

REVISTA
DE
HUMANIDADES

UNED - CENTRO ASOCIADO DE SEVILLA

Revista de Humanidades

ISSN 1130-5029 / E-ISSN 2340-8995

Redacción y administración:

Revista de Humanidades
Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)
Centro Asociado de Sevilla
Calle Jericó, 10
41007 Sevilla (España)
Teléfono: (+34) 954 12 95 90 / Fax: (+34) 954 12 95 91
Correo-e: rdh@sevilla.uned.es
<http://revistas.uned.es/index.php/rdh>

Consejo Editorial / Editorial Board

Dirección Editor

Fernando López Luna (UNED, España)

Directores asociados Assistants Editors

Rafael Cid-Rodríguez (UNED, España), José Domínguez León (UNED, España)

Secretario de Redacción Editorial Secretary

Eladio Bodas González (UNED, España)

Consejo de Redacción Editorial Staff

José Luis Caño Ortigosa (Universidad de Sevilla, España), Miguel Cruz Giráldez (Universidad de Sevilla, España), Rafael Jiménez Fernández (Universidad de Cádiz, España), Elizabeth Kissling (University of Richmond, Estados Unidos), Fernando Martínez Manrique (Universidad de Granada, España), Isabel María Martínez Portilla (Universidad de Sevilla, España) M^a del Carmen Monreal Gimeno (Universidad Pablo de Olavide, España), Teresa Murillo Díaz (UNED, España), Carlos José Romero Mensaque (UNED, España), Mariano Sánchez Barrios (Universidad de Sevilla, España), Antonio Sánchez González (Universidad de Huelva, España), Carmen de la Vega de la Muela (UNED, España), Pablo Veiguera Fernández (UNED, España).

Consejo Asesor Board of Consulting Editors

Internacional / International: Julia Cardona Mack (The University of North Carolina at Chapel Hill, Estados Unidos), María Castañeda de la Paz (Universidad Nacional Autónoma de México, México), Martin Favata (The University of Tampa, Estados Unidos), María Antonia Garcés (Cornell University, Estados Unidos), David Greenwood (Cornell University, Estados Unidos), Elio Masferrer Kan (Escuela Nacional de Antropología e Historia, México), Bernard Vincent (École des Hautes Etudes en Sciences Sociales de Paris, Francia), Amanda Wunder (Lehman College, Estados Unidos)

Nacional / National: Carlos Barros Guimeráns (Universidade de Santiago de Compostela, España), Jaime García Bernal (Universidad de Sevilla, España), Guillermo Domínguez Fernández (Universidad Pablo de Olavide, España), Fernando Fernández Gómez (Museo Arqueológico de Sevilla, España), Domingo Luis González Lopo (Universidade de Santiago de Compostela, España), Aurelia Martín Casares (Universidad de Granada, España), María Luz Puente Balsells (Universitat Autònoma de Barcelona, España), Manuel Romero Tallafigo (Universidad de Sevilla, España), Francisco Viñals Carrera (Universitat Autònoma de Barcelona, España)

Fundadores / Founders: Luis V. Amador Muñoz (Universidad Pablo de Olavide, España), Bernardo Pareja Peñas (UNED, Sevilla, España), José Domínguez León (UNED, España).

Servicio de traducción / Translation Service: Carmen López Silgo, Matilde de Alba Conejo, Carmen Toscano San Gil (UNED, España)

Bases de datos y repertorios bibliográficos en las que RdH está referenciada / Databases and bibliographic repertoires which is referenced RdH:

- Academic Search Premier (EBSCO, Estados Unidos)
- ANEP/FECYT (España)
- CAPES QUALIS (Brasil)
- CARHUS PLUS+ (España)
- Catálogo Latindex (México)
- CIRC. Clasificación Integrada de Revistas Científicas de Ciencias Sociales y Humanas (España)
- Crossref
- DIALNET (España)
- DOAJ (Suecia)
- Dulcinea (España)
- ESCI (Web of Science, Estados Unidos)
- E-SPACIO (UNED, España)
- ERIH Plus (Noruega)
- Fuente Académica Plus (EBSCO, Estados Unidos)
- Google Scholar (Estados Unidos)
- Hispana (España)
- ISOC - Ciencias Sociales y Humanidades (CSIC, España)
- MIAR. Matriu d'Informació per a l'Avaluació de Revistes (España)
- MLA. Modern Language Association (EBSCO, Estados Unidos)
- PIO. Periodical Index Online (PROQUEST, Estados Unidos)
- Recolecta (España)
- REDIB (CSIC, España)
- Regenta Imperio (Alemania)
- ROMEO-Sherpa (Reino Unido)
- SCOPUS (Elsevier, Estados Unidos)
- Ulrich's Periodicals Directory (Estados Unidos)



Edita / Publisher:

UNED. Centro Asociado de Sevilla
Calle Jericó, núm. 10, 41007 Sevilla (España)

© de los textos los autores

ISSN: 1130-5029

Depósito Legal: SE-775-1988

Maquetación y producción: Fénix Editora

www.fenixeditora.com

RdH: Revista de Humanidades

ISSN 1130-5029

E-ISSN 2340-8995

Nº 38 (2019)

ÍNDICE

Artículos

- Estudio sobre el patrimonio de la ciudad de Lorca en educación primaria
*Silvia Martínez de Miguel López, Juan Antonio Salmerón Aroca y
Maria Luz Serrano Ruiz* 11
- Motivación de maestros de infantil y primaria durante la formación inicial
universitaria
*Vicente Llorent-Bedmar, Verónica Carmen Cobano-Delgado y
Purificación Bejarano-Prats* 37
- El arte digital y su relación con la violencia de género
Adriana-Graciela Segura-Mariño y Andrés García-Umaña 65
- Criterios prácticos de restauración arquitectónica a mediados del siglo XIX:
la restauración de la iglesia románica de San Juan Ante Portam Latinam en
Arroyo de la Encomienda (Valladolid)
Francisco Javier Domínguez Burrieza 85
- Desmitificación y revalorización de la libertad a través de Girard y Morin
Agustín Moreno Fernández 115
- Jóvenes romaníes en asentamientos chabolistas: movilidad y contextos de
exclusión en España y Francia
José David Gutiérrez Sánchez y Chabier Gimeno Monterde 135
- La conversión religiosa como instrumento de búsqueda y construcción de
identidades: el budismo tibetano en España
Carmen Castilla-Vázquez 161

| | |
|---|-----|
| Juan Carlos Barroso (1925-1995): un testimonio de la renovación artística de postguerra <i>Sonia D' Agosto Forteza</i> | 181 |
|---|-----|

Reseñas bibliográficas

| | |
|---|-----|
| Diálogos desde los estudios eidéticos: disposiciones, complejidades y temas pendientes <i>Claudio Díaz Herrera</i> | 201 |
| <i>Autores</i> | 209 |
| <i>Criterios editoriales</i> | 213 |

RdH: Revista de Humanidades

ISSN 1130-5029

E-ISSN 2340-8995

Nº 38 (2019)

CONTENTS

Articles

- Research about heritage in the city of Lorca in primary education
*Silvia Martínez de Miguel López, Juan Antonio Salmerón Aroca and
Maria Luz Serrano Ruiz* 11
- Motivation of childhood and primary teachers during initial university
education
*Vicente Llorent-Bedmar, Verónica Carmen Cobano-Delgado and
Purificación Bejarano-Prats* 37
- Digital art and its relationship to gender violence
Adriana-Graciela Segura-Mariño and Andrés García-Umaña 65
- Practical criteria for architectural restoration in the mid-nineteenth century:
the restoration of the Romanesque church of San Juan Ante Portam Latinam
in Arroyo de la Encomienda (Valladolid)
Francisco Javier Domínguez Burrieza 85
- Demystification and Revaluation of Freedom through Girard and Morin
Agustín Moreno Fernández 115
- Young romans in shanty town settlements: mobility and contexts of exclusion
in Spain and France
José David Gutiérrez Sánchez and Chabier Gimeno Monterde 135
- Religious conversion as an instrument of search and building identities:
Tibetan Buddhism in Spain
Carmen Castilla-Vázquez 161

| | |
|---|-----|
| Juan Carlos Barroso (1925-1995): a case of artistic renovation in the Post-war period | |
| <i>Sonia D' Agosto Forteza</i> | 181 |

Book Reviews

| | |
|---|-----|
| Dialogues from eidetic studies: dispositions, complexities and pending topics | |
| <i>Claudio Díaz Herrera</i> | 201 |
| <i>Authors</i> | 209 |
| <i>Editorial Policy</i> | 213 |

Estudio sobre el patrimonio de la ciudad de Lorca en educación primaria

Silvia Martínez de Miguel López

Universidad de Murcia (España)

Juan Antonio Salmerón Aroca

Universidad de Murcia (España)

Maria Luz Serrano Ruiz

Universidad de Murcia (España)

Estudio sobre el patrimonio de la ciudad de Lorca en educación primaria

Research about heritage in the city of Lorca in primary education

Silvia Martínez de Miguel López

Universidad de Murcia (España)

silviana@um.es

Juan Antonio Salmerón Aroca

Universidad de Murcia (España)

jasa2@um.es

Maria Luz Serrano Ruiz

Universidad de Murcia (España)

serrano@um.es

Fecha de recepción: 15/02/2019

Fecha de aceptación: 24/07/2019

Resumen

El objetivo de este trabajo es analizar el nivel de conocimientos, que posee el alumnado de educación primaria de Lorca (Murcia), acerca de los bienes culturales de la ciudad después del seísmo que asoló a la ciudad en 2011. En el marco de un diseño de investigación no experimental, de tipo exploratorio, se empleó un cuestionario creado ad hoc, que fue aplicado a 156 escolares de educación primaria. Los resultados del estudio muestran una evidente capacidad de mejora respecto al nivel de conocimiento y grado de frecuentación del alumnado al patrimonio histórico artístico. Se concluye que, a pesar de más de un lustro de rehabilitación del patrimonio lorquino, sin embargo, el conocimiento por parte del alumnado es todavía escaso frente a sus posibilidades pedagógicas, siendo necesario promover e incrementar su frecuentación, difusión, divulgación y conocimiento desde la escuela.

Palabras clave: Educación primaria; Educación patrimonial; Patrimonio cultural; Museo; Lorca (Murcia, España)

Abstract

The objective of this work is to analyze the level of knowledge of primary education students about the cultural and museum heritage, after having suffered the earthquake that devastated the city on 2011. A non-experimental research design, of an exploratory type, was used an ad hoc questionnaire, which was applied to 156 primary school students. The results of the study show an evident improvement in the level of knowledge and degree of attendance of the local cultural heritage. It is concluded that, despite after more than a few years of rehabilitation of the lorquino heritage, however, the knowledge of the students is still low compared to their pedagogical possibilities, being necessary to promote and to increase their frequency, dissemination, dissemination and knowledge from school.

Keywords: Primary education; Heritage education; Cultural heritage; Museum; Lorca (Murcia, Spain)

1. INTRODUCCIÓN

En un intento de aproximación a las prácticas docentes que favorecen la enseñanza del patrimonio, y siguiendo las recomendaciones de Calaf, San Fabián y Gutiérrez (2017), acerca de la necesidad de nuevos enfoque evaluativos en la intervención educativa en museos, se ha considerado importante analizar los conocimientos que los alumnos poseen acerca del patrimonio y los museos de su entorno, así como las visitas que realizan para identificar posibles áreas de actuación y mejora que permitan ofrecerles experiencias satisfactorias. Se plantea su realización en relación con el alumnado de sexto de educación primaria de la ciudad de Lorca, ya que de esta forma, los datos obtenidos indicarían las características de este conocimiento al terminar esta etapa educativa, para así, poder desarrollar estrategias de mejora durante toda la educación primaria. Es necesario hacer mención al ámbito geográfico donde se ha desarrollado este estudio. Lorca, cuyo centro urbano fue declarado conjunto histórico-artístico en 1964, es conocida como la ciudad barroca por el importante legado barroco de su centro histórico, uno de los de mayor proyección de la región de Murcia, y por los hechos históricos que han ido conformando la Lorca actual desde el paleolítico hasta la actualidad. Los yacimientos arqueológicos, su castillo, convertidos en un espacio temático. Además de ello, el parque arqueológico y sinagoga, que guarda en su interior del recinto amurallado del Castillo uno de los descubrimientos más interesantes realizados durante las excavaciones arqueológicas que aún hoy continúan: los restos de una judería de los siglos XIV-XV. Se trata de un conjunto de casas dispuestas en varias terrazas con un trazado de calles que las conecta formando un extenso barrio que tiene como elemento principal una Sinagoga en un estado de conservación muy bueno; las numerosas iglesias y conventos de diferentes épocas y estilos (s. XIII al s. XIV) los palacios y casas señoriales del barroco, como el Palacio de Guevara, la fortaleza militar -que reestructura la alcazaba medieval en un inexpugnable recinto- son algunos de los ejemplos del patrimonio artístico de la ciudad, también conocida como “Ciudad del Sol”. Sin olvidar los desfiles bíblico-pasionales de la Semana Santa lorquina declarada de Interés Turístico Internacional,

con el fervor de blancos y azules, y sus valiosos bordados en seda y oro, algunos de ellos declarados Bienes de Interés Cultural. La ciudad de la frontera, de época musulmana y cristiana que hacen de la urbe uno de los centros históricos más importantes del levante español. Sin embargo, recientemente la ciudad de Lorca fue asediada por los terremotos del 11 de mayo de 2011, que causaron numerosos daños en el patrimonio monumental de la ciudad viéndose afectados edificios religiosos y construcciones, además de otros valiosos inmuebles. El proceso de reconstrucción de los mismos es lento, complejo y costoso, por el importante daño producido y ha sacado a la luz la necesidad de la percepción en la ciudadanía del valor que supone el patrimonio cultural para la ciudad. Desde estas consideraciones, se encuentra relevante saber cuál es el conocimiento y percepción en edades en las que se debe iniciar la sensibilización al respecto como señas de identidad cultural (Concejalía de Turismo, Educación y Universidad de Lorca, 2018).

2. MARCO TEÓRICO

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2011), reconoce los bienes culturales en su sentido amplio incluyendo, tanto las obras arquitectónicas, esculturas o pinturas, las construcciones, y los lugares, que tienen un valor universal excepcional desde el punto de vista de la historia, el arte o la ciencia, así como también incluye tradiciones o expresiones de vida heredadas de nuestros antepasados y que se han ido transmitiendo a los descendientes, como las tradiciones orales, artes escénicas, prácticas sociales, rituales, eventos festivos, conocimientos y prácticas relativas a la naturaleza y al universo del conocimiento y de las habilidades, para producir artesanía tradicional. Monteagudo (2014), confirma así, que con ello se aleja definitivamente del concepto de patrimonio como visión materialista, que rinde culto al objeto, y se consolida una visión amplia y plural del mismo, valorándose todas aquellas entidades materiales e inmateriales de las distintas culturas, sin establecer límites temporales ni artísticos.

En este sentido el Ministerio de Educación del Gobierno de España, en consonancia con las directrices de las políticas emanadas del Consejo de Europa en el ámbito educativo en materia de patrimonio cultural (Jagielska-Burduk & Stec, 2019), y ante la necesidad de coordinar las diferentes administraciones autonómicas y estatales para responder al enorme volumen de patrimonio que poseen, creó el Plan Nacional de Educación y Patrimonio (Ballesteros, Domingo, Fontal y Cirujano, 2013). Su propósito es elaborar desde el punto de vista psicopedagógico y didáctico, la normativa educativa en cuanto a los contenidos patrimoniales, que se deben incluir en los diferentes currículos, y junto al *Observatorio de Educación Patrimonial*, se centra en el inventario, análisis y evaluación de programas educativos, que en la actualidad ha devenido como el organismo estatal referente en el ámbito de la educación patrimonial (Fontal, Marín-Cepeda, García-Ceballos, Martínez y Sánchez, 2018)

Así, podemos decir que la educación patrimonial se adscribe fundamentalmente al potencial de este patrimonio como recurso didáctico, y como fuente básica del conocimiento social, tanto en ámbitos formales como no formales, inclusive en la educación superior (Fontal, 2003; Fontal y Marín, 2018). Castellón y Martínez (2001, p. 71), afirman al respecto: “sólo mediante el conocimiento podremos llegar primero a apreciar, luego a respetar y proteger y por último a disfrutar de los bienes culturales que constituyen la herencia colectiva de nuestro pueblo”. Asimismo, Cuenca y Martín (2015), señalan que la finalidad de la educación patrimonial persigue la construcción de una ciudadanía socioculturalmente comprometida con los valores identitarios, el respeto intercultural y el cambio social. Para alcanzar este objetivo, autores como Fontal (2013), y estudios como los de Ibáñez, Fontal y Cuenca (2015), proponen partir del análisis, valoración y reconocimiento de los elementos del patrimonio cultural próximo al ciudadano. Si bien como afirman Fontal e Ibáñez (2015), todas estas medidas desarrolladas se pueden considerar acciones claves para evaluar el estado de la Educación Patrimonial en España, no obstante, se vislumbra la necesidad de poder trasladar estos conocimientos al currículum escolar. En este sentido Cuenca, Estepa y Martín (2011), afirman que parece predominar un enfoque unidisciplinar y tradicionalista, debido entre otros factores, a que las menciones al patrimonio en el currículum educativo español son limitadas y parciales tanto en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), como en la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). Pese a este tratamiento curricular, la enseñanza del patrimonio histórico artístico es un campo disciplinar lleno de posibilidades. Como señala González Monfort (2011), el uso del patrimonio histórico artístico contribuye a la formación de ciudadanos activos y críticos ayudando a desarrollar su capacidad para formular preguntas, investigar, contrastar informaciones, establecer relaciones de causalidad, y posicionarse de manera individual ante los problemas sociales asumiendo compromisos con el fin de lograr sociedades más justas basadas en el diálogo y el respeto a la diversidad cultural. Además, de acuerdo con Pinto (2013), el tiempo histórico es más comprensible para el alumnado cuando se desarrollan experiencias educativas en las que se les pone en contacto con fuentes históricas diversas. En esta misma línea de recreación histórica, e incluso identitaria, destaca como ejemplo aplicado, el estudio de Méndez (2017) sobre la necesidad de la educación patrimonial en el aprendizaje de asignaturas curriculares, que ayudan a profundizar en la interrelación de los bienes patrimoniales y la ciudadanía para la conformación de: “identidad, propiedad, pertenencia y emoción” (Fontal y Marín, 2018, p. 484)

Por tanto, puede afirmarse que el patrimonio histórico artístico puede ser utilizado en las aulas como un recurso educativo a partir del cual potenciar la construcción de una identidad ciudadana responsable y el desarrollo de un pensamiento social crítico, planteando alternativas a los grandes problemas de las sociedades actuales desde edades bien tempranas (Latorre y Mérida, 2019). Para lo cual distintos autores (Fontal, Ibáñez, Martínez, Rivero, 2017), coinciden en la necesidad de una

formación específica para los futuros maestros durante la formación universitaria; o en palabras de Fontal (2003, p. 289): “conocer para comprender, comprender para respetar, respetar para valorar, valorar para cuidar, cuidar para disfrutar, disfrutar para transmitir, transmitir para conocer”, con el fin de sensibilizar y lograr un aprendizaje significativo en relación con la educación patrimonial (en cualquiera de sus ámbitos, formal, no formal o informal). En este sentido, López Cruz (2014) desarrolla una propuesta de educación patrimonial para la enseñanza de las Ciencias Sociales que, en relación con el patrimonio y la identidad, apuesta por reconocer que el patrimonio lo forman los elementos simbólicos-identitarios, tanto de la cultura propia como la ajena, siendo necesario mostrar las peculiaridades patrimoniales de cada comunidad para favorecer el respeto y la conexión intercultural. Para ello, añaden Ott y Pozzi (2011), que una utilización adecuada de las TIC en el campo de la educación patrimonial abre una serie de nuevos escenarios, donde los límites de tiempo y espacio parecen disminuir o casi desaparecer. Sin embargo, algunas de las situaciones de enseñanza más significativas para el alumnado pueden llevarse a cabo fuera del aula, en sitios históricos, museos, etc., pudiendo realizar el profesorado una gran variedad de prácticas que, a través del contacto directo con el patrimonio local, promuevan sentimientos de pertenencia e involucren a los jóvenes en acciones presentes y futuras, tal y como recogen Molina y Pinto (2015). Las actividades didácticas en torno a los bienes culturales, sobre todo las que tienen carácter de salida escolar como las visitas a los museos, tienen además un fuerte componente motivacional para los estudiantes y contribuyen al desarrollo de la creatividad, el pensamiento divergente y el espíritu crítico, siendo necesario para ello la recíproca colaboración entre escuela y museo (Escribano y Molina, 2015b). Sin embargo, para superar su carácter meramente recreativo es necesaria una correcta relación entre la institución museística y la escuela (García y Gutierrez, 2018; Piedra, 2018). Así, resulta fundamental establecer puentes y alianzas entre el educador del museo y el profesor del aula, realizándose actividades previas y posteriores a la visita que complementen la visita al museo o a otros elementos patrimoniales (Méndez, 2017). Pues, no se trata simplemente de ir con el alumnado a visitar un museo, sino de vincular el estudio y el uso del patrimonio cultural con la realidad social de los escolares para desarrollar en ellos una competencia social y ciudadana crítica.

Por su parte, en el ámbito educativo no formal, el programa didáctico de los museos debe ir encaminado a despertar sensibilidades, crear actitudes favorables y ofrecer situaciones que permitan al público, sobre todo al infantil, comprender, valorar y disfrutar de las colecciones de objetos y las producciones artísticas. Como afirman Escarbajal de Haro y Martínez de Miguel (2012), desde el museo se pueden trabajar educativamente elementos tan importantes como la identidad y el sentimiento de pertenencia, todo ello desde el punto de vista del visitante, que es el auténtico protagonista, proporcionando espacios de encuentro y comunicación que favorezcan la participación ciudadana. Por ello, de modo general, se observa la necesidad de trabajos centrados en las concepciones del alumnado en relación con el patrimonio

lo que parece hacer aconsejable seguir investigando en este sentido para desarrollar propuestas didácticas que permitan un aprendizaje verdaderamente significativo.

3. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

a. Objetivos

La salvaguarda de los bienes culturales y naturales (conservación, gestión y difusión) se ha convertido en uno de los grandes temas de interés de nuestro tiempo. Esta circunstancia adquiere, si cabe todavía mayor relevancia en una ciudad como la de Lorca, que pese a ser una de las más importantes del patrimonio histórico artístico del Barroco Murciano, fue asolada por el mayor movimiento sísmico que ha acontecido en la Región de Murcia en los últimos años. Sin embargo, unos de los graves problemas a la hora de enfrentarse a la tutela del patrimonio lo constituye la escasa valoración y concienciación social que ha generado, fruto en gran medida, del desconocimiento de los propios elementos y bienes.

De hecho, a nivel legislativo Molina y Pinto (2015) indican que con la LOMCE actual se sigue produciéndose un desfase significativo entre el potencial didáctico del patrimonio para la enseñanza de las ciencias sociales y su presencia en el currículum oficial, no suponiendo la nueva ley una mejora en su tratamiento. En el caso específico de Murcia, teniendo en cuenta que, uno de los cambios introducidos con la LOMCE es la desaparición del área de conocimiento del medio, creándose en su lugar dos áreas diferenciadas, la de ciencias naturales y la de ciencias sociales, de acuerdo con el Real Decreto 198/2014, de 5 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (CARM), el área en la que se trabaja el patrimonio cultural, es la de ciencias sociales. Además los autores indican, que las referencias directas al término patrimonio/patrimonial en el currículum oficial de la CARM, se encuentran de forma mayoritaria en el área de expresión artística y no en el área de Ciencias Sociales que, como se ha indicado, es la encargada de mostrar la importancia que tienen los bienes culturales como legado del pasado.

Atenoreloexpuesto, parece existir un desfase entre el uso de recursos patrimoniales en los centros educativos (muy por debajo de lo deseado) y su presencia en el currículum oficial de educación primaria. Existiendo ese desfase, se ha considerado importante saber, lo que los escolares de sexto de primaria de Lorca conocen del patrimonio y los museos de su entorno, su opinión y expectativas al respecto, para identificar posibles áreas de actuación y mejora que permita ofrecerles experiencias satisfactorias.

Por ello el estudio parte de un objetivo general que es determinar el conocimiento de los bienes culturales de su ciudad que tiene el alumnado de sexto curso de educación primaria de Lorca. Para ello, el estudio plantea dos objetivos específicos:

1. Identificar cuáles son los elementos patrimoniales conocidos por el alumnado, así como el contexto en el que fueron conocidos.
2. Analizar las variables socioeducativas que están influyendo sobre el conocimiento del patrimonio por parte de los escolares.

b. Participantes

La muestra objeto de estudio está formada por un total de 156 estudiantes. Para su selección, se utilizó una técnica de muestreo no probabilística. Se llevó a cabo un muestreo deliberado o por conveniencia, utilizando como único criterio el que fueran alumnos de 6º de Primaria de los 31 colegios públicos de la ciudad de Lorca (Murcia), puesto que así los datos recogidos indicarían las características de este conocimiento al terminar la etapa educativa. Debido a las limitaciones en la selección de la muestra, el estudio que se expone, tiene un carácter exploratorio y no extrapolable. No obstante, se considera que presenta el perfil característico del universo sociocultural que se quería estudiar. Entre las características sociodemográficas de la muestra (ver Tabla 1), cabe destacar que la edad media de los participantes fue de 12.61 años (DT=0,49), siendo el estudiante más joven de 11 años y el mayor de 13 años, y existiendo práctica paridad en cuanto al género.

Tabla 1. Características de la muestra seleccionada de estudiantes (n=156)

| Variable | % | Variable | % | |
|--------------------------------------|------------------------------|----------|-------|-------|
| Sexo | Hombre | 90 | 57.7% | |
| | Mujer | 66 | 42.3% | |
| Edad | Edad de los padres | | | |
| | 50-59 años | | | |
| | | Padres | 24 | 15.3% |
| | | Madres | 15 | 9.6% |
| | 40-49 años | | | |
| | 11 años | 80 | 51.3% | |
| 12 años | 63 | 40.8% | | |
| 13 años | 13 | 6.2% | | |
| Ubicación del colegio | 30-39 años | | | |
| | | Padres | 39 | 25.4% |
| | | Madres | 60 | 38.4% |
| | 20-29 años | | | |
| Urbana | 88 | 56.9% | | |
| Rural | 68 | 43.1% | | |
| Expediente académico alumnos | Nivel estudios de los padres | | | |
| | Universitarios | | | |
| | | Padres | 18 | 11.5% |
| | | Madres | 33 | 21.1% |
| | Básicos y Medios | | | |
| Padres | | | | |
| Madres | | | | |
| Sin estudios | | | | |
| Padres | | | | |
| Madres | | | | |
| Preferencia de los escolares en ocio | | | | |
| Juegos al aire libre 17 9.4% | | | | |
| TV | 37 | 23.7% | | |
| Actividad física | 31 | 20.2% | | |
| Videojuegos | 24 | 15.6% | | |
| Música | 28 | 18.5% | | |
| Artísticas | 19 | 12.3% | | |

Fuente: elaboración propia

c. Instrumento

Para la recolección de datos, se ha utilizado como instrumento de recogida de información un cuestionario creado *ad hoc*. El cuestionario dirigido a los escolares de 6º curso, se estructura en cuatro bloques: 1º) presentación e instrucciones; 2º) datos de identificación y sociodemográficos; 3º) cuerpo de preguntas organizadas en cinco bloques de contenidos: calificaciones académicas, ocio y tiempo libre, datos de sus progenitores, importancia del patrimonio histórico artístico; relación del patrimonio arquitectónico de Lorca (conocimiento, visita, contexto de la visita y expectativas de volver a visitarlo); 4º) agradecimientos.

Para armar la validez del cuestionario, se llevó a cabo el siguiente proceso:

1. Diseño inicial del cuestionario, y posterior consideración cualitativa por parte de los investigadores (n=3).
2. Revisión de las preguntas, a partir del juicio de expertos externos a la investigación, a través de una valoración interjueces, contando con la participación de 3 profesionales pertenecientes a los ámbitos disciplinares de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación y Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Murcia, así como dos técnicos municipales de patrimonio de la ciudad.
3. Tras la cumplimentación de la escala de valoración cualitativa realizada por los jueces externos (n=5), y a través de las observaciones que se consideraron necesarias para mejorar, modificar, eliminar o incorporar nuevas propuestas, se redefinieron 5 de los ítems para mejorar su claridad y facilitar la comprensión de los mismos, se añadieron 4 ítems nuevos, no contemplados en el cuestionario original, que hacían referencia a los datos generales y se eliminaron 6 ítems relacionados con los elementos patrimoniales y museos entendiendo, que el cuestionario era así, más adecuado.
4. Elaboración definitiva del cuestionario, que se adjunta como anexo consultable de esta investigación.

d. Procedimiento de recogida y análisis de datos

Una vez sometido a la validación a través del juicio de los expertos, se solicitó el consentimiento informado de los padres, y se procedió a su aplicación a los alumnos de forma colectiva. Para ello, en primer lugar se contactó con los centros educativos para poder informar sobre la realización de este estudio. Se informó al alumnado sobre la participación en el estudio, se les comunicó oralmente y por escrito, que la participación era voluntaria y, además, se les informó que podían rehusar a participar en el estudio en cualquier momento. El cuestionario fue entregado para que lo cumplimentaran y tuvo una duración media de 40 minutos.

El análisis de los datos se ha realizado con el programa estadístico SPSS, versión 22 para Windows, en el que las diferencias consideradas estadísticamente significativas son aquellas cuya $p < 0.05$. Para la obtención de los resultados se han realizado análisis general de las variables, empleando métodos descriptivos básicos. De la misma manera, se han empleado estudios de asociación entre variables, con la finalidad de conocer si las variables estudiadas mostraban algún tipo de relación entre ellas, y el conocimiento del patrimonio cultural y museístico, para lo que se ha utilizado el estadístico chi cuadrado de Pearson para variables categóricas.

4. RESULTADOS

En cuanto al conocimiento del patrimonio local y los museos de la ciudad de Lorca, objetivo principal de este trabajo de investigación, de manera prácticamente unánime y mayoritaria (97.7 %), los escolares otorgan, con respuestas afirmativas, la importancia de conocer los museos y monumentos de su ciudad, como herramienta de adquisición de cultura y conocimiento de la historia a través de su visita. En este sentido, y en relación con los distintos elementos patrimoniales seleccionados, de forma mayoritaria los escolares desean visitar, o volver a visitar en el caso de que lo hayan hecho, todos los elementos patrimoniales, siendo el elemento con mayores expectativas de visita, el Teatro Guerra (92.3%), seguido de la Fortaleza del Sol (89.2%).

En relación con el uso o utilidad del patrimonio, se puede observar la visita de determinados elementos arquitectónicos debido a la realización de actividades puntuales en su interior, tales como exposiciones, representaciones artísticas, etc. En relación con las visitas a los elementos patrimoniales (Gráfico 1), el Teatro

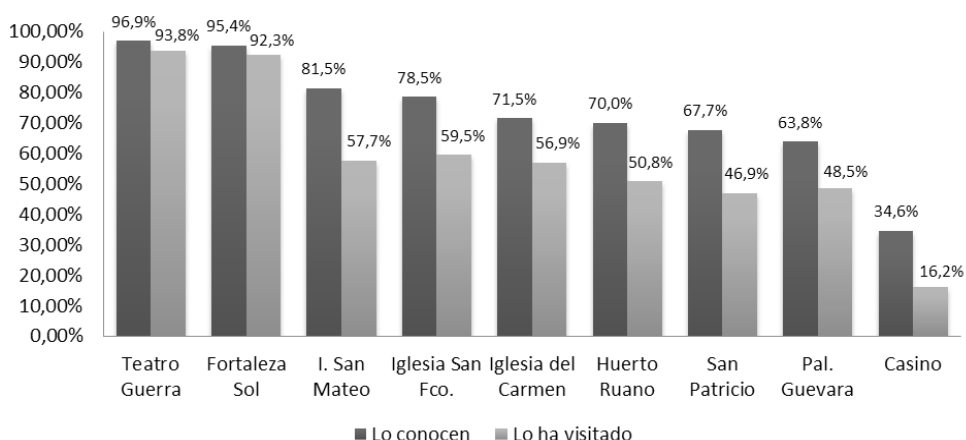


Gráfico 1. Conocimiento y visita del patrimonio cultural Lorquino por parte del alumnado. Fuente: elaboración propia.

“Guerra” es el lugar más visitado por los alumnos debido a su uso como espacio de representaciones culturales, siendo muy limitadas las referencias que hacen los estudiantes a su valor como monumento histórico. La Fortaleza del Sol es el segundo elemento más visitado. Este castillo, símbolo de la ciudad, se ha convertido en un importante recurso turístico a través del proyecto “Lorca Taller del Tiempo”. Las visitas al resto de elementos del patrimonio cultural, se vinculan de forma mayoritaria al uso al que el bien patrimonial está destinado, independientemente de su valor artístico, histórico y/o cultural.

De acuerdo con los datos analizados, como se puede observar en la Tabla 2, en líneas generales, los escolares visitan mayoritariamente los elementos patrimoniales acompañados de sus padres, con un promedio elevado (66.3%). En segundo lugar lo hacen en compañía de la institución educativa del colegio en proporciones considerablemente inferiores (14.0%). Sin embargo, hay que destacar que los elementos del patrimonio más visitados son el Teatro Guerra (93.8%), y la Fortaleza del Sol (92.3%), fueron también visitados en compañía de la institución educativa del colegio con porcentajes más elevados (28.6%, 22.5%, respectivamente). De manera minoritaria, la visita al patrimonio cultural de la ciudad tiene lugar cuando son acompañados de otros familiares, o de amigos, etc., (12.2%).

Datos similares fueron encontrados en lo que se refiere a las entidades museísticas, donde los escolares acuden, como elemento más representativo, al Centro de Visitantes (46.9%), siendo esta experiencia de tipo familiar. En segundo lugar lo hacen en compañía del colegio, con una excepción, la del Museo Arqueológico, que ha sido más visitado en compañía del colegio (45.3%), que en compañía de los padres (43.7%).

No obstante, se observa que los museos que tienen una identidad definida en torno a los Museos de Bordados, y que pertenecen a las distintas cofradías de Semana Santa, son de manera amplia y mayoritaria, los más visitados por parte de los alumnos. Así, el más visitado fue el Museo del Paso Azul (76.9%), seguido del Museo del Paso Blanco (76.2%), y del Museo Arqueológico (66.9%).

En cuanto a la forma de realizar la visita, cabe señalar que, existen dos de ellos que se visitan en exclusiva en compañía de sus padres, como son el Museo del Paso Encarnado (82.9%), y el Museo del Paso Morado (76.1%).

Los datos encontrados en lo que se refiere a las entidades museísticas (Gráfico 2), son similares a las obtenidas respecto al patrimonio. No obstante, cabe destacar que el porcentaje de la muestra de alumnado que desconoce los museos (37.9%), es superior, al porcentaje de alumnos que desconoce el patrimonio (26.7%). De la misma manera, se mantienen las diferencias en lo que se refiere a las visitas. Así cabe destacar que el porcentaje de estudiantes que no han visitado el patrimonio lorquino (41.9%) es inferior, al de aquellos que nunca han visitado alguno de los museos (55.1%).

Tabla 2. Visita de los escolares al patrimonio cultural y museístico de Lorca (N=156)

| Institución | n | % | Institución | n | % |
|---------------------------------|----|-------|-----------------------------|----|-------|
| Teatro Guerra | | | Museo Paso Blanco | | |
| Padres | 54 | 36.8% | Padres | 63 | 63.8% |
| Colegio | 42 | 28.6% | Colegio | 15 | 15.6% |
| Ambos | 38 | 25.4% | Ambos | 4 | 4.8% |
| Otros | 13 | 9.0% | Otros | 15 | 15.6% |
| Fortaleza del Sol | | | Museo Paso Azul | | |
| Padres | 49 | 34.1% | Padres | 66 | 77.7% |
| Colegio | 32 | 22.5% | Colegio | 7 | 8.3% |
| Ambos | 56 | 38.3% | Ambos | 2 | 2.7% |
| Otros | 7 | 5.0% | Otros | 9 | 11.1% |
| Iglesia de San Mateo | | | Museo Arqueológico | | |
| Padres | 94 | 85.3% | Padres | 33 | 43.7% |
| Colegio | 0 | 0% | Colegio | 34 | 45.3% |
| Ambos | 0 | 0% | Ambos | 5 | 7.8% |
| Otros | 16 | 14.6% | Otros | 2 | 3.1% |
| Iglesia de San Francisco | | | Centro de Visitantes | | |
| Padres | 84 | 81.8% | Padres | 27 | 46.9% |
| Colegio | 0 | 0% | Colegio | 22 | 38.7% |
| Ambos | 2 | 2.5% | Ambos | 7 | 12.2% |
| Otros | 16 | 15.5% | Otros | 1 | 2.0% |
| Iglesia del Carmen | | | Museo Paso Morado | | |
| Padres | 93 | 93.0% | Padres | 38 | 76.1% |
| Colegio | 0 | 0% | Colegio | 0 | 0% |
| Ambos | 0 | 0% | Ambos | 0 | 0% |
| Otros | 7 | 7,0% | Otros | 11 | 23.8% |
| Huerto Ruano | | | Museo Paso Encarnado | | |
| Padres | 34 | 37.8% | Padres | 40 | 82.9% |
| Colegio | 33 | 36.3% | Colegio | 0 | 0% |
| Ambos | 12 | 13.6% | Ambos | 0 | 0% |
| Otros | 11 | 12.1% | Otros | 9 | 17% |
| San Patricio | | | | | |
| Padres | 61 | 83.6% | | | |
| Colegio | 0 | 0% | | | |
| Ambos | 0 | 0% | | | |
| Otros | 11 | 16.3% | | | |
| Palacio de Guevara | | | | | |
| Padres | 56 | 74.6% | | | |
| Colegio | 3 | 4.7% | | | |
| Ambos | 3 | 4.7% | | | |
| Otros | 11 | 15.8% | | | |
| Casino | | | | | |
| Padres | 19 | 76.1% | | | |
| Colegio | 2 | 9.5% | | | |
| Ambos | 0 | 0% | | | |
| Otros | 3 | 14.2% | | | |

Fuente: elaboración propia.

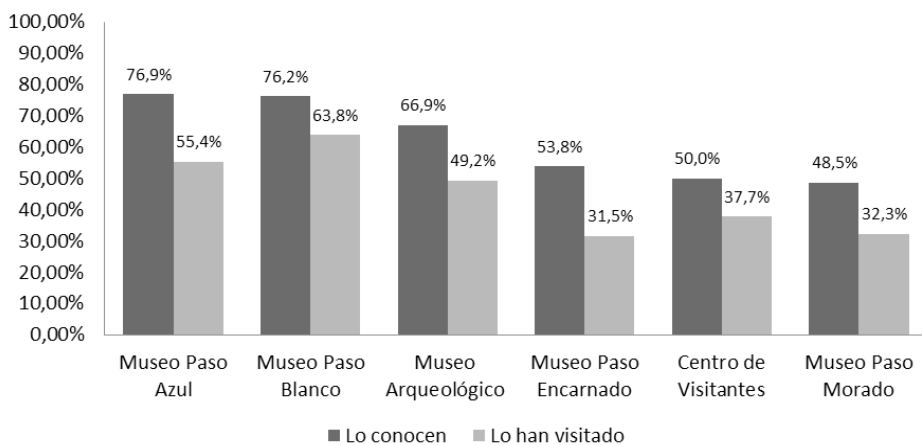


Gráfico 2. Conocimiento y visitas de los escolares a los museos.

Fuente: elaboración propia

En su conjunto, el promedio de escolares que desconocen el patrimonio de Lorca seleccionado, se considera elevado (32.2%).

En cuanto a los elementos patrimoniales, los más conocidos por los escolares son el Teatro Guerra, la Fortaleza del Sol, la Iglesia de San Mateo y la Iglesia de San Francisco. Por el contrario, los elementos menos conocidos son el Casino Artístico Literario y el Palacio de Guevara. El porcentaje de aquellos estudiantes que no lo han visitado nunca, alcanza prácticamente a la mitad de la muestra seleccionada (48.2%).

En cuanto a la asociación entre las diversas variables analizadas y el conocimiento del patrimonio Lorquino por parte del alumnado, se encontraron diferencias en la variable género (Palacio de Guevara, $\chi^2 = 4.541$, $p = .033$, Iglesia de San Patricio, $\chi^2 = 5.626$, $p = .018$, y Huerto Ruano, $\chi^2 = 8.064$, $p = .005$). De acuerdo con los resultados obtenidos, se señala la relación existente que se ha encontrado entre las variables sexo y el deseo, o no, de volver a visitar el patrimonio histórico y cultural señalado. Así, se encontró asociación estadísticamente significativa para las variables sexo masculino y la falta de deseo de volver a visitar el elemento patrimonial.

Considerando la influencia del nivel cultural de los padres en el conocimiento del patrimonio y los museos locales de sus hijos, se encontraron diferencias entre las diversas entidades del patrimonio ($\chi^2 = 11.332$, $p = .045$). Realizando un desglose de los resultados obtenidos, en función del nivel de estudios alcanzado por los progenitores, concretamente por la figura paterna, se observan diferencias estadísticamente significativas para algunos elementos del patrimonio cultural de la ciudad de Lorca. Así, la representación del nivel de estudio del padre y por ejemplo el conocimiento de la Iglesia del Carmen evidencia gráficamente esta situación (Gráfico 3).

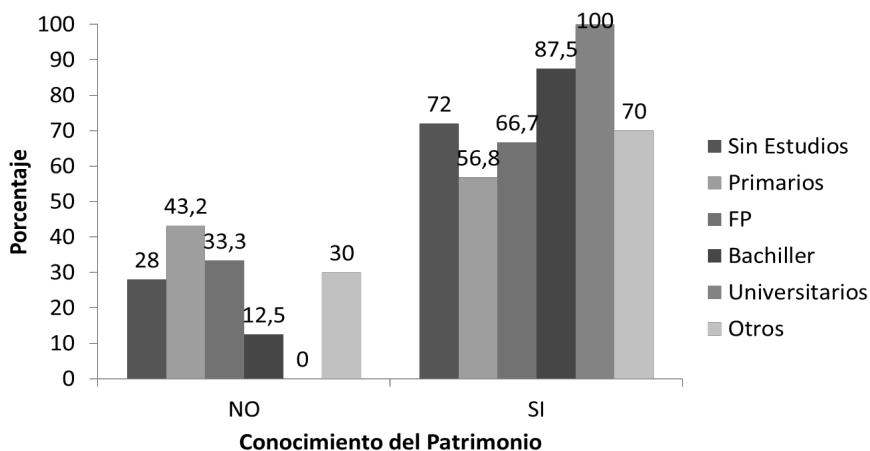


Gráfico 3. Diagrama de barras de la frecuencia del conocimiento del patrimonio en cuanto a la variable nivel de estudios del padre.

Fuente: elaboración propia

En cuanto a los resultados obtenidos en el caso del mayor nivel de formación adquirido por parte de las madres (Gráfico 4), destacan los resultados estadísticamente significativos, que se asociaron con el deseo de volver a visitar el museo Nicolás Salzillo (Paso Morado) $\chi^2 = 14.798$, $p = .011$.

Haciendo una extrapolación cautelosa a la población representada, cabe destacar, que los datos señalan la existencia de relación significativa entre las variables conocimiento del patrimonio y nivel sociocultural de los progenitores, así como con la frecuencia de visitas. De tal manera que en su conjunto, el mayor grado de cualificación de los padres (ya sea padre o madre) fue asociado a un mayor

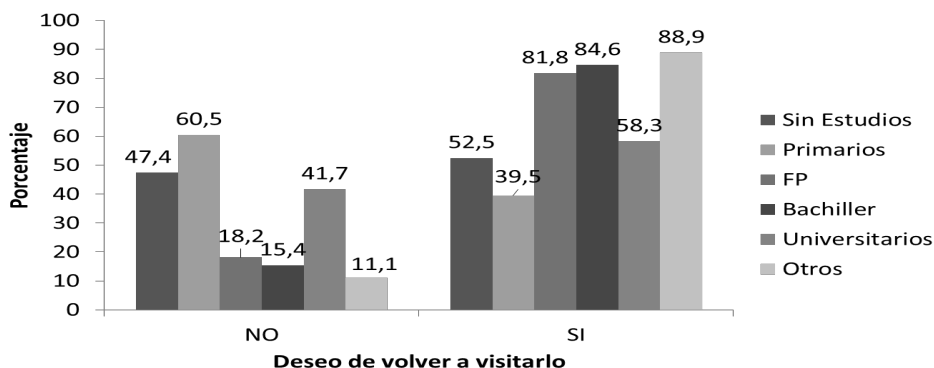


Gráfico 4. Diagrama de barras de la frecuencia de representación del deseo de volver a visitar el patrimonio en cuanto a la variable nivel de estudios de la madre.

Fuente: elaboración propia.

conocimiento del patrimonio cultural, además de la mayor frecuencia de visitas, y deseo de volver a visitarlos.

Respecto a la variable ubicación geográfica del centro educativo, clasificados en zona urbana y zona rural, en su conjunto los resultados obtenidos (Museo Salzillo, $\chi^2(1) = 6.400$, $p = .011$; Huerto Ruano, $\chi^2(1) = 12.644$, $p = .000$; Iglesia del Carmen, $\chi^2(1) = 3.947$, $p = .047$), se observa una relación significativa entre la variable ubicación geográfica, ámbito urbano, y el mayor conocimiento de museos y del patrimonio cultural. De tal manera que la ubicación del colegio en el ámbito urbano se asoció también a una mayor frecuencia de visita de los museos y monumentos, que los que se ubicaron en zonas rurales.

5. DISCUSIÓN

Los resultados muestran que hay todavía mucho por hacer en el ámbito de la educación patrimonial para que el patrimonio histórico artístico Lorquino sea un recurso al servicio de la educación de los estudiantes de primaria, y se aproveche realmente todo su potencial, pues se evidencia un escaso conocimiento de sus bienes culturales. Esto, a pesar de considerar el 97,7% de los escolares participantes en el estudio, que es importante conocerlo, y mostrar de forma mayoritaria, una predisposición favorable a su visita, asociándola a aspectos culturales, así como a un mayor conocimiento de su ciudad. Esta deficiencia también se ha podido constatar en otros trabajos de investigación realizados en torno a la educación patrimonial (Castellón y Martínez, 2001; Izquierdo López y Prados, 2014). En cualquier caso, la mayoría de estos estudios abordan el proceso de investigación desde una perspectiva distinta, centrándose fundamentalmente en el análisis de la legislación educativa y patrimonial, el análisis de los libros de texto y los materiales didácticos empleados en centros educativos o museos, y en el estudio de las concepciones de los gestores patrimoniales y el profesorado que pueden tener entre sus competencias educativas la enseñanza del patrimonio.

De acuerdo con los resultados obtenidos en la investigación, los participantes en el estudio presentan un conocimiento, que se puede calificar como medio-bajo del patrimonio local y museístico de Lorca. Además, este conocimiento suele ser vago e impreciso, utilizándose para su descripción adjetivos muy genéricos como “grande, chulo, bonito, interesante o aburrido”, siendo el porcentaje de alumnado que los han visitado reducido, y referidos a elementos patrimoniales muy concretos. Estudios previos (Reyes, 2016; Ministerio de Cultura, 2011), han mostrado una menor presencia de la población infantil, que de adultos. También, que en el caso de las visitas de público infantil, éstas se realizan con mayor frecuencia dentro del entorno familiar que del escolar, lo que concuerda con lo observado en el estudio.

Los datos hallados en la presente investigación están en consonancia con otras, que en las últimas décadas se están llevando a cabo desde las áreas de Didáctica de

las Ciencias Sociales de distintas universidades españolas, que abordan su estudio fundamentalmente a partir de las concepciones de los docentes, el alumnado, los materiales didácticos y el análisis de la legislación educativa y patrimonial. Así, investigaciones recientes (Calaf, San Fabián y Gutiérrez, 2017; Fontal, et al., 2017; López Cruz, 2014), ponen de manifiesto la existencia de un desfase significativo entre el potencial didáctico del patrimonio para la enseñanza de las Ciencias Sociales, y su presencia en las aulas, al no vincularse con una valoración del patrimonio cultural como herencia del pasado, que genere actitudes de compromiso alrededor de su protección y puesta en valor de la identidad de un pueblo.

Uno de los resultados obtenidos en este sentido, la menor frecuentación del patrimonio cultural a través del entorno escolar, podría atribuirse entre otras cuestiones, a las dificultades de involucrar al profesorado, al alumnado, al propio centro de enseñanzas, además de los departamentos de Educación y Acción cultural de los museos, en una actividad didáctica integral que pueda conseguir desarrollar competencias curriculares, que no se podrían adquirir exclusivamente en el aula. Sin embargo, la investigación ofrece resultados diferentes en un caso singular como es la visita al Museo Arqueológico de la ciudad, que entronca en la línea de otros estudios similares, que muestran la mayor asistencia por parte de los estudiantes de primaria a museos de tipo científico (Izquierdo, López y Prados, 2014).

A pesar del mayor grado de conocimiento de los bienes culturales favorecidos desde el entorno familiar, a tenor de los resultados obtenidos, parece también necesario mejorar la implicación de las familias con proyectos que despierten su interés y permitan superar las desigualdades observadas, entendiendo que no todas tienen las mismas oportunidades de conocer los bienes culturales de su ciudad. En este sentido y referido al nivel sociocultural de los padres, respecto del conocimiento del patrimonio y los museos locales, los análisis de asociación entre variables ponen de manifiesto la existencia de un número considerable de relaciones entre el conocimiento del patrimonio y los museos locales, con el nivel cultural de los padres. Haciendo un juicio prudencial a la población que pudiera estar representada, pareciera existir una posible relación que indica que un mayor grado de cualificación de los progenitores (ya sea padre o madre), pudiera estar relacionado con un mayor conocimiento del patrimonio cultural. También la cualificación de los progenitores parece relacionarse de manera positiva con la frecuencia de visitas y el grado de conocimiento por parte de los hijos. Esta casuística, va en la línea de los resultados obtenidos en la revisión de estudios que realizaron Guisasaola y Morentin (2007). En base a ello, estos mismos autores, proponen la necesidad de que se aumenten las visitas desde el ámbito escolar, para suplir las lagunas que puedan tener los niños en su entorno familiar, evitando así las desigualdades. En este sentido, investigaciones más recientes (Estepa, 2013; Molina y Pinto, 2015), concluyen que los profesores podrían realizar una gran variedad de prácticas a través del contacto directo con el patrimonio local superando así los déficits existentes por parte de la administración educativa, editoriales, docentes y gestores patrimoniales.

Particularizando en los datos encontrados en función del género del alumnado, diversos estudios en población general, han mostrado un mayor interés y frecuencia de visita a museos, en el caso de las niñas, que en el caso de los niños (Ministerio de Educación, 2015). En la línea de dichas investigaciones, los resultados del presente estudio muestran que existe un menor deseo de volver a visitar el patrimonio histórico y cultural, asociado a la variable sexo masculino. Es difícil vislumbrar una razón o justificación a este hecho. Sin embargo, parece apuntar a las distintas preferencias que muestran niños y niñas a la hora de elegir actividades de ocio y tiempo libre, así como también, por ejemplo a su grado de motivación hacia la realización de otras actividades, como puede ser la lectura en términos generales, o concretamente, su actitud hacia la lectura social o colectiva (Artola, Sastre y Barraca, 2017).

En cuanto al sentimiento identitario de los estudiantes de educación primaria de la ciudad de Lorca con determinados bienes patrimoniales vinculados, en función de los resultados obtenidos, se observa una estrecha relación, sobre todo, con los relacionados en la celebración de la Semana Santa y que se caracteriza por sus Desfiles Bíblico-Pasionales y sus bordados. No obstante ello, la rivalidad existente en la ciudad de Lorca entre los “Pasos”, sobre todo entre los dos mayoritarios, Blanco y Azul, provoca que ese fuerte sentimiento de apego hacia determinados bienes suponga, al mismo tiempo, el escaso interés de los escolares por los bienes relacionados con el resto de cofradías, cuestión sobre la que habría que reflexionar, siendo considerados una importante tradición y manifestación cultural transmitida de generación en generación. Esto supone, que los profesionales de la educación disponen de un gran número de espacios patrimoniales de carácter religioso de cuyo valor potencial como recurso didáctico no deberían prescindir (González Monfort y Magoga, 2014; Martínez Gil, 2014). No obstante, las investigaciones indican que también es necesaria la formación del profesorado en contenidos patrimoniales, como identidad y apropiación ciudadana de los bienes culturales, para que de esta manera se facilite la transmisión de conocimientos y pueda existir mayor sensibilización (Fontal et al., 2017; Méndez, 2017). De la misma manera quizás en este punto es necesario hacer mención a la necesidad de coordinar los distintos ámbitos educativos tal y como se recoge en el Plan Nacional de Educación y Patrimonio (2013), y replantear la metodología de la formación de los estudiantes de Magisterio en lo que a enseñanza patrimonial se refiere, tal y como apunta Ávila y Duarte (2017). En este sentido, la animación sociocultural como metodología y herramienta educativa que traspasa los límites de la educación formal, presenta múltiples posibilidades y hace posible el diálogo intercultural en relación con el patrimonio y la identidad. Además, el marco de la Animación Sociocultural es ideal para desarrollar propuestas inclusivas en torno al patrimonio cultural, al devolver la voz a la comunidad y ser ésta la que diseña sus propios programas de intervención sociocomunitaria (Escarbajal y Martínez de Miguel, 2012). De esta forma, las ciudades pasan a ser concebidas como grandes espacios educativos donde se promueven metodologías de trabajo participativas y se otorga una especial atención a aquellos colectivos que se

encuentren en riesgo de exclusión social. De la misma manera, también ayudaría en este sentido, el cambio de enfoque en los decretos legislativos y curriculum vigentes en educación, hacia una acción más profunda, plural, relevante, y menos adoctrinante, tal y como afirman Escribano y Molina (2015a, p.22): “cuando se habla de museos, parece ser más importante concienciar al alumno acerca de cómo ha de comportarse en ellos y hacerles ver que allí se puede apreciar y disfrutar la cultura, que mostrar que en estos se puede ampliar lo aprendido en clase, y sobre todo combinarlo con esas clases”. Cómo se deriva del análisis realizado diversos serían los factores a tener en consideración para mejorar el nivel de conocimientos de los escolares acerca del patrimonio de su ciudad: curriculum y decretos educativos, familias, instituciones museísticas, formación de los profesionales, y metodologías educativas.

6. CONCLUSIONES

Este trabajo pretende determinar el conocimiento que los escolares de sexto de primaria tenían sobre determinados elementos de los bienes culturales de la ciudad de Lorca, con el objetivo de contar con un punto de partida a partir del cual poder desarrollar propuestas didácticas en torno a la educación patrimonial. Con carácter general y en relación con la mayoría de elementos patrimoniales y museos, los alumnos valoran positivamente la visita a los mismos. No obstante, en relación a este objetivo general se puede decir que el trabajo de investigación ha puesto de relieve que los escolares participantes en el estudio tienen un conocimiento limitado del patrimonio cultural local, centrándose las visitas en determinados elementos y museos. El deseo de visitar los elementos patrimoniales y los museos locales en los escolares vendría determinado por la existencia de una visita anterior positiva o por las expectativas de aprender y divertirse generadas por los comentarios de amigos, compañeros o familiares. Los resultados también han puesto en evidencia la necesidad de utilizar estrategias didácticas creativas e innovadoras que despierten el interés de los niños y de adaptar las visitas guiadas al público infantil.

En respuesta al primer objetivo específico planteado, *identificar cuáles son los elementos patrimoniales conocidos por el alumnado, así como el contexto en el que fueron conocidos*, cabe destacar que en relación con los edificios y monumentos de esta investigación, el mayor o menor conocimiento de los mismos viene determinado por el uso al que se dedica el bien y, solo en determinados casos, se identifica con el valor identitario del elemento en cuestión. Así, en relación con las visitas a los elementos patrimoniales, el Teatro Guerra es el lugar más visitado por los alumnos debido a su uso como espacio de representaciones culturales, siendo muy limitadas las referencias que hacen los estudiantes a su valor como monumento histórico. La Fortaleza del Sol es el segundo elemento más visitado. Este castillo, símbolo de la ciudad, se ha convertido en un importante recurso turístico. Respecto de los lugares de culto asociados con el patrimonio religioso, se observa que los escolares

conocen y visitan este tipo de edificios al acudir a ellos con motivo de la celebración de determinados eventos, no apreciándose la existencia de otros valores culturales asociados. En este sentido, dada la amplitud del patrimonio religioso de la ciudad de Lorca, sería conveniente desarrollar fórmulas para su difusión desde una perspectiva histórica e identitaria. Respecto a los museos, los más conocidos y visitados son el Museo de Bordados del Paso Azul y el Museo de Bordados del Paso Blanco. El caso de los museos de bordados pertenecientes a las distintas cofradías de Semana Santa es similar al de los lugares de culto asociados a las mismas: su conocimiento y visita se vincula con la pertenencia o sentimiento de afecto hacia una determinada cofradía. En este contexto, se presume un matiz excluyente que se manifiesta fundamentalmente en relación con las dos cofradías principales y que deriva del fuerte sentimiento de apego hacia determinados bienes. Teniendo en cuenta lo anterior, se considera conveniente que desde las administraciones y las instituciones (escolares y patrimoniales), se potencie la visita a estos museos independientemente de la afiliación a una determinada cofradía.

Respecto al contexto en el que son introducidos los escolares en los bienes culturales de Lorca, señalar que se producen principalmente a través de visitas familiares, quedando las visitas escolares reducidas a determinados elementos muy concretos. Así, en relación con las visitas que los estudiantes realizan mayoritariamente con sus progenitores son a las Iglesias, con motivo de la asistencia a eventos de tipo religioso.

Respecto al segundo objetivo específico planteado en esta investigación, *analizar las variables socioeducativas que están influyendo sobre el conocimiento del patrimonio por parte de los escolares*, resulta interesante destacar la existencia de algunas variables moduladoras que podrían estar influyendo en las diferencias encontradas respecto a la mayor o menor familiaridad de los escolares con los bienes patrimoniales de su ciudad. Así, del conjunto de variables estudiadas (edad, género, ubicación del colegio, expediente académico, preferencias de ocio, edad de los padres y nivel de estudios), existe un número considerable de relaciones entre el conocimiento del patrimonio y los museos locales, asociados al nivel cultural de los padres. Esto parece aconsejar el aumento de las visitas escolares para suplir las lagunas que puedan tener los niños en su entorno familiar evitando así las desigualdades. En cualquier caso, parece aconsejable que los proyectos que se promuevan desde las administraciones o las instituciones en relación con el patrimonio vayan acompañados de campañas de sensibilización y motivación a las familias, instituciones escolares, etc. prestando especial atención a las pedanías más rurales del municipio.

En conclusión, se puede decir que, habiendo comprobado que la educación (tanto formal como no formal) no está aprovechando suficientemente el potencial educativo del patrimonio Lorquino sería necesaria una mayor integración y un trabajo en red entre las distintas administraciones públicas para favorecer una mayor

proyección comunitaria del patrimonio local. Esto no implica que no sea un recurso presente en las aulas. Existen profesionales en la escuela que utilizan el patrimonio cultural como un recurso a partir del cual potenciar la construcción de una identidad ciudadana responsable y el desarrollo de un pensamiento social crítico planteando alternativas a los problemas sociales relevantes para mejorar su futuro, pero aún no es una práctica generalizada y por ello es necesario demandarla.

Finalmente, cabe reseñar de manera muy sucinta y a modo de línea de futuro, las que podrían considerarse como propuestas o recomendaciones a nivel socio-educativo para favorecer y dinamizar el desarrollo sostenible del patrimonio Lorquino. Para ello se propone el desarrollo de estrategias o programas de educación patrimonial durante esta etapa educativa reconociendo que no todos los escolares tienen las mismas posibilidades de conocer y visitar el patrimonio. Dichas propuestas pueden articularse a partir de la proyección comunitaria del patrimonio. Esto es, con proyectos de intervención que no solo afecten a la escuela, sino que impliquen a todos los agentes sociales: administración local, museos, centros educativos, padres, etc. enmarcando estas acciones en el contexto de la Animación Sociocultural y la educación intercultural, y prestando especial atención a los colectivos en riesgo de exclusión social. Como punto de partida al desarrollo de este tipo de proyectos se propone la adhesión a la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras, entrando a formar parte activa de este conjunto de ciudades cuyo objetivo común es trabajar conjuntamente en proyectos y actividades para mejorar la calidad de vida de sus habitantes. Desde esta perspectiva se considera importante aumentar las visitas de estos niños al patrimonio local y los museos puesto que, el conocimiento de estos elementos, además de constituir un puente entre pasado y presente les permiten conocer la ciudad en la que viven y dominar su entorno. También es necesario implicar a las familias con proyectos que despierten su interés y permitan superar las desigualdades, entendiendo que no todos tienen las mismas oportunidades de conocer su ciudad. Otro aspecto a tener en cuenta, sería la necesidad de incluir en las visitas a los monumentos que forman parte del patrimonio arquitectónico urbano, fundamentalmente en aquellas que se realicen con motivo de una exposición o actividad puntual en su interior, información específica relacionada con su importancia como elemento integrante del patrimonio cultural de la ciudad. Con ello, se podría favorecer la educación en valores (tolerancia, respeto) y a la vez se reforzaría el carácter identitario de este patrimonio. Sin embargo, desde la Animación Sociocultural no se trataría tanto de suplir carencias como de ofrecer nuevas oportunidades. En este sentido, se apostaría por el desarrollo de proyectos de intervención socioeducativos, conectando la escuela con el contexto y dando la voz a las familias para que estas aporten sus puntos de vista y propongan soluciones. En relación con los museos, es importante que éstos desarrollen programas que incluyan la visita familiar que ha de ser interactiva, participativa y con un cierto carácter lúdico, teniendo en cuenta las repercusiones que ésta puede tener en los posteriores hábitos culturales de los niños. En este sentido, es importante señalar la importancia

de los estudios de público en la actualidad para favorecer la inclusión social de los ciudadanos.

7. REFERENCIAS

- Artola González, Teresa, Sastre Llorente, Santiago y Barraca Mairal, Jorge (2017). Diferencias de género en actitudes e intereses lectores. Una investigación con alumnos españoles de primaria. *Bordón*, 69 (1), 11-26. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.37925>
- Ávila Ruiz, Rosa María y Duarte Piña, Olga (2017). Las unidades didácticas como eje de integración del conocimiento práctico profesional en la educación patrimonial. Cambios epistemológicos del profesorado en formación. En Ramón Martínez Medina, Roberto García-Morís y Carmen Rosa García Ruiz (Eds.), *Investigación en didáctica de las ciencias sociales. Retos, preguntas y límites de investigación* (pp. 25-33). Córdoba: Universidad de Córdoba.
- Ballesteros Valladares, Paloma, Domingo Fominaya, María, Fontal Merillas, Olaia y Cirujano Gutiérrez, Concepción (2013). *Plan Nacional de Educación y Patrimonio*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Calaf Masachs, Roser, San Fabián Maroto, José Luis y Gutiérrez Berciano, Sué (2017). Evaluación de programas educativos en museos. Una nueva perspectiva. *Bordón*, 69 (1), 45-65. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.42686>
- Castellón, Federico y Martínez, Rafael (2001). La difusión del patrimonio histórico en Málaga. El gabinete pedagógico de bellas artes. *Difusión del Patrimonio Histórico. Revista Jábega* 89, 71-82.
- Concejalía de Turismo, Educación y Universidad de Lorca (2018). *Conoce Lorca*. Disponible en: <http://www.lorcaturismo.es/situacion/situacion.asp?id=6>
- Cuenca López, José María, Estepa Giménez, Jesús y Martín Cáceres, Myriam José (2011). El patrimonio cultural en la educación reglada. *Patrimonio cultural de España*, 5, 45-58. Disponible en: http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/9437/El_patrimonio_cultural.pdf?sequence=2.
- Cuenca López, José María y Martín Cáceres, Myriam (2015). Educomunicación del patrimonio. *Educatio Siglo XXI*, 33 (1), 33-54. <http://dx.doi.org/10.6018/j/222491>
- Escarbajal de Haro, Andrés, y Martínez de Miguel López, Silvia. (2012). El papel de la educación y los museos en la inclusión social. Una contribución desde la animación sociocultural. *Educatio Siglo XXI*, 30(2), 445-466. Disponible en: <https://revistas.um.es/educatio/article/view/160921>.
- Escribano Miralles, Ainoa y Molina Puche, Sebastián (2015a). La presencia de la historia del arte en el nuevo currículum de educación primaria. *Iber*; 79, 15-24.
- Escribano Miralles, Ainoa y Molina Puche, Sebastián (2015b). La importancia de salidas escolares y museos en la enseñanza de las ciencias sociales en educación infantil.

- Análisis de un caso a partir del modelo CIPP. *Clio*, 41. Disponible en: <http://clio.rediris.es/n41/articulos/EscribanoMolina2015.pdf>.
- Estepa Giménez, Jesús (2013). *La educación patrimonial en la escuela y el museo. Investigación y Experiencias*. Huelva: Universidad de Huelva.
- Fontal Merillas, Olaia (2003). *La educación patrimonial. Teoría y práctica en el aula, el museo e Internet*. Gijón: Ediciones Trea SL.
- Fontal Merillas, Olaia (2013). *La educación patrimonial: del patrimonio a las personas*. Gijón: Ediciones Trea SL.
- Fontal Merillas, Olaia e Ibáñez Etxeberria, Alex (2015). Estrategias e instrumentos para la educación patrimonial en España. *Educatio Siglo XXI*, 33 (1), 15-32. <http://dx.doi.org/10.6018/j/222481>.
- Fontal Merillas, Olaia, Ibáñez Etxeberria, Alex, Martínez Rodríguez, Marta y Rivero Gracia, Pilar. (2017). El patrimonio como contenido en la etapa de Primaria. Del currículum a la formación de maestros. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 79-95. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.20.1.286321>.
- Fontal Merillas, Olaia y Marín Cepeda, Sofía (2018). Nudos Patrimoniales. Análisis de los vínculos de las personas con el patrimonio personal. *Arte, Individuo y Sociedad* 30 (3), 483-500. <http://dx.doi.org/10.5209/ARIS.57754>.
- Fontal Merillas, Olaia, Marín-Cepeda, Sofía, García-Ceballos, Silvia, Martínez Rodríguez Marta y Sánchez Macías Inmaculada (2018). Miradas al patrimonio. Nueve años del OEPE. En Esther López Torres, Carmen Rosa García Ruiz y María Sánchez Agustí (Edts.), *Buscando formas de enseñar. Investigar para innovar en didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 585-596). Valladolid: Ediciones Universidad de Valladolid.
- García Sampedro, Marta y Gutiérrez Berciano, Sue. (2018). El museo como espacio multicultural y de aprendizaje: algunas experiencias inclusivas. *Revista Anual de Historia del Arte*, 24, 117-128. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6516441.pdf>
- González-Monfort, Neus (2011) La presencia del patrimonio cultural en los currícula de educación infantil, primaria y secundaria obligatoria en España. *Patrimonio cultural de España*, 5, 58-75. <http://dx.doi.org/10.6018/j/222521>.
- González-Monfort, Neus y Magoga, Alessandro (2014). Los NNATS y sus representaciones sociales sobre el patrimonio cultural. La experiencia de Cajamarca (Perú). En Olaia Fontal Merillas, Alex Ibáñez-Etxeberria y Lorenzo Martín Sánchez, (Eds.), *Reflexionar desde las experiencias. Una visión complementaria entre España, Francia y Brasil. Actas del II Congreso Internacional de Educación Patrimonial* (pp. 925-935). Madrid: IPCE/OEPE.
- Guisasola Aranzabal, Jenaro y Morentin Pascual, Maite (2007). ¿Qué papel tienen las visitas escolares a los museos de ciencias en el aprendizaje de las ciencias? Una revisión de las investigaciones. *Investigación didáctica*, 25 (3), 401-414.

- Disponible en: <https://ddd.uab.cat/pub/edlc/02124521v25n3/02124521v25n3p401.pdf>.
- Ibáñez Etxeberria, Alex, Fontal Merillas, Olaia y Cuenca López, José María, (2015). Actualidad y tendencias en Educación Patrimonial. *Educatio Siglo XXI*, 33 (1), 11-14. <http://dx.doi.org/10.6018/j/222491>.
- Izquierdo Peraila, Isabel, López Ruiz, Clara. y Prados Torreira, Lourdes (2014). Infancia, museología y arqueología. Reflexiones en torno a los museos arqueológicos y el público infantil. *Archivo de prehistoria levantina*, 30, 401-418.
- Jagielska-Burduk, Alicja & Stec, Piotr (2019). Council of Europe Cultural Heritage and Education Policy. Preserving identity and searching for a Common Core? *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(1), 1-12. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.22.1.354641>
- Latorre Madueño, Gloria y Mérida Serrano, Rosario (2019). La ciudad como contexto educativo: Desarrollo de la competencia cívica en las aulas infantiles y en el alumnado con necesidades de apoyo educativo. *Foro de Educación*, 17(27), 203-227. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.649>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *BOE*, 4 de mayo de 2006, 106, 17158-17207. Disponible en: <https://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *BOE*, 10 de diciembre de 2013, 295, 97858-97921. Disponible en: <http://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>.
- López Cruz, I. (2014). *La Educación Patrimonial. Análisis del tratamiento didáctico del patrimonio en los libros de texto de CCSS en la Enseñanza Secundaria* (Tesis doctoral). Universidad de Huelva, Huelva.
- Martínez Gil, Tania (2014). El patrimonio religioso y la educación patrimonial. Un camino por recorrer. En Olaia Fontal Merillas, Alex Ibáñez-Etxeberria y Lorenzo Martín Sánchez, Lorenzo. (Eds.), *Reflexionar desde las experiencias. Una visión complementaria entre España, Francia y Brasil. Actas del II Congreso Internacional de Educación Patrimonial* (pp.1185-1198). Madrid: IPCE/OEPE.
- Méndez Andrés, Ramón (2017). Vincular la visita escolar al museo con la realidad del aula. Intereses y prácticas de los docentes que visitan el museo del ferrocarril de Madrid. En Ramón Martínez Medina, Roberto García-Morís y Carmen Rosa García Ruiz (Eds.), *Investigación en didáctica de las ciencias sociales. Retos, preguntas y límites de investigación* (pp. 237-248). Córdoba: Universidad de Córdoba.
- Ministerio de Cultura (2011). *Conociendo a nuestros visitantes. Estudio de público en museos del Ministerio de Cultura. Laboratorio Permanente de público de museos*. Madrid: Subdirección General de Museos Estatales.
- Ministerio de Educación (2015). Encuesta de hábitos y prácticas culturales en España 2014-2015. Madrid: Subdirección General de Documentación y Publicaciones.

- Molina Puche, Sebastian y Pinto, Helena. (2015). La educación patrimonial en los currículos de ciencias sociales en España y Portugal. *Educatio Siglo XXI*, 33, 1, 103-128. <http://dx.doi.org/10.6018/j/222521>
- Monteagudo López Menchero, Jesús. (2014). El concepto de Patrimonio. Un enfoque plural a diversas escalas. En Gregorio Canales Martínez, José Manuel Pérez Burgos y Felio Lozano Quijada (Eds.), *Nueva Tabarca, un desafío multidisciplinar* (pp. 17-46). Alicante: Instituto Alicantino de Cultura Juan Gil-Alber. Disponible en: <http://web.ua.es/es/seus/orihuela/documentos/publicaciones/2014-2015/libro-nueva-tabarca.pdf>.
- Ott, Michela & Pozzi, Francesca. (2011). Towards a new era for Cultural Heritage Education. Discussing the role of ICT. *Computers in Human Behavior*, 27 (4), 1365-1371. doi: 10.1016 / j.chb.2010.07.031
- Piedra Vera, Shubert Enrique (2018). Factores que aportan las actividades lúdicas en los contextos educativos. *Cognosis*, 4 (1), 93-108. Disponible en <https://revistas.utm.edu.ec/index.php/Cognosis/article/download/1211/1403/>
- Pinto, Helena (2013). Usos del patrimonio en la didáctica de la Historia: Perspectivas de alumnos y profesores portugueses relativas a identidad y conciencia histórica. *Educatio Siglo XXI*, 31 (1), 61-87. Recuperado de: <https://revistas.um.es/educatio/article/view/175341>.
- Real Decreto 198/2014. *Currículo de la educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia*. (BORM, 6 de septiembre de 2014).
- Real Decreto 1513/2006. *Enseñanzas mínimas de Educación Primaria* (BOE, 8 de diciembre de 2006).
- Reyes Leoz, José Luis de los (2016). Museos y centros escolares. Entornos de aprendizaje. *Unes*, 1, 80-96.
- UNESCO (2011). ¿Qué es el *Patrimonio Cultural Inmaterial*? Recuperado de: <http://www.unesco.org/culture/ich/doc/src/01851-ES.pdf>

Motivación de maestros de infantil y primaria durante la formación inicial universitaria

Vicente Llorent-Bedmar

Universidad de Sevilla (España)

Verónica Carmen Cobano-Delgado

Universidad de Sevilla (España)

Purificación Bejarano-Prats

Universidad de Córdoba (España)

Motivación de maestros de infantil y primaria durante la formación inicial universitaria

Motivation of childhood and primary teachers during initial university education

Vicente Llorent-Bedmar

Universidad de Sevilla (España)

llorent@us.es

Verónica Carmen Cobano-Delgado

Universidad de Sevilla (España)

cobano@us.es

Purificación Bejarano-Prats

Universidad de Córdoba (España)

p.bejarano@magisteriosc.es

Fecha de recepción: 12/01/2018

Fecha de aceptación: 20/08/2019

Resumen

La importancia de la motivación del alumnado de Magisterio es clave para cualquier sistema educativo. Para mejorarla realizamos un análisis de determinadas características personales del alumnado que cursa los Grados de Educación Infantil y Primaria en Andalucía y las relacionamos con su nivel y tipo de motivación (intrínseca y extrínseca). Utilizamos un diseño mixto; realizamos investigación documental, diseñamos un cuestionario *ad hoc* y la entrevista. Concretamente se han analizado 996 cuestionarios y 56 entrevistas. Los constructos del cuestionario se validaron mediante Análisis Factorial Confirmatorio, y para el análisis bivariante utilizamos las pruebas paramétricas y no paramétricas correspondientes. Entre los resultados, constatamos diferencias significativas entre los tipos de motivación y determinadas variables de índole académica, familiar y socio-económica. Concluimos la importancia de favorecer la motivación intrínseca de los futuros maestros aplicando programas adecuados de orientación vocacional, realizando una elección de titulación personal y razonada, así como implicándose en labores de voluntariado.

Palabras clave: Docente; Motivación; Alumnado universitario; Formación; Andalucía (España)

Abstract

The motivation of Teacher Training students is key for any educational system. In order to improve their motivation we have carried out a study of specific personal characteristics of the students of the degrees in Childhood and Primary Education in Andalusia and we have related it to their level and type of motivation (intrinsic and extrinsic). We use a mixed design; we carried out a documentary research, we designed a questionnaire ad hoc and an interview. Specifically 996 questionnaires were analyzed and 56 interviews. The constructs of the questionnaire have been validated using Confirmatory Factor Analysis, and for bivariate analysis we have carried out the corresponding parametric and non-parametric tests. Among the main results, we have identified significant differences between the types of motivation and certain academic, family and socio-economic variables. We concluded the importance of favoring intrinsic motivation in future teachers by applying appropriate programmes of vocational guidance, to make a choice with regard to the qualification on a personal and reasoned level as well as the involvement in volunteer activities.

Keywords: Teacher; Motivation; University students; Training; Andalusia (Spain)

1. INTRODUCCIÓN

La motivación incide en la elección realizada sobre determinadas acciones personales, y repercute en la persistencia y el esfuerzo dedicado a llevar a cabo dichas tareas. Dörnyei y Ushioda (2013) indican que la motivación permite reconocer los motivos por los cuales las personas deciden realizar alguna actividad, así como el tiempo y el esfuerzo que están dispuestos a emplear para su consecución.

Definimos la motivación como la energía que impulsa a una determinada acción (Bhuiyan *et al.*, 2015), siendo un elemento que condiciona la vida de la persona (Siwek, Oleszkowicz y Słowińska, 2016).

En el ámbito educativo, son muchos los autores que señalan la relación entre motivación y aprendizaje (entre otros, Elias y Sánchez-Gelabert, 2014; Presentación *et al.*, 2015). La motivación es fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje y le otorga sentido y significado al conocimiento adquirido (Reyes, 2015). Concretamente, Del Siegle *et al.* (2014) subrayan la importancia de la motivación académica para la persistencia del alumnado en las tareas, en su rendimiento académico y en la elección de la carrera.

Además, las consecuencias de la motivación varían en función de su modalidad, intrínseca o extrínseca, así como en función de las estrategias de aprendizaje (Ahn y Shin, 2014). Son diversas las investigaciones que contemplan distintos tipos de motivación, tales como las realizadas por Bailey y Phillips (2016); Hidi (2015); Niehaus *et al.* (2012); Pan *et al.* (2013) y Valle *et al.* (2015). Por un lado, la motivación intrínseca permite al alumnado estar más dispuesto a realizar un importante esfuerzo mental, y a utilizar estrategias de aprendizaje más profundas

y efectivas realizando la tarea por el interés y curiosidad que la misma le genera. Mientras que, por otro lado, el alumnado motivado extrínsecamente habitualmente selecciona aquellas tareas que les resultan más fáciles y con las que pueden asegurarse obtener recompensas externas (Henaín, 2015; Rinaudo *et al.*, 2003).

En este sentido, considerando la importancia de la motivación intrínseca nos cuestionamos cómo podemos mejorarla en el alumnado que cursa los Grados de Educación Infantil y Educación Primaria. Así, se diferenciaron motivos de carácter intrínseco y extrínseco por los cuales eligieron dichas titulaciones. Además, se estimó relevante conocer determinadas características, factores personales que pudieran estar relacionados con su motivación, con la intención de identificar estrategias motivacionales más eficaces.

2. FACTORES QUE INCIDEN EN EL NIVEL DE MOTIVACIÓN DEL ALUMNADO

Se pueden señalar algunos aspectos que repercuten en la motivación, la investigación de Meijers *et al.* (2013) expone que el conocimiento sobre las actitudes y deseos del alumnado contribuyen a su motivación por aprender. Estudios como el de Cabanach, *et al.* (2010) ponen de manifiesto que la creencia positiva de cada discente sobre su autoeficacia, además de un factor de protección ante el estrés, mejora su motivación. Espinar y Ortega (2015) destacan la importancia de la figura del profesor entre los factores que afectan a la motivación del alumnado. En esta misma línea, puntualizan De Boer *et al.* (2010) que también afectan decisivamente a la motivación las expectativas del profesorado.

En este sentido, destacamos la importancia de la figura del docente para cualquier sistema escolar. “El Informe McKinsey, a partir de la comparación de los 10 mejores sistemas educativos del mundo (...), destaca que el nivel educativo de un país depende de la formación, motivación y aprendizaje permanente de sus profesores y profesoras” (Consejería de Educación. Junta de Andalucía, 2016, p. 33).

Reseñamos que la investigación realizada por De Cooman *et al.* (2007) ya concluía que el profesorado recién titulado que ejerce la profesión considera los aspectos de carácter intrínseco, altruista e interpersonal como relevantes para su desempeño profesional.

El docente debe estar suficientemente motivado para desarrollar un estilo de actuación que facilite el aprendizaje del alumnado. Debe enseñar a utilizar habilidades motivadoras que ayuden a los discentes a aprender (González-Peiteado, 2013). Sin embargo, según exponen Sarsenbaykyzy *et al.* (2016) hay alumnado de Magisterio que pierde la motivación al dudar si tienen determinadas cualidades para el ejercicio de la profesión, tales como habilidades profesionales, desarrollo intelectual y creatividad.

Este aspecto es de interés, concretamente, identificamos como factores desmotivadores, que el alumnado pueda presentar un comportamiento de indefensión, considerando que su éxito académico es debido a razones externas que no puede controlar. Son personas que consideran tener escasa habilidad (poca inteligencia, falta de memoria...) y sienten aburrimiento o ansiedad en el desempeño de sus tareas (Naranjo, 2009). Asimismo, puede manifestar desesperanza aprendida el alumnado que piensa que está destinado a fracasar, independientemente de sus logros académicos. En este sentido, Ilustrísimo (2016) indica que tener una perspectiva fatalista sobre el futuro actúa como indicador de la desmotivación.

Además de diferentes estudios e investigaciones que analizan aspectos que inciden en la motivación, indagamos a continuación sobre la relevancia que esta tiene en la Universidad. Resulta necesario concienciar de la importancia de la motivación intrínseca en el ámbito universitario, concretamente en las titulaciones de Magisterio, aspecto crucial para el buen desempeño de una óptima labor profesional docente.

3. MOTIVACIÓN EN LOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS

La motivación tiene un papel preponderante en el aprendizaje universitario, como se infiere en recientes investigaciones realizadas por Dryer *et al.* (2016) y García-Ramírez (2016). Este último concluye que en la innovación docente, la motivación (por competencias y de logro) es clave para el desarrollo del pensamiento creativo y para mejorar el rendimiento académico.

La investigación realizada por Donche *et al.* (2013) analiza la personalidad, motivación académica y las estrategias de aprendizaje del alumnado en el primer año de universidad. Asimismo, Liu *et al.* (2014) estudiaron los perfiles de motivación, las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico; y determinaron con los resultados obtenidos del análisis multivariante de la varianza la importancia de la satisfacción de las necesidades para un aprendizaje autorregulado.

Por tanto, como ya indicamos, en la formación inicial adquiere importancia promover y despertar en los universitarios una fuerte motivación para la adquisición de nuevos aprendizajes y el desarrollo de competencias, facilitándoles así el gusto por continuar formándose e ir mejorando durante su desempeño profesional como docentes (Rosales, 2014).

Así, resulta necesaria en la sociedad actual una formación inicial exigente y esmerada en la mejora de la motivación intrínseca de todo el alumnado que ha accedido a los Grados de Educación Infantil y Educación Primaria, favoreciendo que cada universitario encuentre el verdadero sentido por el que desarrolla su profesión.

En esta línea, indicar que el alumnado que durante la formación inicial en la universidad empieza a tener interés profesional, consigue con mayor rapidez y efectividad su inserción en el mundo laboral; sin embargo, los que tienen una

motivación extrínseca les resulta más factible que abandonen su profesión en sus primeros años de ejercicio (García, 2011).

También debemos señalar causas que ocasionan desmotivación, resultando este un problema que puede llegar a originar el abandono de los estudios universitarios (Bailey y Phillips, 2016; Ilustrisimo, 2016). Los motivos que generan en el alumnado la decisión de abandonar la formación universitaria han sido también estudiados por autores como Boza y Toscano (2012), quienes, en primer lugar, detectan la importancia de la escasa vocación y, en segundo lugar, señalan la baja motivación. Añaden que la motivación intrínseca ejerce mayor influencia que la extrínseca en este tipo de decisiones de renuncia.

Investigaciones como la de Aliakbari y Hemmatizad (2015) amplían los factores que influyen en la desmotivación. En este caso, refiriéndose al alumnado iraní de educación secundaria y universitaria, e identifican los siguientes factores desmotivacionales: el contenido y materiales de aprendizaje, los profesores y sus estilos de enseñanza, las instalaciones escolares, la falta de motivación intrínseca y los malos resultados académicos.

Concretamente en Andalucía, lugar donde se circunscribe esta investigación, se establece en el Plan de Éxito Educativo 2016-2020 como una línea de mejora la formación del profesorado. Entre otras actuaciones específica “un modelo de formación inicial del profesorado más ajustado a las necesidades reales del sistema” (Consejería de Educación. Junta de Andalucía, 2016, p. 5). Por tanto, resulta del todo relevante realizar investigaciones que mejoren la formación inicial de futuros docentes y fomenten su motivación intrínseca.

De esta forma, este estudio aporta el análisis de determinadas características del alumnado que cursa los Grados de Educación Infantil y Primaria en Andalucía y su posible relación con su motivación. Concretamente se presentan factores de tipo personal, económico y familiar, que pueden relacionarse con la motivación intrínseca y extrínseca de los futuros maestros¹. Aspectos que deben ser reconocidos por los docentes universitarios para el mejor desempeño de su labor profesional y en el diseño y desarrollo de programas de orientación profesional.

4. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

Fundamentada la relevancia de la motivación intrínseca en el alumnado de Magisterio, nos proponemos concienciar de la importancia de fomentarla y establecer propuestas para su mejora. Para ello, planteamos los siguientes objetivos específicos:

1 Este artículo se enmarca dentro de la Tesis Doctoral titulada Motivación de los futuros maestros en las universidades andaluzas. Estudio comparado del alumnado que cursa los Grados de Educación Infantil y Primaria. Dirigida por Vicente Llorent Bedmar y Verónica Cobano-Delgado Palma. Realizada por Purificación Bejarano Prats. Universidad de Sevilla, Sevilla.

– Objetivo 1:

Definir y estudiar la motivación intrínseca y extrínseca del alumnado de Magisterio de Educación Infantil y Primaria en Andalucía.

– Objetivo 2:

Analizar factores de índole académica, familiar y socio-económica del alumnado que cursa los Grados de Educación Infantil y Educación Primaria en Andalucía.

– Objetivo 3:

Conocer la relación de determinados factores académicos, familiares y socio-económicos del alumnado de Magisterio en Andalucía con el nivel y tipo de motivación (intrínseca o extrínseca).

También formulamos las hipótesis, que fueron determinadas cuando ya se tenía conocimiento sobre la temática. De manera general planteamos que la motivación intrínseca durante la formación inicial en las titulaciones de Magisterio es fundamental para el proceso de aprendizaje y el desempeño de su futura labor profesional. De forma más específica detallamos que: (1) el conocimiento de las características personales del alumnado de Magisterio permite el planteamiento de estrategias más eficaces para la mejora de su motivación intrínseca, (2) el momento de elección de la titulación de Magisterio puede tener relación con el nivel de motivación del alumnado y (3) determinados factores relacionados con el contexto del alumnado (familiar y socio-económico) se pueden relacionar con su motivación por la titulación de Magisterio.

Pues bien, para llevar a cabo este estudio seguimos los principios éticos que desde la investigación educativa se deben seguir (Sañudo, 2006). Planteamos un diseño mixto, combinando técnicas cuantitativas y cualitativas para tener una mejor comprensión del tema de estudio. Desde este planteamiento, como indica Pereira (2011) “no solo se desea la obtención de datos numéricos, sino también se busca la visión más íntima del participante, los datos cualitativos cobran un papel relevante” (p. 26).

4.1. Participantes

La población está constituida por el alumnado de primero y cuarto curso de los Grados de Educación Infantil y Primaria de todas las facultades de educación de Andalucía (España), tanto en los centros públicos como en los privados que están adscritos a una universidad. Es decir, los centros de Almería, Cádiz, Córdoba, Granada, Huelva, Jaén, Málaga, Sevilla, Antequera, Bormujos, Granada, Córdoba, La Línea de la Concepción y Úbeda.

La muestra obtenida tiene en cuenta aspectos como el nivel de fiabilidad y grado de precisión, exigibles a la hora de hacer inferencias con los datos de la muestra elegida. Utilizamos la fórmula para el caso de estimación de proporciones para poblaciones finitas y calculamos estableciendo el tamaño de la población $N = 14\ 931$; $Z_{1-\alpha/2} = 1,96$; el valor de la distribución normal tipificada dado por el nivel de confianza exigido del 95% (nivel de significación $\alpha = 0,05$) y un margen de error para la proporción muestral (error muestral) $e = 0,03$ (Albert, 2007). Consideramos $p \cdot q = 0,25$ con el propósito de obtener un tamaño de la muestra (n) que asegure una representatividad general, donde p es la proporción poblacional que presenta una variable de estudio y q su complementaria, $q = 1 - p$ (Vivanco, 2005). Como resultado obtenemos un tamaño de la muestra de $n = 996$ discentes (n) a los cuales se les ha aplicado el cuestionario diseñado.

En el caso de las entrevistas, aplicamos un total de 56. Matizamos que, habiendo obtenido el principio de saturación teórica, según los criterios de muestreo cualitativo cuando los datos resultan repetitivos (Valles, 2014), continuamos realizando entrevistas para obtener información del alumnado de los dos cursos (primero y cuarto) de ambas titulaciones (Infantil y Primaria) y de los distintos centros investigados.

4.2. Instrumentos

Se ha diseñado un cuestionario *ad hoc* para la tesis doctoral titulada Motivación de los futuros maestros en las universidades andaluzas. Estudio comparado del alumnado que cursa los Grados de Educación Infantil y Primaria, ha sido el principal instrumento de recogida de información utilizado, cumple con los requisitos de validez y fiabilidad (Padilla, 2002). Esta tarea no ha sido fácil, debido a la dificultad que supone la medición de fenómenos como la motivación. Utilizamos un procedimiento de análisis que permite el estudio de “variables latentes inobservables por medio de indicadores” (Bisquerra, 2000, p. 89).

Dicho cuestionario consta de cuatro apartados, en este artículo profundizamos en dos de ellos: (1) los datos personales del alumnado que cursa los Grados de Educación Infantil y Primaria en Andalucía y (2) el referido a los motivos iniciales para la elección del Grado. Este último bloque se desarrolla en base a la bibliografía consultada, entre otros autores Naranjo (2009) detalla los tipos de motivación intrínseca y extrínseca, Printrich y DeGroot (citado en Rodríguez, 2009) plantea la importancia del componente de valor –motivos por los que se realiza una tarea- y Bertomeu *et al.* (2007) investiga sobre las motivaciones hacia los estudios de Magisterio.

La validación de constructos (las motivaciones intrínseca y extrínseca) del cuestionario diseñado, realizada mediante Análisis Factorial Confirmatorio (AFC), que “se centra en el estudio de los modelos de medida, esto es, en analizar las relaciones entre un conjunto de indicadores o variables observadas y una o más

variables latentes o factores” (Arias, 2008, p. 75). En este caso, los indicadores han sido los ítems del cuestionario.

Para medir los tipos de motivación intrínseca y extrínseca hemos agrupado determinados ítems del cuestionario. Realizamos el cuestionario piloto y analizamos los resultados obtenidos, observamos la necesidad de reformular ciertos ítems para aumentar la consistencia interna y validar posteriormente la teoría mediante el AFC. Podemos observar en la Tabla 1 los valores de Alpha de Cronbach de los constructos estudiados.

Tabla 1. Agrupación teórica de constructos y valores Alpha de Cronbach

| | Variables | Alpha de Cronbach (Piloto) | Alpha de Cronbach (Total) |
|------------|------------|----------------------------|---------------------------|
| Motivación | Intrínseca | 0,666 | 0,763 |
| | Extrínseca | 0,441 | 0,705 |

Fuente. Elaboración propia.

Tras el análisis, finalmente identificamos seis ítems para medir el tipo de motivación intrínseca y once para la extrínseca. A continuación, la Tabla 2 muestra para los dos constructos, tanto para la motivación intrínseca como para la extrínseca, los ítems del cuestionario analizados.

Para realizar el AFC se utiliza el paquete de R Lavaan (software libre). Ajustamos los diferentes modelos de motivación (extrínseca e intrínseca) utilizando los ítems teóricos dentro de cada dimensión definida (Rosseel, 2015).

Comprobamos la estructura conceptual del instrumento para precisar grupos de indicadores o factores cuyos componentes medibles tratan un tema común (inter-correlaciones entre las respuestas a las cuestiones) definiendo a continuación el constructo como predice la teoría y eliminando las variables que no muestran correlación entre sí (Lei y Wu, 2007).

Los modelos de ecuaciones estructurales conocidos como SEM tienen la ventaja de “proponer el tipo y dirección de las relaciones que se espera encontrar entre las diversas variables contenidas en él, para pasar posteriormente a estimar los parámetros que vienen especificados por las relaciones propuestas a nivel teórico” (Ruiz *et al.*, 2010, p. 34).

A continuación, presentamos los dos constructos (motivación intrínseca y extrínseca) formados por los ítems correspondientes. Observamos en la Figura 1 los índices de ajuste relativo, *Comparative Fit Index* (CFI) y *Tucker Lewis Index* (TLI), que muestran el buen ajuste de los datos a las escalas teóricas planteadas. Los valores de ambos ítems varían entre 0 y 1, indicando 0 un mal ajuste y 1 un ajuste perfecto (Herrero, 2010). Consideramos el valor apropiado a partir de 0,9 (Hu y Bentler, 1999). También indicamos los resultados de los índices de ajuste absoluto,

Tabla 2. Definición de constructos. Motivación intrínseca y extrínseca

| Constructo | Denominación del ítem | Nº de ítem |
|-----------------------|---|------------|
| Motivación intrínseca | Me gustaba la enseñanza | 1 |
| | Me gustaba trabajar con los niños | 2 |
| | Deseaba aprender temas educativos | 6 |
| | Pensaba que era gratificante educar a niños pequeños | 7 |
| | Deseaba ayudar a los demás | 9 |
| | Tenía vocación | 16 |
| Motivación extrínseca | Pensaba que era una titulación fácil | 3 |
| | Creía que era una profesión con buen salario | 4 |
| | Titulación bien considerada | 5 |
| | Creía que era una profesión que tiene muchas vacaciones | 8 |
| | Un paso para iniciar estudios más elevados o de otra índole | 10 |
| | Por tradición familiar | 11 |
| | Por imposición familiar | 12 |
| | Creía que era una profesión con buenas oportunidades de trabajo | 13 |
| | Me atraía el plan de estudios de Magisterio | 14 |
| | Deseaba completar otros estudios que ya poseía | 15 |
| | Era necesaria la titulación para continuar o ascender en mi trabajo | 17 |

Fuente. Elaboración propia.

Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) y su intervalo de confianza del 90%, así como el valor de *Standardized Root Mean Residual* (SRMR). Un buen ajuste de los datos requiere que el intervalo superior para la medida de RMSEA y el valor de SRMR sea inferior a 0,1; variación que depende del autor referido y del tipo de modelo (Hu y Bentler, 1999; Hopper *et al.*, 2008).

Asimismo, observamos en la Figura 1 los valores de los parámetros estandarizados entre las relaciones de los ítems con sus constructos y las asociaciones entre los constructos, junto con una indicación de la probabilidad (p-valor) asociada al parámetro. Los indicadores expresan el buen ajuste de los datos a la estructura teórica planteada, por tanto, obtenemos la validación de dichas escalas en sus correspondientes constructos.

Podemos identificar en la Figura 1 que los ítems referidos a la motivación intrínseca muestran cargas positivas, es decir, una mayor valoración en estos indicadores implica una mayor motivación intrínseca, siendo más representativa en las preguntas 2 (0,712) y 16 (0,703), y alcanza escasa representatividad en los ítems 9 (0,466) y 6 (0,499)². En el caso de la motivación extrínseca, los 11 ítems expresan cargas positivas, siendo más representativa en la variable 4 (0,686) y menos en la 15

2 En la Tabla 1 podemos identificar las variables correspondientes a cada ítem.

(0,227)³. También conviene reseñar la bidireccionalidad en la motivación intrínseca y extrínseca, resultando una relación negativa, es decir, cuando una aumenta la otra disminuye.

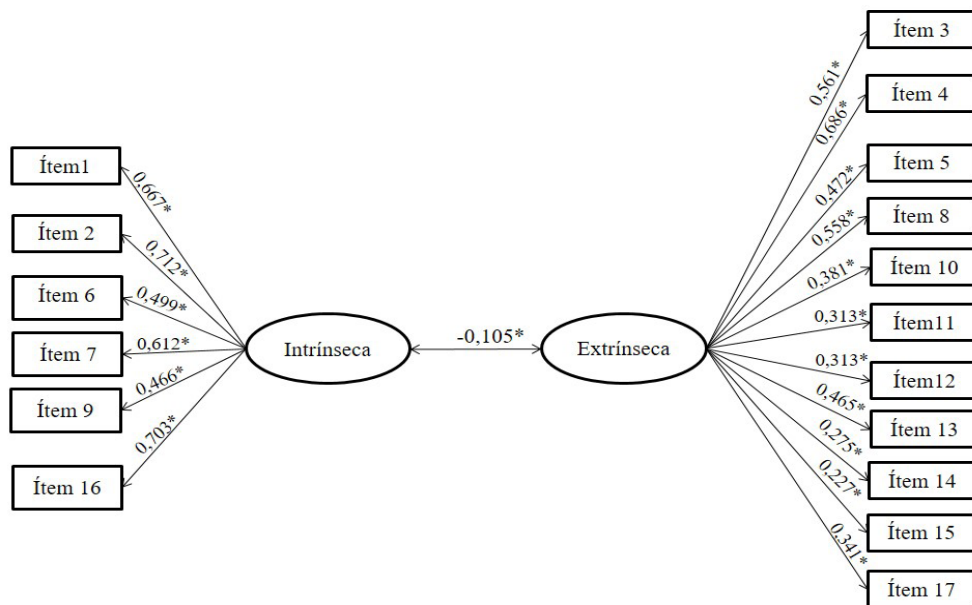


Figura 1. Constructos sobre la motivación (intrínseca y extrínseca). Método MLR; CFI=0,9; TLI=0,9; RMSEA=0,09 (0,085,0,095); SRMR=0,08: *p<0,005; **p<0,05

Fuente: Elaboración propia.

Además del cuestionario y la investigación documental, las entrevistas personales al alumnado de los Grados de Infantil y Primaria nos han permitido profundizar en determinados aspectos del estudio. Se procedió a realizar la cédula de la entrevista, ya realizado el análisis documental, diseñado el cuestionario y analizados los datos de la prueba piloto del mismo. La relación interpersonal de la entrevista resultó de gran interés, ya que, a diferencia del cuestionario, permitió “la posibilidad de observar al sujeto y la forma en que se enfrenta a la situación” (Padilla, 2002, p. 142). En este caso, el procedimiento de análisis se ha efectuado con el programa informático MAXQDA, versión 11 para Windows. Para utilizar este programa informático se categorizaron dimensiones para el análisis, a las cuales se les asignó un color, agrupando así diferentes variables de la entrevista. En este artículo se aportan los datos de la dimensión referida a “motivos para continuar los estudios”.

3 Ídem.

4.3. Procedimiento

Para esta investigación, concluida durante el curso 2014-15, utilizamos pruebas paramétricas y no paramétricas para el análisis bivalente. Aplicamos pruebas paramétricas Analysis Of Variance (ANOVA) y la t de Student (t), las cuales comparan las medias aritméticas de los valores de la variable dependiente (McMillan y Schumacher, 2005).

La prueba ANOVA (F) la hemos utilizado cuando la variable independiente era politómica (más de dos modalidades) y con muestras (grupos muestrales) no relacionadas, es decir, excluyentes entre sí (cada sujeto presenta una sola modalidad de la variable independiente). También, hemos realizado la prueba de Welch (W). La prueba t de Student (t) la aplicamos con variables independientes dicotómicas (con solo dos modalidades) (Field, 2009).

En todas las pruebas de contraste de hipótesis el nivel de significación prefijado $\alpha = 0,05$. De tal forma que si la probabilidad (p) asociada al valor numérico del estadístico de la prueba es menor o igual a 0,05, consideramos diferencias significativas entre medidas, o distribuciones, de la variable dependiente observadas en grupos muestrales constituidos según cada modalidad de la variable independiente; por lo que podríamos concluir que las variables están relacionadas entre sí (Pérez *et al.*, 2012).

Por último, señalar que hemos obtenido los resultados estadísticos del análisis bivalente empleando el software SPSS versión 21.

5. RESULTADOS

Con el análisis documental realizado en diversidad de estudios e investigaciones y desde el convencimiento de que el ambiente condiciona a la persona, estimamos que el tipo de motivación podría estar condicionado por tres tipos de factores: los académicos, los familiares y los socio-económicos. Teniendo en cuenta los tipos de motivación, intrínseca y extrínseca, del alumnado de los Grados de Infantil y Primaria, exponemos a continuación los resultados obtenidos según los tres factores indicados.

5.1. Características académicas

Para concretar las características académicas de los universitarios estudiamos las siguientes variables: a) estudios cursados antes de iniciar los Grados en Infantil o en Primaria⁴ (entre las opciones: Bachillerato⁵, Ciclo Formativo de Grado

4 Artículo 3 del Real Decreto 412/2014, de 6 de junio, por el que se establece la normativa básica de los procedimientos de admisión a las enseñanzas universitarias oficiales de Grado.

5 En España, el Bachillerato forma parte de la educación secundaria postobligatoria, y por lo tanto tiene carácter voluntario. Comprende dos cursos académicos, que se realizan ordinariamente entre los 16 y 18 años de edad (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2016a).

Superior⁶, otros estudios universitarios), b) momento de elección para realizar los estudios universitarios de Magisterio (desde siempre, al terminar la Educación Secundaria Obligatoria⁷, al terminar Bachillerato, al terminar la Prueba de Acceso a la Universidad⁸, al terminar Ciclo Formativo de Grado Superior o en otro momento) y c) la opción en la que han elegido esta titulación (primera, segunda, tercera, cuarta o más).

Pues bien, en la primera variable hallamos diferencias significativas en relación a la motivación intrínseca y a la motivación extrínseca, es decir, según los estudios cursados antes de iniciar la titulación ($W=13,52$; $g.l.=2$; $g.l.=179$; $p<0,001$ y $F=8,52$; $g.l.=2$; $g.l.=987$; $p<0,001$, respectivamente). Así, el alumnado que habían estudiado previamente un Ciclo Formativo de Grado Superior (CFGS) muestra una media más alta en la motivación intrínseca ($M=4,47$). En el caso de la motivación extrínseca, la media más baja ($M=2,37$) corresponde a aquellos que han estudiado Bachillerato (véase la Tabla 3).

Según el momento en el que el alumnado decidió cursar el Grado, las medias relativas a la motivación intrínseca son significativamente diferentes ($W=36,93$; $g.l.=5$; $g.l.=265$; $p<0,001$). Aquellos que han considerado estudiar Magisterio desde siempre presentan mayor media ($M=4,55$) en motivación intrínseca. Sin embargo, aquellos que han tomado la decisión tras superar la Prueba de Acceso a la Universidad (PAU) alcanzan una puntuación menor ($M=3,95$) en este tipo de motivación.

Respecto a la motivación extrínseca, el alumnado que ha decidido cursar estos estudios al terminar el CFGS ($M=2,62$) obtiene la media más elevada. Contrariamente, los que han indicado la opción desde siempre ($M=2,36$) o al terminar ESO ($M=2,37$), las medias son más bajas. Constatándose que estas diferencias son estadísticamente significativas ($F=3,72$; $g.l.=5$; $g.l.=979$; $p=0,002$).

En función del orden de elección de la titulación, el alumnado que ha optado por elegir esta carrera en primer lugar ha obtenido mayor media en la motivación intrínseca ($M=4,40$). Esta valoración disminuye a medida que se elige esta carrera en segundo, tercero, cuarto... lugar (Tabla 3). En este caso, dichas diferencias también resultan significativas estadísticamente ($W=25,13$; $g.l.=3$; $g.l.=49$; $p<0,001$).

6 Los Ciclos Formativos de Grado Superior en España, forman parte de la educación superior y conducen a la obtención del título de Técnico Superior (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2016b).

7 La Educación Secundaria Obligatoria (ESO) es de carácter obligatorio y gratuito en España, consta de cuatro cursos académicos que se realizan ordinariamente entre los 12 y los 16 años de edad (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2016a).

8 La Prueba de Acceso a la Universidad (PAU) que se necesita hacer para acceder a los estudios universitarios en España, pretende garantizar que el alumnado tiene los conocimientos previos requeridos para cursar los estudios universitarios. Se compone de una fase general obligatoria y una fase específica voluntaria con la que se puede subir nota (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2016c).

Tabla 3. Motivación intrínseca y extrínseca del alumnado de Magisterio, según las características académicas analizadas

| Características académicas | Motivación | | | | | | |
|--|-------------------------------------|---------|------|------------|-------|------|------|
| | Intrínseca | | | Extrínseca | | | |
| | n | Media | D.T. | n | Media | D.T. | |
| Estudios cursados antes de iniciar el primer curso del Grado | Bachillerato | 698 | 4,27 | 0,60 | 698 | 2,37 | 0,57 |
| | CFGS | 220 | 4,47 | 0,46 | 220 | 2,53 | 0,59 |
| | Otros estudios universitarios | 72 | 4,31 | 0,65 | 72 | 2,54 | 0,63 |
| Momento de elección para realizar el Grado | Desde siempre | 421 | 4,55 | 0,43 | 421 | 2,36 | 0,60 |
| | Al terminar Bachillerato | 210 | 4,06 | 0,59 | 210 | 2,42 | 0,54 |
| | Al terminar CFGS | 99 | 4,33 | 0,53 | 99 | 2,62 | 0,54 |
| | Al terminar ESO | 86 | 4,24 | 0,53 | 86 | 2,37 | 0,53 |
| | Al terminar la PAU | 87 | 3,95 | 0,58 | 87 | 2,49 | 0,62 |
| | Otro | 82 | 4,22 | 0,78 | 82 | 2,38 | 0,61 |
| | Opción de elección de la titulación | Primera | 779 | 4,40 | 0,52 | 779 | 2,41 |
| Segunda | 168 | 4,09 | 0,61 | 168 | 2,44 | 0,55 | |
| Tercera | 22 | 3,68 | 0,60 | 22 | 2,37 | 0,66 | |
| Cuarta o más | 20 | 3,57 | 0,97 | 20 | 2,34 | 0,60 | |

Fuente. Elaboración propia.

5.2. Características familiares

Referente a las características familiares, analizamos las siguientes variables: a) estudios cursados por los padres (ninguno, leer y escribir, primarios, secundarios, superiores), b) nivel económico familiar (muy alto, alto, medio, bajo, muy bajo), c) trabajo remunerado del padre y de la madre (con las opciones: sí, no, realiza las labores del hogar) y d) la vinculación de dicha profesión con el ámbito de la enseñanza (sí, no), en el caso del padre y de la madre.

Los resultados de las medias de la motivación extrínseca son significativamente diferentes solo con respecto al nivel económico familiar ($F=2,76$; $g.l.=4$; $g.l.=953$; $p=0,027$)⁹. Podemos observar en la Tabla 4 que la media más alta corresponde al alumnado con un nivel económico familiar alto ($M= 2,58$). En relación a la motivación intrínseca no resulta estadísticamente significativa ($F=0,44$; $g.l.=4$; $g.l.=953$; $p=0,779$).

⁹ En las demás variables se ha obtenido un p-valor asociado al valor numérico del estadístico de la prueba mayor a 0,05 por lo que no se establecen diferencias significativas. Se obtienen para la motivación intrínseca y extrínseca respectivamente: estudios del padre ($F=1,64$; $g.l.=4$; $g.l.=971$; $p=0,161$ y $F=0,24$; $g.l.=4$; $g.l.=971$; $p=0,917$), estudios de la madre ($F=1,34$; $g.l.=4$; $g.l.=975$; $p=0,253$ y $F=0,67$; $g.l.=4$; $g.l.=975$; $p=0,613$), trabajo remunerado del padre ($F=2,00$; $g.l.=2$; $g.l.=966$; $p=0,136$ y $W=3,10$; $g.l.=2$; $g.l.=31$; $p=0,059$), trabajo remunerado de la madre ($F=1,04$; $g.l.=2$; $g.l.=975$; $p=0,353$ y $F=1,38$; $g.l.=2$; $g.l.=975$; $p=0,252$), vinculación del trabajo del padre con la enseñanza ($t=-0,34$; $g.l.=769$; $p=0,737$ y $t=1,82$; $g.l.=74$; $p=0,072$), vinculación del trabajo de la madre con la enseñanza ($t=-0,49$; $g.l.=459$; $p=0,626$ y $t=0,95$; $g.l.=459$; $p=0,345$).

Tabla 4. Motivación intrínseca y extrínseca del alumnado de Magisterio, según las características familiares analizadas

| Características familiares | Motivación | | | | | | |
|--|-----------------------------------|-------|------|------------|-------|------|------|
| | Intrínseca | | | Extrínseca | | | |
| | n | Media | D.T. | n | Media | D.T. | |
| Nivel económico familiar | Muy alto | 2 | 4,50 | 0,47 | 2 | 2,54 | 0,38 |
| | Alto | 46 | 4,29 | 0,68 | 46 | 2,58 | 0,66 |
| | Medio | 736 | 4,33 | 0,58 | 736 | 2,42 | 0,59 |
| | Bajo | 154 | 4,27 | 0,57 | 154 | 2,26 | 0,54 |
| | Muy bajo | 20 | 4,23 | 0,55 | 20 | 2,51 | 0,42 |
| Estudios del padre | Ninguno | 22 | 4,17 | 0,57 | 22 | 2,53 | 0,58 |
| | Leer y escribir | 31 | 4,42 | 0,52 | 31 | 2,39 | 0,66 |
| | Primarios | 334 | 4,36 | 0,54 | 334 | 2,41 | 0,57 |
| | Secundarios | 347 | 4,27 | 0,61 | 347 | 2,42 | 0,59 |
| | Superiores | 242 | 4,31 | 0,61 | 242 | 2,41 | 0,59 |
| Estudios de la madre | Ninguno | 20 | 4,18 | 0,56 | 20 | 2,55 | 0,60 |
| | Leer y escribir | 31 | 4,30 | 0,58 | 31 | 2,31 | 0,66 |
| | Primarios | 315 | 4,37 | 0,55 | 315 | 2,43 | 0,59 |
| | Secundarios | 358 | 4,30 | 0,57 | 358 | 2,40 | 0,57 |
| | Superiores | 256 | 4,27 | 0,63 | 256 | 2,43 | 0,59 |
| Trabajo remunerado del padre | Sí | 776 | 4,32 | 0,58 | 776 | 2,39 | 0,57 |
| | No | 180 | 4,28 | 0,59 | 180 | 2,50 | 0,59 |
| | No, realiza las labores del hogar | 13 | 4,62 | 0,52 | 13 | 2,69 | 0,87 |
| Trabajo remunerado de la madre | Sí | 457 | 4,31 | 0,59 | 457 | 2,44 | 0,59 |
| | No | 142 | 4,26 | 0,59 | 142 | 2,46 | 0,56 |
| | No, realiza las labores del hogar | 379 | 4,34 | 0,55 | 379 | 2,39 | 0,57 |
| Vinculación del trabajo del padre con la enseñanza | Sí | 68 | 4,29 | 0,57 | 68 | 2,54 | 0,74 |
| | No | 703 | 4,32 | 0,58 | 703 | 2,37 | 0,55 |
| Vinculación del trabajo de la madre con la enseñanza | Sí | 84 | 4,28 | 0,61 | 84 | 2,49 | 0,63 |
| | No | 377 | 4,31 | 0,59 | 377 | 2,43 | 0,58 |

Fuente. Elaboración propia.

5.3. Características socio-económicas

En cuanto a las características socio-económicas del alumnado hemos hallado diferencias significativas en: a) la realización de labores profesionales remuneradas

y b) realización de actividades voluntarias en alguna organización. Los datos resultantes reflejan que aquellos que tienen un trabajo remunerado muestran medias de motivación intrínseca mayor ($M=4,44$) que aquellos que no disponen de empleo ($M=4,30$), siendo dicha diferencia significativa ($t=2,31$; g.l.=975; $p=0,021$). En el caso de la motivación extrínseca, la media es mayor entre los que han señalado no tener trabajo remunerado; sin embargo, en este caso no se obtiene diferencia significativa ($t=-0,43$; g.l.=121; $p=0,670$).

En el caso del voluntariado, la media de la motivación intrínseca es significativamente mayor para el alumnado que colabora como voluntario en alguna organización que la de aquellos que no participan en este tipo de actividades ($t=2,88$; g.l.=962; $p=0,004$). En cambio, los universitarios que sí eran voluntarios alcanzan una media significativamente menor en motivación extrínseca ($t=-2,49$; g.l.=962; $p=0,013$), véase la Tabla 5.

Tabla 5. Motivación intrínseca y extrínseca del alumnado de Magisterio, según las características socio-económicas analizadas

| Características socio-económicas del alumnado | Motivación | | | | | | |
|---|------------|-------|------|------------|-------|------|------|
| | Intrínseca | | | Extrínseca | | | |
| | n | Media | D.T. | n | Media | D.T. | |
| Trabajo remunerado | Sí | 104 | 4,44 | 0,56 | 104 | 2,39 | 0,67 |
| | No | 873 | 4,30 | 0,58 | 873 | 2,42 | 0,57 |
| Voluntario de alguna organización | Sí | 134 | 4,45 | 0,55 | 134 | 2,30 | 0,64 |
| | No | 830 | 4,31 | 0,59 | 830 | 2,41 | 0,57 |

Fuente. Elaboración propia.

Durante el desarrollo de las entrevistas, además de los factores estudiados, profundizamos sobre las razones por las cuales los universitarios de ambos Grados se sienten más motivados. Los participantes de Educación Infantil, expresan mayoritariamente sentirse más motivados debido a que los estudios les permiten mejorar en su crecimiento personal (30,8%) y a la realización de Prácticas de Enseñanza (26,9%). En el caso de los entrevistados de Educación Primaria, en mayor proporción indican que el aspecto por el que se sienten más motivados durante los estudios se debe a que pueden tener cercanía con los niños (35,7%); también señalan como razones que les motivan la adquisición de nuevos aprendizajes (21,4%) y el desarrollo de Prácticas de Enseñanza (21,4%).

Asimismo, durante las entrevistas cuestionamos al alumnado los aspectos que durante los estudios los podían animar para el desarrollo de su titulación. En el Grado de Educación Infantil señalan desarrollar contenidos más actuales y prácticos (33,3%), ampliar el periodo de prácticas externas (31,2%), mejorar la organización

del plan de estudios (8,3%), mayor coordinación entre los docentes (8,3%), mayor nota de acceso (6,3%) y cambios en el proceso de evaluación (4,2%). En el Grado de Educación Primaria indican ampliar el periodo de prácticas externas, (22%), establecer contenidos más actuales y prácticos (22%), optimizar la organización del plan de estudios (22%), facilitar la participación de los discentes (9,8%), cambiar el proceso de evaluación (7,3%) y mejorar la coordinación entre los docentes universitarios (7,3%).

Finalmente, respecto a los rasgos de los docentes universitarios para el buen desarrollo de los estudios, el alumnado de los Grados de Educación Infantil y Primaria fundamentalmente expresa durante las entrevistas que tengan cualidades para comunicar (40,7% y 37,9%, respectivamente) y sean cercanos (24,1% en ambos Grados).

6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Hemos podido comprobar que determinados factores y características del alumnado universitario de Magisterio se relacionan con su motivación intrínseca y extrínseca. Este aspecto resulta relevante para diseñar una adecuada formación inicial, ya que, como diferentes autores indican, nuestra acción y las estrategias de aprendizaje utilizadas son diferentes en función del tipo de motivación (entre otros, Henaín, 2015; Ahn y Shin, 2014; y Rinaudo *et al.*, 2003).

Además, deseamos reincidir que la motivación va cambiando según los momentos y circunstancias. Debemos tener presente que la motivación no permanece estable a lo largo de la vida, aumenta o disminuye en función de determinados factores y nuevas experiencias vividas. La motivación implica un dinamismo funcional, debido a la necesaria adaptación a las circunstancias que ocurren en el entorno del alumnado (Palmero, 2005). De aquí la importancia del objetivo general planteado, resulta necesaria la concienciación hacia la mejora de la motivación intrínseca del alumnado de Magisterio, ya que desde el ámbito universitario, concretamente los docentes que imparten en las titulaciones de Magisterio debemos ser conscientes de ello durante la formación en el Grado y establecer las medidas oportunas.

Partiendo de esta premisa, los resultados obtenidos permiten establecer estrategias que mejoren la motivación intrínseca del alumnado universitario de Magisterio:

1. Consideramos importante definir la motivación intrínseca y extrínseca, a lo que nos referimos en el primero de los objetivos específicos. Los resultados de esta investigación ponen de manifiesto que, a medida que aumenta la motivación intrínseca, se produce una disminución en la motivación extrínseca, según los ítems estudiados. Este aspecto es de gran importancia para el profesorado universitario que imparte docencia en los Grados de

Educación Infantil y Educación Primaria, pues al establecer estrategias que desarrollen la motivación extrínseca, pueden obtenerse resultados a corto plazo (por ejemplo, la adquisición memorística de conocimiento para un examen), pero pueden ir en detrimento de la motivación intrínseca (la adquisición de un conocimiento significativo para ponerlo en práctica durante su futuro desempeño profesional).

En este sentido, Henaín (2015) y Rinaudo et al. (2003) afirman que el tipo de motivación que tiene el alumnado incide en su estilo de aprendizaje. Por tanto, el desarrollo de la motivación intrínseca en el aprendizaje es de gran importancia. De acuerdo con De Cooman et al. (2007), los docentes recién titulados que ejercen la profesión consideran los aspectos de carácter intrínseco, altruista e interpersonal como relevantes para su desempeño profesional. Afirmaciones que apoyan la importancia de los resultados obtenidos.

2. Respecto al análisis de los factores de índole académica, familiar y socio-económica (segundo objetivo específico) y su relación con el nivel y tipo de motivación (tercer objetivo específico), los resultados permiten concluir y establecer las siguientes propuestas:

- A. En relación a las características académicas, hallamos que el alumnado que tenía pensado estudiar las titulaciones de Educación Infantil y Educación Primaria desde pequeños (“desde siempre”) tiene mayor motivación intrínseca que aquellos que lo decidieron al terminar la PAU. Respecto al orden de elección para el acceso a la universidad, el alumnado que eligió la titulación de Magisterio como primera opción manifestó mayor nivel de motivación intrínseca.

Estos resultados ponen de relieve la necesidad de ofrecer programas adecuados de orientación académica y profesional dentro del sistema escolar de un país (Meijers et al., 2013). La relevancia de una orientación vocacional dirigida a todo el alumnado antes de cursar los estudios superiores, la entendemos como un proceso longitudinal que se desarrolle desde la infancia hasta la edad adulta y que esté determinada por factores personales y contextuales y no meramente de carácter profesional (Araújo y Taveira, 2009). En la formación vocacional, previa a la elección de la titulación, resulta necesaria una educación personalizada que permita el desarrollo integral de la persona. En España, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), sin modificación en la actual Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) establece lo siguiente: “(...) f) La orientación educativa y profesional de los estudiantes, como medio necesario para el logro de una formación personalizada, que propicie una educación integral en conocimientos, destrezas y valores” (LOE, 2006, artículo 1).

Continuando con las características académicas, los resultados también evidencian que el alumnado que cursó previamente un CFGS presenta una motivación intrínseca mayor que los que proceden de Bachillerato.

En este sentido, manifestamos la necesidad de llevar a cabo un replanteamiento del sistema de acceso a las titulaciones de Magisterio en España. Han sido muchos los debates acerca de la necesidad de aumentar la nota de corte en dichas titulaciones, en efecto, en los últimos años hemos podido constatar que en algunas facultades de Ciencias de la Educación se ha incrementado la nota de acceso en los Grados de Educación Infantil y Primaria. Como ejemplo, el caso de la Universidad de Sevilla, en la titulación de Infantil la nota de corte en 2010 es 8,600 y en 2017 es 9,333; para el Grado de Primaria en 2010 es 7,271 y en 2017 es 8,580 (Distrito Único Andaluz, 2017). Si bien, un procedimiento que endurece los requisitos de acceso a la titulación puede estar vinculado a la mejora del prestigio social de dicha profesión, sin embargo, debemos tener presente que el incremento de la nota de corte impediría cursar los estudios a discentes que pueden ser buenos docentes motivados intrínsecamente.

Asimismo, debemos tener en cuenta el dato anteriormente indicado, referido a que el alumnado que procede del CFGS muestra mayor motivación intrínseca. En este sentido, según manifestaron la mayoría de los encuestados del Grado de Educación Infantil que procedían de CFGS, la especialidad que habían cursado previamente tenía clara relación con la temática de la titulación, como por ejemplo Técnico Superior en Educación Infantil. Así, podemos percibir que cuando el alumnado aprende conocimientos más vinculados a la profesión de Magisterio (como en CFGS) mejora su ánimo por estos estudios.

En esta misma línea, diferentes autores abogan por modificar el acceso a estas titulaciones, atendiendo a las habilidades y capacidades relacionadas con la docencia. Es decir, teniendo más en cuenta determinadas aptitudes necesarias para ser un buen maestro. Tal como defienden Zapico-Barbeito et al. (2017) “la necesidad de poseer ciertas características personales que no se tienen en cuenta o que no se precisan para obtener una nota alta en la selectividad” (p. 93).

- B. Determinados aspectos de índole familiar también se relacionan con el tipo de motivación del alumnado, aunque han sido las menos relevantes. Así pues, los que presentan un nivel económico familiar bajo, manifiestan tener menor motivación extrínseca.

Figuera y Álvarez (2014) en este sentido, proponen “articular acciones de información orientadas a conocer la realidad socioeconómica de las familias y a la posibilidad de consecución de becas para lograr los objetivos personales formativos” (p. 39).

No obstante, el análisis realizado sobre las características familiares del alumnado en relación a la motivación intrínseca no resulta estadísticamente significativo (véase Tabla 5). Esto nos resulta lógico, ya que las características familiares son un factor externo que pueden ejercer menor influencia en la motivación intrínseca que otros factores como el gusto por la enseñanza, el disfrute al trabajar con niños o la vocación por la profesión, entre otros.

Resaltamos este hecho para incidir en la importancia de la elección de la titulación de manera personal y razonada. De acuerdo con Haguinzaca (2017) la elección de la titulación, y consecuentemente la profesión, se debe realizar “con amor y así puedan ser más eficaces y eficientes en su área laboral o como estudiante” (p. 6). Por el contrario, la falta de decisión en la elección de la titulación por influencia de familiares o por el grupo de iguales “los lleva a una decisión incorrecta, logrando así una frustración en el estudiante” (p. 17). Además, indican Fernández-García et al. (2016) que “los padres, mantienen que la elección académica realizada es una responsabilidad de los hijos, es una decisión eminentemente individual que condicionará en buena medida su vida profesional futura” (p. 1120). Por consiguiente, volvemos a incidir en la importancia del desarrollo de programas de formación vocacional que favorezcan la toma de decisiones del alumnado de manera crítica.

- C. Respecto a las características socio-económicas, el alumnado de los Grados de Educación Infantil y Primaria que desempeñan un trabajo remunerado y/o aquellos que participan en actividades de voluntariado, presentan mayor motivación intrínseca que el resto.

Así pues, teniendo en cuenta que la motivación varía según los estímulos recibidos, proponemos fomentar unas condiciones externas que puedan propiciar la mejora de la motivación intrínseca, tales como el desempeño de labores de voluntariado en el alumnado. En este sentido, el Instituto de Estudios Laborales de ESADE afirma que “el 92% de los trabajadores que participan en actividades de voluntariado mejoran su rendimiento (...) Las capacidades que más aumentan son las de trabajar en equipo y comprender la realidad social (...)” (ESADE, 2014).

En definitiva, dada la relevancia de la figura del docente en la motivación del alumnado (Espinar y Ortega, 2015), son convenientes investigaciones que estudien la motivación de futuros maestros y de los factores que en esta pueden repercutir. El futuro maestro debe estar suficientemente motivado para ejercer su labor docente, favoreciendo en su alumnado el gusto por aprender. Solo si es así puede aplicar estrategias que motiven (González-Peiteado, 2013). En consecuencia, debemos fomentar el desarrollo de la motivación en la formación inicial del maestro, especialmente la de carácter intrínseco.

De acuerdo con Herraiz (2015) “los contextos de formación son complejos y variables” (p. 206), son diversas las formas en las que se puede producir tanto el proceso de aprendizaje inicial del docente como la forma en la que este ejerce la profesión. Por tanto, los hallazgos de esta investigación son de utilidad, por un lado, para favorecer programas adecuados de orientación vocacional y, por otro, para mejorar los planes de estudio de la formación inicial de los futuros maestros y concienciar al profesorado responsable de dicha formación.

Así, consideramos que los objetivos propuestos en este artículo se han cumplido. A partir de los resultados obtenidos es conveniente plantear nuevas líneas de investigación, consideramos necesario investigar la relación de la motivación con otros factores, tales como el nivel de autoeficacia del alumnado, el estrés o la percepción que tiene del docente, entre otros. Asimismo, creemos de gran importancia el desarrollo de proyectos de innovación docente para la mejora de la motivación intrínseca en el alumnado que cursa Magisterio, de esta forma pueden establecerse actuaciones concretas en los centros y facultades donde se imparten los Grados de Educación Infantil y Educación Primaria.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ahn, Doehee y Shin, Min (2014). Factors Influencing Competence: On Academic Motivation and Learning Strategies of Gifted and Non-gifted Students. *Journal of Gifted/Talented Education*, 24(1), 1-16. doi: 10.9722/JGTE.2014.24.1.1
- Albert, M^a. José (2007). *La Investigación Educativa. Claves teóricas*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Aliakbari, Mohammad y Hemmatizad, Marzieh (2015). On students' de-motivation, gender, major, and educational level in iranian EFL context. *English Language Teaching*, 8(4), 106-116. doi: <http://dx.doi.org/10.5539/elt.v8n4p106>
- Araújo, Alexandra y Taveira, Maria do Céu (2009). Estudio del desarrollo de la orientación vocacional en la infancia desde la perspectiva evolutivo-contextual. *European Journal of Education and Psychology*, 2(1), 49-67. doi:<http://dx.doi.org/10.1989/ejep.v2i1.19>
- Arias, Bentio (2008). Desarrollo de un ejemplo de Análisis Factorial Confirmatorio con Lisrel, Amos y Sas. En Miguel Ángel Verdugo, Manuela Crespo, Marta Badía y Benito Arias (Coords.), *Simposio Científico SAID, 2008. Metodología en la investigación sobre discapacidad. Introducción al uso de las ecuaciones estructurales*. Recuperado de http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO20749/said_2008.pdf
- Bailey, Thomas Hamilton y Phillips, Lisa J. (2016). The influence of motivation and adaptation on students' subjective well-being, meaning in life and academic performance. *Higher Education Research & Development*, 35(2,3), 201-216. doi:<http://dx.doi.org/10.1080/07294360.2015.1087474>

- Bertomeu, Felipe J., Canet, Glòria, Gil, Verónica y Jarabo, Juan A. (2007). *Las motivaciones hacia los estudios de magisterio*. Recuperado de http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/78666/forum_2006_32.pdf?sequence=1
- Bhuiyan, Pritha, Supe, Avinash y Rege, Nirmala (2015). *The Art of Teaching Medical Students* (3ª ed.). Haryana, India: Elsevier
- Bisquerra, Rafael (2000). *Métodos de investigación educativa. Guía práctica*. Barcelona, España: Ceac educación
- Boza, Ángel y Toscano, María de la O (2012). Motivos, actitudes y estrategias de aprendizaje: aprendizaje motivado en alumnos universitarios. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 16(1), 125-142. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev161ART8>
- Cabanach, Ramón G., Valle, Antonio, Rodríguez, Susana, Piñeiro, Isabel y González, Patricia (2010). Las creencias motivacionales como factor protector del estrés en estudiantes universitarios. *European Journal of Education and Psychology*, 3(1), 75-87. doi: 10.1989/ejep.v3i1.47
- De Boer, Hester, Bosker, Roel, J. y Van der Werf, Margaretha P.C. (2010). Sustainability of teacher expectation bias effects on long-term student performance. *Journal of Educational Psychology*, 102(1). doi: <http://dx.doi.org/10.1037/a0017289>
- De Cooman, Rein, De Gieter, Sara, Pepermans, Roland, Du Bois, Cindy, Caers, Ralf y Jegers, Marc (2007). Graduate teacher motivation for choosing a job in education. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 7(2), 123-136. doi: 10.1007/s10775-007-9117-5
- Del Siegle, Rubenstein, Lisa DaVia y Mitchell, Melissa S. (2014). Honors students' perceptions of their high school experiences: The influence of teachers on student motivation. *Gifted child quarterly*, 58(1), 31-50. Recuperado de <http://gcq.sagepub.com/content/58/1/35.short?rss=1&ssource=mfr>
- Distrito Único Andaluz (2017). *Notas de corte de años anteriores*. Recuperado de http://www.juntadeandalucia.es/economiainnovacionyciencia/sguit/g_not_cor_anteriores_top.php
- Donche, Vicent, De Maeyer, Sven, Coertiens, Liesje, Van Daal, Tine y Van Petegem, Peter (2013). Differential use of learning strategies in first-year higher education: the impact of personality, academic motivation, and teaching strategies. *British Journal of Educational Psychology*, 83(2), 238-251. doi: 10.1111/bjep.12016
- Dörnyei, Zoltán y Ushioda, Ema (2013). *Teaching and Research Motivation*. New York: Routledge
- Dryer, Rachel, Henning, Marcus A., Tyson, Graham A., y Shaw, Rosemary (2016). Academic Achievement Performance of University Students with Disability: Exploring the Influence of Non-academic Factors. *International Journal of Disability, Development and Education*, 1-12. doi: 10.1080/1034912X.2015.1130217

- Elias, Marina y Sánchez-Gelabert, Albert (2014). Relación entre actitudes y acciones de aprendizaje de los estudiantes universitarios. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 1(1), 3-14. doi: : 10.17979/reipe.2014.1.1.17
- ESADE (2014). *El 95% de los trabajadores que participan en actividades de voluntariado mejoran su rendimiento, según un estudio de ESADE*. Recuperado de <http://www.esade.edu/es/news/el-92-de-los-trabajadores-que-participan-en-actividades-de-voluntariado-mejoran-su-rendimiento-segun-un-estudio-de-esade/1687-303022>
- Espinar, Rocío y Ortega, José Luis (2015). Motivation: The road to successful learning. *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development*, 17(2), 125-136. doi: <http://dx.doi.org/10.15446/profile.v17n2.50563>
- Fernández-García, Carmen María, García-Pérez, Omar y Rodríguez Pérez, Sara (2016). Los padres y madres ante la toma de decisiones académicas de los adolescentes en la educación secundaria. Un estudio cualitativo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(71), 1111-1133. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14047430006>
- Field, Andy (2009). *Discovering Statistics using SPSS* (3ª ed.). Londres: SAGE Publications.
- Figuera, Pilar y Álvarez, Manuel (2014). La intervención orientadora y tutorial en la adaptación y persistencia del alumnado en la Universidad. *Revista de Orientación Educativa*, 28(54), 31-49. Recuperado de <http://www.roe.cl/index.php/roe/issue/view/8>
- García-Ramírez, José Miguel (2016). La motivación de logro mejora el rendimiento académico. *ReiDoCrea*, 5, 1-8. doi: 10.13140/RG.2.1.3945.4480
- García, María Inés (2011). *Estudio sobre las metas de elección de carrera en los estudiantes que ingresan a la Pontificia Universidad Católica Argentina*. Recuperado de <http://www.uca.edu.ar/mailling/ingreso/2011-08-Estudio-sobre-las-metas-de-eleccion-de-carrera-Lic-Ines-Garcia-Ripa.pdf>
- González-Peiteado, Margarita (2013). Los estilos de enseñanza y aprendizaje como soporte de la actividad docente, *Journal of Learning Styles*, 11(11), 51-70. Recuperado de http://www2.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero_11/lr_11_abril_2013.pdf
- Haguinzaca, Stalin Omar (2017). *Plan de orientación vocacional y motivacional para estudiantes con problema de elección de carrera basado en la teoría psicológica humanista*. Recuperado de <http://repositorio.utmachala.edu.ec/handle/48000/10451>
- Herrero, Juan (2010). El Análisis Factorial Confirmatorio en el estudio de la Estructura y Estabilidad de los Instrumentos de Evaluación: Un ejemplo con el Cuestionario de Autoestima CA-14. *Intervención Psicosocial*, 19(3), 289-300. doi: 10.5093/in2010v19n3a9
- Henaín, Yamile (2015). Estudio del rendimiento académico de los estudiantes de Licenciatura en Nutrición de la Universidad Nacional del Litoral que comenzaron en el año 2008, y su relación con los factores motivacionales y las expectativas

- que tuvieron al ingreso en la carrera _ Santa Fe, año 2011. Tesis para la obtención del grado académico de Magíster en docencia universitaria. Universidad Nacional del Litoral, Facultad de Humanidades y Ciencias. Recuperado de <http://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8080/tesis/handle/11185/715>
- Herraiz, Fernando (2012). Universidad y la vida laboral en la Escuela de maestros y maestros noveles. Reflexionando en torno a identidades docentes y sus aprendizajes. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 19(2), 203-214. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev192ART12.pdf>
- Hidi, Suzanne (2015). Revisiting the Role of Rewards in Motivation and Learning: Implications of Neuroscientific Research. *Educational Psychology Review*, 28(1), 61-93. doi: 10.1007/s10648-015-9307-5
- Hopper, Daire, Coughlan, Joseph, y Mullen, Michael R. (2008). Structural Equation Modelling: Guidelines for Determining Model Fit. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53-60. Recuperado de <http://www.ssnpstudents.com/wp/wp-content/uploads/2015/02/ejbrm-volume6-issue1-article183.pdf>
- Hu, Li-tze y Bentler, Peter M. (1999). Cutoff Criteria for Fit Indexes in Covariance Structure Analysis: Conventional Criteria Versus New Alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6 (1), 1-55
- Ilustrisimo, Ruby D. (2016). Exploring links between time perspective and academic motivation among filipino undergraduates. *The Psychology of Asian Learners: A Festschrift in Honor of David Watkins*: 289-300. Recuperado de http://link.springer.com/chapter/10.1007%2F978-981-287-576-1_18
- Lei, Pui-Wa y Wu, Qiong (2007). Introduction to Structural Equation Modeling: Issues and Practical Considerations. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 26, 33-43. doi: 10.1111/j.1745-3992.2007.00099.x
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. BOE nº 295 (2013)
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE nº 106 (2006)
- Liu, Woon Ch., Wang, Chee K.J., Kee, Ying H., Koh, Caroline, Lim, Boon S.C. y Chua, Lilian (2014). College Students' Motivation and Learning Strategies Profiles and Academic Achievement: A Self-Determination Theory Approach. *Educational Psychology*, 34(3), 338-353. doi: 10.1080/01443410.2013.785067
- McMillan, James H. y Schumacher, Sally (2005). *Investigación educativa* (5ª ed.) Madrid, España: Pearson Educación
- Meijers, Frans, Kuijpers, Marinka y Gundy, Chad (2013). The relationship between career competencies, career identity, motivation and quality of choice. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 13(11), 47-66. doi: 10.1007/s10775-012-9237-4
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2016a). *Sistema educativo*. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/areas-educacion/sistema-educativo.html>

- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2016b). *El sistema educativo y la formación profesional*. Recuperado de <http://www.todofp.es/todofp/sobre-fp/informacion-general/sistema-educativo-fp.html>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2016c). *Universidades*. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/areas-educacion/universidades.html>
- Naranjo, María Luisa (2009). Motivación: perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Revista Educación*, 33(2), 153-170
- Niehaus, Kate, Moritz, Kathleen y Adelson, Jill L. (2012). Self-Efficacy, Intrinsic Motivation, and Academic Outcomes Among Latino Middle School Students Participating in an After-School Program, *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 34(1), 118-136. doi: 10.1177/0739986311424275
- Padilla, María Teresa (2002). *Técnicas e instrumentos para el diagnóstico y la evaluación educativa*. Madrid, España: Editorial CCS.
- Palmero, Francesc (2005). Motivación: conducta y proceso. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 8(20-21). Recuperado de <http://reme.uji.es/articulos/numero20/1-palmero/texto.html>
- Pan, Irene, Regueiro, Bibiana, Ponte, Beatriz, Rodríguez, Susana, Piñeiro, Isabel y Valle, Antonio (2013). Motivación, implicación en los deberes escolares y rendimiento académico. *Aula Abierta*, 41(3), 13-22. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4401103>
- Pereira, Zulay (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, 15(1), 15-29. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194118804003>
- Pérez, Ramón, Galán, Arturo y Quintanal, José (2012). *Métodos y diseños de investigación en educación*. Madrid, España: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Presentación, María Jesús, Pinto, Vicente, Mercader, Jessica, Colomer, Carla, Siegenthaler, Rebeca y Miranda, Ana (2015). Motivación y estilo atribucional sobre el rendimiento académico en Educación Infantil. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista Infad de Psicología*, 1(1), 101-110. doi: <http://dx.doi.org/10.17060/ijodaep.2015.n1.v1.52>
- Real Decreto 412/2014, de 6 de junio, por el que se establece la normativa básica de los procedimientos de admisión a las enseñanzas universitarias oficiales de Grado, BOE nº 138 (2014)
- Reyes, Nancy (2015). *Motivación del estudiante y los entornos virtuales de aprendizaje*. Recuperado de <http://repositorial.cuaed.unam.mx:8080/jspui/handle/123456789/3812>
- Rinaudo, María Cristina, Chiecher, Analía y Donolo, Danilo (2003). Motivación y uso de estrategias en estudiantes universitarios. Su evaluación a partir del Motivated Strategies Learning Questionnaire. *Anales de Psicología*, 19(1), 107-119
- Rodríguez, Gustavo (2009). *Motivación, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de E.S.O.* (Tesis doctoral). Universidad de La Coruña, Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación.

- Rosales, Carlos (2014). Competencias específicas curriculares que ha de adquirir el estudiante del Título de Grado de Maestro. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 17(3), 73-90. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev173ART4.pdf>
- Rosseel, Yves (2015). *The lavaan tutorial*. Recuperado de <http://lavaan.ugent.be/tutorial/tutorial.pdf>
- Ruiz, Miguel A., Pardo, Antonio y San Martín, Rafael (2010). Modelos de Ecuaciones Estructurales, *Papeles del psicólogo*, 31(1), 34-45. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3150815>
- Sañudo, Lya E. (2006). La ética en la investigación educativa, *Hallazgos*, 3(6), 83-98. doi: <https://doi.org/10.15332/s1794-3841.2006.0006.05>
- Sarsenbaykyzy, Guldana, Meterbayevna, Kulbarshyn, Ametbekovich, Azamat y Eletaevna, Gulnar (2016). Motives for Choosing the Profession of a Social Care Teacher in the Universities of Kazakhstan, *International Review of Management and Marketing*, 6(3S), 133-139. Recuperado de <http://www.econjournals.com/index.php/irmm/article/view/2202>
- Siwek, Zuzanna, Oleszkowicz, Anna y Słowińska, Aleksandra (2016). Values Realized in Personal Strivings and Motivation, and Meaning in Life in Polish University Students. *Journal of Happiness Studies*, 1-25. doi: 10.1007/s10902-016-9737-x
- Valle, Antonio, Regueiro, Bibiana, Rodríguez, Susana, Piñeiro, Isabel, Freire, Carlos, Ferradás, Mar y Suárez, Natalia (2015). Perfiles motivacionales como combinación de expectativas de autoeficacia y metas académicas en estudiantes universitarios. *European Journal of Education and Psychology*, 8(1), 1-8. Recuperado de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1888899215000082>
- Valles, Miguel S. (2014). *Entrevistas cualitativas* (2ª ed.). Madrid, España: Centro de Investigaciones Sociológicas
- Vivanco, Manuel (2005). *Muestreo Estadístico. Diseño y Aplicaciones*. Santiago de Chile, Chile: Editorial Universitaria
- Zapico-Barbeito, María-Helena, Martínez Piñeiro, Esther y Montero, María Lourdes (2017). Demandas sociales y formación inicial del profesorado ¿un callejón sin salida? *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 21(1), 80-102. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/58051>

El arte digital y su relación con la violencia de género

Adriana-Graciela Segura-Mariño

Pontificia Universidad Católica del Ecuador (Ecuador)

Andrés García-Umaña

Pontificia Universidad Católica del Ecuador (Ecuador)

El arte digital y su relación con la violencia de género

Digital art and its relationship to gender violence

Adriana-Graciela Segura-Mariño

Pontificia Universidad Católica del Ecuador (Ecuador)

smag@pucesd.edu.ec

Andrés García-Umaña

Pontificia Universidad Católica del Ecuador (Ecuador)

gueda@pucesd.edu.ec

Fecha de recepción: 01/06/2018

Fecha de aceptación: 23/09/2019

Resumen

Los medios digitales permiten una comunicación más directa que los tradicionales. Los activistas pueden optimizar su labor al encontrar nuevas formas de difundir mensajes, contruidos en formatos audiovisuales con un componente estratégico para contrarrestar problemas sociales, como la violencia de género. Con esta investigación se pretende determinar si el arte digital es una herramienta persuasiva contra este problema en el entorno *online*. Esto se resolvió a través de dos etapas: la primera consta de una revisión bibliográfica; la segunda consiste en el análisis de contenidos sobre el desarrollo de las acciones *online* de artistas que luchan contra la violencia de género, y sobre los proyectos influyentes (según ONU Mujeres y el Festival Iberoamericano de la Publicidad – FIAP) que se han realizado en distintos contextos geográficos, identificando su difusión en plataformas de comunicación, los formatos, contenidos, audiencia y *engagement*. Se detectó que no se aprovecha estratégicamente la comunicación 2.0; los pocos artistas que tienen presencia en Internet se limitan a convocar a acciones *offline*; si bien los proyectos influyentes rompen estereotipos y promueven la participación de la audiencia, no se dirigen a los adolescentes, que son quienes más utilizan Internet. El trabajo multidisciplinario es clave para diseñar soportes altamente visuales y persuasivos.

Palabras clave: Comunicación; Audiovisual; Arte; Violencia de género; Activismo.

Abstract

Digital media allow a more direct communication than traditional media. Activists can optimize their work finding new ways to spread messages, which are built in audiovisual formats with a strategic component to counteract social problems, such as gender violence. The objective of this research is to determine if digital art is a persuasive tool against this problem in the online environment. This was resolved through two stages: the first one consists of a bibliographic review; the second one consists of a content analysis on the development of online actions by artists who work against violence of gender, and on the influential projects (according to UN Women and the Ibero-American Advertising Festival - FIAP) that have been carried out in different geographical contexts, identifying their diffusion in communication platforms, the formats, contents, audience and engagement. It was detected that 2.0 communication is not used strategically; the few artists with presence on the Internet only call for offline actions; Although influential projects break stereotypes and promote audience participation, they do not target adolescents, the ones who most use the Internet. Multidisciplinary work is key to designing highly visual and persuasive supports.

Keywords: Communication; Audiovisual; Art; Gender violence; Activism.

1. INTRODUCCIÓN Y ESTADO DE LA CUESTIÓN

Internet ha generado la aparición de nuevos medios de comunicación social. A este ciberespacio han migrado los tradicionales para aprovechar ventajas como la interactividad entre usuarios o el uso de formatos diversos como la comunicación audiovisual y multimedia. La inmediatez es otra ventaja que ofrecen los medios digitales (García, Del Hoyo, & Fernández, 2014). Quienes conforman la audiencia pueden comentar, compartir, seleccionar y valorar los contenidos que reciben; aunque no pueden alterarlos, pueden producir nuevos contenidos, adoptando así el rol de prosumidores, acrónimo de productor-consumidor (Cebrián, 2009; García & Valdivia, 2014; Berrocal, Campos, & Redondo, 2014).

Se prevé que la comunicación 2.0 ha impactado en los hábitos y psicología de los usuarios, especialmente de quienes están en la adolescencia, periodo en el cual se define la personalidad mediante las relaciones sociales (Oberst, Chamarro, & Renau, 2016; Bandura & Walters, 1990). A estos usuarios se les conoce como «nativos digitales» y son quienes pasan más tiempo frente a las pantallas (Aguaded & Caldeiro, 2013; Prensky, 2001). Tienen entre 10 y 15 años de edad (Colás, 2013). Comienzan el uso de Internet desde niños ya sea por influencia personal, social, familiar o por la gratificación percibida de contenidos. Cuando están en el bachillerato lo usan por temas relacionados con su educación. Utilizan los medios *online* para comunicarse, entretenerse, aprender y en algunos casos participar en la realidad ciudadana, política o cultural (González, Becerra, & Yanez, 2016). Como se trata de una comunicación horizontal, interactiva y recíproca, se les facilita aprovechar la tecnología para conocer, opinar y participar en temas públicos, sociales y globales

(Gozálvez, 2011), así como en temas solidarios o cívicos (García, Del Hoyo & Fernández, 2014). Sin embargo esto no es constante, ya que se ha detectado que los adolescentes están menos predispuestos que los adultos a usar los medios digitales para temas de interés social; prefieren no involucrarse en reclamos políticos a pesar de tener competencias para ello (Grijalva & Moreno, 2017).

Sin embargo, el uso incorrecto de Internet podría afectar el desarrollo social de los nativos digitales (Lloria, 2019). Cuando el uso es excesivo se minimiza el tiempo que comparten fuera de línea con sus familiares o amigos, se genera una sensación de soledad o depresión (Lee, 2009; García-Umaña, 2017) y corren el riesgo de no discernir entre contenidos buenos y malos (Herrero & Serrano, 2006). Respecto a su autopresentación, se preocupan por cumplir estereotipos de belleza y de género que asimilan del entorno audiovisual. Los hombres publican imágenes para proyectar independencia y fuerza, mientras que las mujeres buscan proyectar protección, belleza e intimidad; quieren ser admiradas mostrando escotes, piernas, labios, espalda u hombros (Tortajada, Araña, & Martínez, 2013). Aunque los chicos no consideran que su identidad esté marcada por estereotipos de masculinidad en adultos respecto a los roles de género, esa sensación aumenta conforme crecen; las chicas mientras más femeninas se autoperceben, menor sensación de bienestar psicológico podrían tener (Oberst, Chamarro, & Renau, 2016). Los adolescentes de Colombia y de España utilizan Facebook para socializar con sus amigos y demostrar originalidad; con ese afán sobreexponen su intimidad a través de imágenes, compartiendo datos personales o aceptando como amigos a personas que no conocen en la realidad, aún sabiendo que esto es peligroso (Almansa, 2013).

Existen casos de ciberviolencia de género en adolescentes, que quizá llega a ser el reflejo de una realidad física y psicológica. La mayoría de agresores son hombres, mientras que la mayoría de víctimas son mujeres, aunque con poca diferencia. Los chicos reconocen que suelen difundir imágenes con contenido sexual o sugerente, sin consentimiento de las chicas (Álvarez, Barreiro, & Núñez, 2017). El dispositivo que más utilizan en estos contextos es el teléfono móvil inteligente (Durán & Martínez, 2015; García-Umaña, 2017; Lloria, 2019).

El problema se podría estar originando en el entorno *offline*, en el cual la violencia de género adopta distintas formas según el marco geográfico y cultural. Hay mujeres que desde su nacimiento no son totalmente bienvenidas, porque se considera que no aportan económicamente, creen que su rol de adultas es servir al hombre, tienen menos oportunidades laborales para ascender o son acosadas sexualmente para mantener su trabajo. Muchas no son conscientes de que sufren un cuadro de violencia, para ellas es normal ser las únicas responsables de cumplir con roles domésticos, porque eso han percibido en sus estructuras sociales y en los medios de comunicación. Otras no se atreven a denunciar, porque los agresores suelen ser sus parejas (Quiñones, 2010). La consecuencia más grave que estaría produciendo la violencia de género es el femicidio (Monleón, 2012).

Respecto a la lucha contra la violencia, en Estados Unidos las mujeres dieron a conocer los malos tratos en el siglo XV y reclamaron el sufragio universal a finales del siglo XIX; el feminismo se oficializó en países norteamericanos en las décadas de los setenta y ochenta del siglo XX y en los latinos en la década de los noventa (Quiñones, 2010). Hay que destacar que los activistas son los gestores del cambio, son quienes promueven el empoderamiento social, superando el miedo y desafiando al poder para reformar las normas establecidas, motivados por la desconfianza en los gobernantes respecto a su manera de proceder ante problemas sociales. El cambio se da como resultado de una comunicación masiva, independiente, horizontal, interactiva, multidireccional y global; en ese sentido los medios sociales en Internet cumplen un papel importante (Castells, 2012).

El artivismo, acrónimo de «arte» y «activismo», aplicado por movimientos feministas, se inició en los años sesenta del siglo pasado, a través de vídeos y performance, tomando el cuerpo humano como soporte del mensaje. Su objetivo principal es concientizar a la sociedad para ejecutar acciones estratégicas y consolidar cambios políticos. Los protagonistas son colectivos o artistas independientes, tanto como los espectadores. Originalmente el artivismo tuvo lugar en espacios urbanos (Ortega, 2015).

A inicios de los setenta ya se luchaba por la igualdad de género dentro del campo del arte y del activismo político (Monleón, 2012). Un ejemplo de artivistas es el grupo «Guerrilla Girls» de 1984, quienes propusieron códigos visuales nuevos en la época, cuestionando la estética sobre el género y el sexo, mediante parodias y sobre todo pretendiendo la participación del público (Ortega, 2015). Desde la década de los noventa se ampliaron las manifestaciones artísticas contra la violencia de género desde distintos campos como las artes plásticas, cine y vídeo, poesía y periodismo alternativo (Salvador, 2013).

Varios ejemplos de artivismo han sido referentes en distintos contextos. En Estados Unidos, el performance «Cut piece» de Yoko Ono, quien utilizó como recurso la visibilización de la violencia. En Latinoamérica, el videoarte de la artista guatemalteca Regina José Galindo, el cual fue grabado mientras le realizaban una himenoplastia, intervención quirúrgica que muchas mujeres de su país se realizan porque sufren la presión social de llegar vírgenes al matrimonio. Luego, con el propósito de que el artivismo ganara espacio en los medios de comunicación, artistas como Jenny Holzer o Martha Rosler fusionaron lo urbano con los medios sociales, utilizando las pantallas *spectacolor* en *Times Square* (Monleón, 2012). En América Central y el Caribe español, la feminista de Costa Rica, Emilia Prieto, realizó xilografías que se publicaron en la revista «Repertorio Americano», utilizó como recurso el cuerpo femenino, porque para ella es el espacio dominado por una sociedad que exige curvas, maquillaje e hijos. La mexicana Natalia Eguiluz, a través de pinturas en acrílico sobre madera, propuso el mensaje «¿Cuántas más?» cuestionando a las instituciones políticas sobre cuántas mujeres más tienen que

morir para que se tomen medidas. La artista puertorriqueña Carmen Mojica propuso la instalación de fotografía interactiva sobre la violencia doméstica para que los espectadores comprendieran el sufrimiento de las mujeres en sus roles de amas de casa (Quiñones, 2010).

Debido a que existe relación directa entre el consumo de medios y los comportamientos violentos de la audiencia, se intenta que a través de los mismos medios se fomente el cambio (García & Valdivia, 2014). La convergencia entre tecnología, activismo y arte es clave para desarticular estereotipos de género que fomentan la violencia (Lloria, 2014; Ballester, 2012). Internet supone reforzar el artivismo, pues permite diferentes formas de visualización, producción y constitución (Ortega, 2015). Las redes sociales son reconocidas como entornos que posibilitan el intercambio de ideas y la democracia (Ringrose & Barajas, 2011). Las cuales, bien canalizadas podrían ser un potencial recurso para el fortalecimiento de procesos de construcción e inclusión social (Colás, 2013).

Los primeros trabajos de artivismo en Internet se dieron en 1994 y desde entonces se han resuelto con más creatividad problemas de comunicación visual, porque la Red se ha consolidado como el espacio de difusión para llevar acciones en el contexto *offline* (Baigorri, 2004). Se podría configurar en un medio de comunicación para el empoderamiento ciberfeminista a través del videoarte y performance, que son las técnicas menos machistas y más utilizadas con las que se pretende romper estereotipos de género (Ballester, 2012). El arte y las tecnologías en general se han convertido en las herramientas permanentes de feministas para abordar temas contra la violencia de género. Algunos ejemplos son las Plataformas Universitarias como «Canadian Women's Studies On-Line», «Center for Gender Studies» y «Women's Studies». Otros casos iberoamericanos incluyen a «Mujeres en Red», «Red Feminista de Organizaciones contra la violencia de género», «Asociación de Mujeres Separadas y Divorciadas», «Fundación Mujeres», «Federación de Mujeres Progresistas», «Comisión contra los malos tratos», «Mujeres en las Artes Visuales» y «Arte Contra Violencia de Género» (Monleón, 2012).

En los formatos de vídeos que se publican en las redes digitales, los mensajes suelen ser más informativos que críticos, terminan con un imperativo para luchar contra la violencia y para denunciarla. Son pocos los casos en los que las estructuras son reflexivas e interrogativas, es decir dejan al espectador en una posición pasiva; por lo tanto los comentarios son mínimos e incluso restringidos. En lugar de fomentar la imagen de mujeres independientes que no se dejan manipular, las representan como víctimas, como subordinadas (Puente, García & Romero, 2014).

En realidad, el artivismo más que preocuparse de temas estéticos procura conseguir resultados, cambios políticos (Ortega, 2015), pero esto no le debe restar valor a la comunicación visual, porque se ha detectado que lo más importante del proceso comunicativo es el impacto que generan los mensajes en los receptores, por lo tanto el poder de las imágenes es primordial, ya que al ser recursos visuales

refuerzan las emociones al conectar contenido y forma (Castells, 2012). Además, está demostrado que la cultura visual moldea la personalidad, los valores relacionados con el sexo y los estereotipos tradicionales de masculinidad y feminidad (Monleón, 2012). Es decir, que la conducta y valores de los nativos digitales pueden verse modificados, ya que con las redes sociales y los múltiples dispositivos que existen para utilizarlas, están expuestos a mucha más información que antes, porque disponen de varias pantallas además del televisor, por ejemplo los videojuegos, el ordenador, las tablets y los teléfonos móviles (Aguaded & Caldeiro, 2013).

La publicación de noticias sobre casos de violencia es el formato que utilizan algunas organizaciones políticas y educativas que se preocupan por contrarrestarla, sin embargo las campañas audiovisuales pueden tener dos efectos: «insensibilización» e «imitación». La insensibilización se da cuando las noticias se transmiten tanto, que se pierde el asombro y se ve a la violencia como algo normal. La imitación se da cuando las personas que ya son propensas a ser violentas, encuentran un referente que les incita a ser violentos (Brändle, Cárdbaba & Ruiz, 2011). Por lo tanto, hablar mucho de violencia puede banalizarla en lugar de contrarrestarla (Salvador, 2013). De hecho, los índices de violencia de género se mantienen o aumentan a pesar de las campañas de comunicación que se realizan (Brändle, Cárdbaba & Ruiz, 2011).

Sin duda, se debe encontrar nuevas estrategias para empoderar a las audiencias respecto al uso responsable de los medios digitales (Grijalva & Moreno, 2017). Es fundamental disminuir la posibilidad de que los adolescentes se transformen en agresores, formándolos a tiempo en valores con enfoque en el respeto a la intimidad de las personas (Álvarez, Barreiro, & Núñez, 2017).

Son las instituciones educativas para adolescentes las encargadas de iniciar el proceso de enseñanza sobre lecturas de mensajes audiovisuales y posteriormente de educarles para que produzcan mensajes, pero antes hay que formar a los educadores (Herrero & Serrano, 2006). La alfabetización mediática digital debe contemplar y analizar las fuentes que toman como referencia los nativos digitales para su autopresentación en redes sociales y cómo éstas perjudican su identidad. Los medios digitales deberían ser aprovechados para fomentar la no aceptación a estereotipos de género, basándose en prácticas de reflexión (Tortajada, Araüna, & Martínez, 2013). Las instituciones educativas deben establecer espacios de análisis en Internet para detectar si existen contenidos sociales que promueven los derechos civiles básicos, la igualdad de las personas o el rechazo a la violencia (Gozálvez, 2011).

Es importante poder aprovechar el potencial de las nuevas tecnologías para luchar contra la violencia de género, innovando en la aplicación de las artes digitales; la labor debe ser permanente (Lloria, 2019; Monleón, 2012). Los mensajes deben producirse mediante contenidos con textos más cortos, formatos multimedia y principalmente con información visual (Dahlgren, 2011). Pero sobre todo, no se puede dejar la responsabilidad sólo a los padres o a las instituciones educativas, debe ser un trabajo compartido en la sociedad (Aguaded & Caldeiro, 2013). Lo ideal es

que sean propuestas locales, según la realidad de cada región. También es ideal el trabajo multidisciplinario, esto ha sido demostrado en países iberoamericanos como España o Argentina (Salvador, 2013).

El enfoque de la participación de nativos digitales podría ser la clave para reforzar el activismo en cibermedios, porque utilizan estos espacios a diario y poseen vastos conocimientos sobre sus usos. Además las competencias digitales para emitir y recibir información textual, sonora y visual mejora la conectividad entre entornos *online* y *offline*, a la vez que refuerzan la efectividad de la participación de los adolescentes (Dahlgren, 2011).

Hay aún pocas investigaciones sobre el papel de la comunicación 2.0 como responsable de la violencia así como responsable de la lucha contra ella; por eso cabe preguntarse si ésta puede combatirla, más que fortalecerla y promoverla (García & Valdivia, 2014). Han existido casos de ciberactivismo que han conseguido cambios positivos, pero se ha reconocido que aquello no se logra desde la tecnología sino desde el compromiso de la sociedad civil (Betancourt, 2011). Por lo tanto, la cuestión principal sobre el activismo en Internet es determinar su efectividad, identificando qué impacto genera en las plataformas digitales de comunicación (Baigorri, 2004). Considerando que es necesario que los usuarios se vuelvan más autónomos y más críticos como consumidores y productores de mensajes en los medios digitales, hay que identificar qué contenidos reciben (Aguaded & Caldeiro, 2013). Se debería descubrir qué recursos adicionales existen para fomentar más compromiso en los adolescentes (García, Del Hoyo, & Fernández, 2014).

Con el interés de dar respuesta a estos planteamientos, el objetivo principal de esta investigación es determinar si el arte digital en la comunicación 2.0 realmente combate la violencia de género en el entorno *online*. Para ello se analizó cómo se desarrollan las acciones *online* de artistas registrados en la plataforma web Arte Contra Violencia de Género – ACVG y también se analizó el contenido de proyectos influyentes que se han realizado en distintos contextos geográficos, con el propósito de identificar si han sido difundidos en plataformas digitales de comunicación y otras variables como formatos, contenidos, audiencia y «*engagement*» o «compromiso». Para no sesgar la información, se consideraron proyectos influyentes a aquellos encontrados en dos fuentes oficiales, por una parte los ganadores de los premios «De Igual a Igual a la Publicidad no Sexista 2017» que otorga la Organización de las Naciones Unidas que promueve la igualdad de género y el empoderamiento de las mujeres (ONU Mujeres) y por otra parte los ganadores del año 2017 en el Festival Iberoamericano de la Publicidad – FIAP.

2. MATERIALES Y MÉTODOS

Considerando que el activismo aplicado en medios digitales para luchar contra la violencia de género tiene pocos años de investigación, porque es un

tema relativamente nuevo (Quiñones, 2010), se empleó una metodología *ad hoc* para realizar análisis de contenido, como parte de un diseño de tipo descriptivo y transversal. Los datos se recopilaban en matrices durante octubre, noviembre y diciembre de 2017. Los resultados se ajustaron en el paquete estadístico SPSS para proceder a la realización de análisis univariados y cruce de variables con mayor precisión, tanto cuantitativas como cualitativas.

En el estudio se incluyeron los siguientes sujetos y objetos de investigación. Primero se indagó sobre los 105 artistas y colectivos de Iberoamérica registrados en la plataforma web ACVG (Moleón, 2012), con el objetivo de definir cómo se desarrollan sus acciones en Internet. Las variables analizadas son: sexo, país de origen, presencia en medios *online*, uso de medios, seguidores, formato, contenido, audiencia y *engagement*. Posteriormente se observaron 265 proyectos de comunicación que se consideraron influyentes por ser ganadores de los premios otorgados por ONU Mujeres y FIAP en el año 2017, de ellos se seleccionaron los artes digitales que buscan contrarrestar el problema de la violencia de género y se excluyeron los que se repetían por ser ganadores en más de una categoría, de ese modo quedaron en total 23 artes (4 de ONU Mujeres y 19 de FIAP). Esto con el objetivo de analizar su contenido e impacto en los medios digitales. Las variables estudiadas son: país de origen, medios de difusión, formatos, contenidos, efecto viral y *engagement*.

Cabe mencionar que el interés por complementar la investigación incluyendo proyectos ganadores de ONU Mujeres y FIAP 2017 se debe especialmente a que es importante analizar no sólo el trabajo de artistas independientes, sino también el de marcas referentes, ya que el objetivo del activismo y del artivismo es conseguir cambios, mas no limitar el campo de acción.

Con los resultados obtenidos se pretende responder la cuestión principal de esta investigación: ¿Es el arte digital una herramienta persuasiva contra la violencia de género en la comunicación 2.0?

3. ANÁLISIS Y RESULTADOS

3.1. Artistas en el entorno *online*

La plataforma web Arte Contra Violencia de Género – ACVG mantiene un registro de 105 artistas y colectivos de Iberoamérica. Sobre ellos, a través de una búsqueda en exploradores de Internet, se averiguó un conjunto de datos que se registraron en una matriz y posteriormente en el software SPSS, con el objetivo de definir cómo se desarrollan sus acciones en Internet. Se analizaron las siguientes variables: sexo (hombres, mujeres), país de origen, presencia en medios online (sitio web, blog, página en Facebook), uso de medios (difusión de activismo *offline*, ciberactivismo, ambos), número de seguidores, formatos (imagen, audio,

texto, vídeo), contenido (si refuerzan los estereotipos de género y si fomentan la participación), audiencia (hombres, mujeres, niños, adolescentes, adultos) y *engagement* (reacciones, comentarios y compartidos).

De los 105 artistas y colectivos, 98 son mujeres y 7 son hombres (Figura 1). Si bien de 30 personas no se pudo encontrar datos sobre su país de origen, la mayoría son de España (32) y México (17); después están los de Argentina (9), Colombia (5), Cuba (5) y Costa Rica (4); la minoría son de Guatemala (2), Perú (2), Brasil (2) y Chile (2); y sólo hay 1 de Puerto Rico, 1 de Uruguay y 1 de Ecuador. Se suman a la lista 1 de Finlandia y 1 de Francia, que aunque no nacieron en países de la región, sus actividades las desarrollan allí (Figura 2).

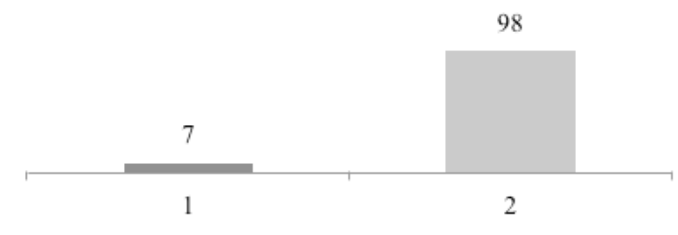


Figura 1. Sexo

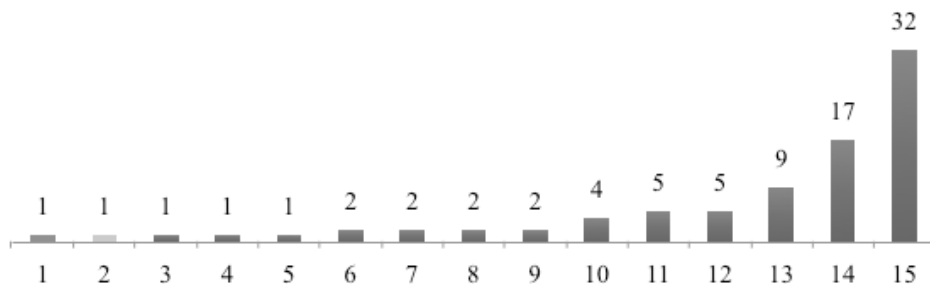


Figura 2. País de origen.

De los 105 artistas, 53 tienen presencia en Internet mediante plataformas oficiales propias. De ellos, 42 personas tienen un sólo medio y 11 tienen dos medios; de los 42 que tienen un solo medio: 27 poseen sitio web, 13 poseen blog y 2 poseen página en Facebook. De los 11 que tienen dos canales: 10 poseen sitio web y página en Facebook y 1 tiene blog y página en Facebook (Tabla 1). De los 53 artistas que tienen presencia en el entorno *online* a través de medios oficiales y propios, la mayoría son de España (18) y de México (10).

Tabla 1. Número y tipo de medios.

| Número de medios | Medio | | | | | Total |
|------------------|-------|------|----------|-----------------|----------------|-------|
| | Web | Blog | Facebook | Blog y Facebook | Web y Facebook | |
| 1 | 27 | 13 | 2 | 0 | 0 | 42 |
| 2 | 0 | 0 | 0 | 1 | 10 | 11 |
| Total | 27 | 13 | 2 | 1 | 10 | 53 |

Es decir, que en total hay 13 artistas que tienen página oficial en Facebook. De quienes el número de seguidores tiene un recorrido de 5 a 10 009 con una mediana de 982. Se detectó que este medio lo utilizan de manera restringida, ya que 6 artistas lo usan tanto para difundir activismo *offline* como para ciberactivismo, 5 no tienen participación activa en esta red (no han realizado publicaciones hace más de 3 meses) y 2 lo usan exclusivamente para difundir activismo *offline*.

Las publicaciones de los 6 artistas que sí realizan ciberactivismo son desarrolladas en formatos de imagen (con predominio de ilustraciones más que de fotografías), ningún artista genera audio, texto o vídeo a través de este medio social que permite la interactividad con la audiencia.

Los contenidos refuerzan los estereotipos de género, ya que el recurso visual para protestar es la mujer dominada, maltratada o sumisa. Por otra parte, los contenidos son de carácter pasivo y unilateral, es decir que no fomentan la participación de los usuarios de Facebook.

Todas las publicaciones que realizan se dirigen a mujeres adultas, mas no a jóvenes. Consiguen escaso *engagement* (menos de 70 reacciones positivas, menos de 50 comentarios y menos de 50 veces compartidas). Como es evidente, quienes han conseguido «engagement» son los ^ artistas que mantienen actividad en Facebook, independientemente del fin para el que lo utilicen (difundir activismo *offline* o ciberactivismo).

3.2. Arte digital contra la violencia de género

ONU Mujeres y FIAP son dos referentes importantes en Iberoamérica tanto en el campo de la lucha contra la violencia de género como en el campo de la creación audiovisual y del arte digital aplicado a la publicidad. Se observaron los 265 artes digitales ganadores para seleccionar aquellos que tratan el tema de la violencia de género y excluir los que se repetían por haber clasificado en más de una categoría, quedando un total de 23 piezas «4 de ONU Mujeres y 19 de FIAP». Sobre ellos, se indagó sobre variables mencionadas por los autores citados, las mismas que se desarrollan a continuación. Los datos se registraron en una matriz para posteriormente

ingresarlos al software SPSS, con el objetivo de analizar su contenido e impacto en los medios digitales.

La mayoría de artes que tratan el problema social son los realizados en España (8) y Argentina (6), después están los realizados en Perú (3), Brasil (2) y México (2). Sólo hay 1 de Colombia y 1 de República Dominicana (Figura 3).

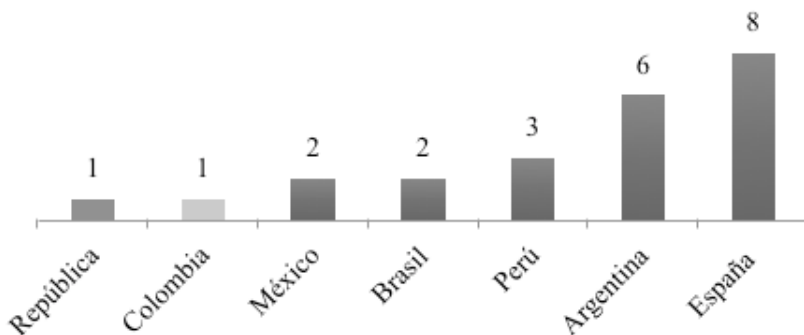


Figura 3. País de producción.

En lo que respecta a medios, se detectó si han sido difundidos en plataformas propias de las marcas anunciantes, en medios tradicionales (radio, prensa, televisión) o a través de *crossmedia* (digitales y tradicionales). Se encontró que 14 aplicaron *crossmedia*, 6 se difundieron en televisión y 3 en plataformas digitales propias (Figura 4).

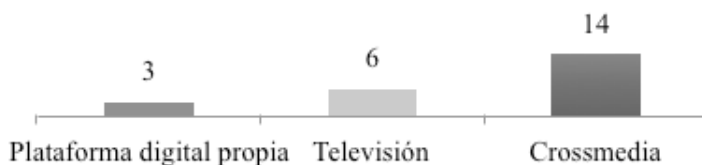


Figura 4. Medios de difusión.

Sobre los formatos, 14 artes se desarrollaron en vídeo, 3 en comportamientos activistas, 2 en apps, 2 en audio, 1 en canción y 1 en obra de teatro.

En cuanto a los contenidos, se determinó si reforzaban o no los estereotipos de género y si promovían o no la participación de la audiencia. Sólo 1 reforzaba los estereotipos y 22 no; mientras que 17 promovían la participación de la audiencia y 6 no. De aquellos 22 que no reforzaban los estereotipos, la mayoría promovía la participación de los usuarios, mientras que el único que reforzaba los estereotipos

no promovía la participación en redes, se trata de un arte desarrollado en España, país donde más luchan contra este problema en Internet. Es necesario mencionar que de aquellos que no refuerzan los estereotipos, la mayoría son de España (7) y de Argentina (6).

Sobre la audiencia se reconoció a qué personas se dirigen los mensajes (hombres, mujeres, niños, adolescentes, adultos). 14 se dirigen a hombres y mujeres adultos, 6 se dirigen a todos, 2 sólo a hombres adultos y 1 sólo a mujeres adultas (Figura 5). Es decir que nuevamente se ve una escasez de mensajes dirigidos a jóvenes.

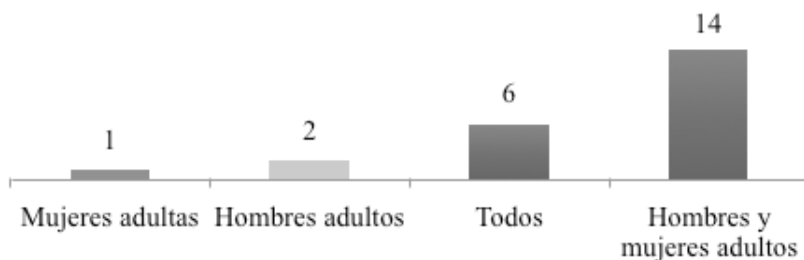


Figura 5. Audiencia.

Se buscó si los productos de comunicación tuvieron efecto viral en Internet. De los 23 sólo 3 no se convirtieron en virales. La mayoría de países que consiguieron viralizar son España (6) y Argentina (5). El *engagement* se pudo medir de aquellos artes de los cuales se disponía de una o más de la siguiente información: vistas, reacciones y compartidos. Las cifras no son totales, sino individuales: las vistas tienen un recorrido de 2700 a 48 000 000 con una mediana de 1 258 343, las reacciones tienen un recorrido de 2 a 700 000 000 con una mediana de 42 000, los comentarios tienen un recorrido de 0 a un 1 000 000 con una mediana de 345 y de las veces que fueron compartidos se tienen datos sólo de dos proyectos analizados, 900 y 700 000 compartidos.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El índice de casos de ciberviolencia en adolescentes han sido dominados lastimosamente por el género femenino (Álvarez, Barreiro, & Núñez, 2017), de acuerdo a la intervención realizada al grupo total de artistas de la investigación, se constató que el 93% son mujeres con un mínimo porcentaje masculino de 6.7%, por lo cual se estima una falta de compromiso y participación igualitaria con respecto a la persuasión sobre violencia de género en los medios sociales. No obstante, se debería analizar la aplicación tradicional de activismo para aseverarlo firmemente.

El análisis iberoamericano permitido por la plataforma de Arte Contra Violencia de Género – ACVG demuestra muy poca participación de activistas latinos e incluso

marca la ausencia de otros (Monleón, 2012); la plataforma agrupa activistas de forma libre y voluntaria, su inclusión permitirá la identificación y participación activa, sin embargo su expansión estará determinada por la promoción y reconocimiento de personas o grupos activistas.

La estructura comunicativa implantada por la Red de Internet, posiblemente ha facilitado el uso singular de navegación y permite determinar el alcance deseado. El resultado del estudio determina que el 100% de activistas están registrados en la plataforma ACVG pero solo el 49,5% tienen presencia medianamente activa en Internet realizado mediante redes sociales propias, desaprovechando la amplia posibilidad de alcance y proyección de las herramientas de comunicación 2.0. Se podría considerar que el aumento del nivel de alfabetización mediática digital en los activistas consolidaría su presencia en los medios digitales. Ahora bien, del universo total el 12,4% ha creado página de Facebook en una media de seguidores considerablemente baja, se estima que su uso es muy restringido debido a que cinco de ellos o lo han dejado de usar o en su mayoría convocan acciones fuera del entorno *online*, limitando la interacción social (González, Becerra, & Yanez, 2016; Aguaded y Caldeiro, 2013).

Existe una diferencia marcada entre cómo desarrollan la comunicación online los activistas y los anunciantes corporativos que ganaron premios de ONU Mujeres y FIAP. Mientras los activistas refuerzan los estereotipos que fomentan la violencia de género, los anunciantes buscan romperlos, desean empoderar a las mujeres, proyectándolas como independientes, en un entorno de igualdad. Esto es importante porque evita efectos de insensibilización y de imitación que mencionaban Brändle, Cárdbaba, & Ruiz (2011). Se ha detectado que los adolescentes están menos predispuestos que los adultos a usar los medios digitales para temas de interés social; prefieren no involucrarse en reclamos políticos a pesar de tener competencias para ello (Grijalva & Moreno, 2017).

Se debe generar arte digital con contenidos para nuevas audiencias, ya que no se puede luchar contra la violencia de género si sólo los esfuerzos se dirigen a mujeres adultas. Es necesario prevenir el problema y en este sentido los adolescentes son importantes, no sólo porque están en una etapa donde definen su personalidad (Lloria, 2019; Oberst, Chamarro, & Renau, 2016; Bandura & Walters, 1990), sino porque son quienes más utilizan estos medios y sobre todo porque está demostrado que la cultura visual moldea la personalidad, los valores relacionados con el sexo y los estereotipos tradicionales de masculinidad y feminidad (Monleón, 2012). Por lo cual, el grupo de nativos digitales son quienes pasan más tiempo frente a las pantallas digitales (Aguaded & Caldeiro, 2013; Prensky, 2001).

El éxito de los esfuerzos *online* depende en gran medida del uso de multicanales, del efecto viral que pueden tener los mensajes y que la comunicación 2.0 hace posible. De hecho, son los artes digitales difundidos en Internet los que han conseguido

interés por parte de los usuarios. En cuanto a formatos también existe una diferencia marcada entre el trabajo de los artistas y los anunciantes corporativos, ya que mientras los primeros se limitan a trabajar con imágenes, los segundos proponen nuevos formatos como aplicaciones móviles, canciones difundidas en Internet y ciberactivismo a través de vídeos.

Es alentador que la mayoría de proyectos ganadores en ONU Mujeres y FIAP hayan tenido un efecto viral y *engagement* elevado, en este sentido los países que aún están ausentes en el ciberespacio tienen grandes referentes para aplicar o incluso replicar estrategias de éxito. La comunicación digital impacta los hábitos y la psicología del usuario, por tanto se estima que el Artivismo mantiene una oportunidad relevante y quizá única, para lograr un alcance masificado y la difusión viral de ideales (Colás, 2013; Aguaded y Caldeiro, 2013). Sin embargo, se destaca el poco uso de plataformas virtuales, considerando que su expansión activista se ha realizado de manera tradicional u *offline*.

Los activistas son los gestores del cambio, su intervención social a través de todos los medios debe ser constante y el *engagement* debe aumentar significativamente. La redirección digital de sus contenidos debe ir enfocada a los adolescentes de una manera más directa, pues son ellos los que podrán ser influenciados positivamente debido a su constancia en el uso de medios digitales.

El apoyo al arte con sentido social es una tarea pendiente en Latinoamérica y parte del mundo, junto a la difusión por medios digitales se podría considerar una herramienta persuasiva muy significativa. Aunque los sitios web oficiales de ONU Mujeres y FIAP son referentes importantes en la región iberoamericana, actualmente el arte digital no sostiene una presencia influyente contra la violencia de género.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguaded, J. I., & Caldeiro, M. C. (2013). Dimensión axiológica de la competencia mediática. Repercusión de las pantallas en el colectivo adolescente de Lugo [Axiological dimension media literacy. The screens impact in adolescent of Lugo]. *Enseñanza & Teaching*, 1(31), 77-90. <https://goo.gl/522fw4>
- Almansa-Martínez, A., Fonseca, O., & Castillo, A. (2013). Redes sociales y jóvenes. Uso de Facebook en la juventud colombiana y española. [Social Networks and Young People. Comparative Study of Facebook between Colombia and Spain]. *Comunicar*, 20(40), 127-135. <https://doi.org/10.3916/C40-2013-03-03>
- Álvarez-García, D., Barreiro-Collazo, A., & Núñez, J. C. (2017). Cyberaggression among Adolescents: Prevalence and Gender Differences. [Ciberagresión entre adolescentes: prevalencia y diferencias de género]. *Comunicar*, 25(50), 89-97. <https://doi.org/10.3916/C50-2017-08>
- Baigorri, L. (2004). Recapitulando: modelos de artivismo (1994-2003). *Artnodes: revista de arte, ciencia y tecnología*, 6(3), 1-12. <https://goo.gl/Krx8NC>

- Ballester, I. B. (2012). Confluencias feministas entre arte y tecnología. *Arte y políticas de identidad*, 6(1), 161-176. <https://goo.gl/WC63gM>
- Bandura, A. y Walters, R. (1990). *Aprendizaje Social y Desarrollo de la personalidad*. Madrid: Alianza editorial.
- Berrocal, S., Campos, E. & Redondo, M. (2014). Media prosumers in political communication: Politainment on YouTube. [Prosumidores mediáticos en la comunicación política: el «politainment» en YouTube]. *Comunicar*, 43, 65-72. <https://doi.org/10.3916/C43-2014-06>
- Betancourt, V. (2011). Ciberactivismo: ¿Utopía o posibilidad de resistencia y transformación en la era de la sociedad desinformada de la información?. *Chasqui: Revista Latinoamericana de Comunicación*, 0(116), 94-97. <https://goo.gl/jQq3zB>
- Brändle, G., Martín, M. A., & Ruiz, J. A. (2011). Riesgo de aparición del efecto boomerang en las comunicaciones contra la violencia. [The Risk of Emergence of Boomerang Effect in Communication against Violence]. *Comunicar*, 19(37). <https://doi.org/10.3916/C37-2011-03-08>
- Castells, M. (2012). *Redes de indignación y esperanza*. Madrid: Alianza Editorial.
- Cebrián, M. (2009). Comunicación interactiva en los cibermedios. [Interactive Communication in the Cybermedia]. *Comunicar*, 17(33), 15-24. <https://doi.org/10.3916/c33-2009-02-001>
- Colás, P., González, T., & De Pablos, J. (2013). Juventud y redes sociales: Motivaciones y usos preferentes. [Young People and Social Networks: Motivations and Preferred Uses]. *Comunicar*, 20(40), 15-23. <https://doi.org/10.3916/C40-2013-02-01>
- Dahlgren, P. (2011). Jóvenes y participación política. Los medios de la red y la cultura cívica. *Telos: Revista de pensamiento, sociedad y tecnología*, 1(89), 1-11. <https://goo.gl/ukbFx7>
- Durán, M., & Martínez-Pecino, R. (2015). Ciberacoso mediante teléfono móvil e Internet en las relaciones de noviazgo entre jóvenes. [Cyberbullying through Mobile Phone and the Internet in Dating Relationships among Youth People]. *Comunicar*, 22(44). <https://doi.org/10.3916/C44-2015-17>
- García, M.C. & Valdivia, A. (2014). Media Prosumers. Participatory Culture of Audiences and Media Responsibility. [Prosumidores mediáticos. Cultura participativa de las audiencias y responsabilidad de los medios]. *Comunicar*, 43, 10-13. <https://doi.org/10.3916/C43-2014-a2>
- García-Galera, M. C., Del-Hoyo-Hurtado, M., & Fernández-Muñoz, C. (2014). Jóvenes comprometidos en la Red: el papel de las redes sociales en la participación social activa. [Engaged Youth in Internet. The Role of Social Networks in Social Active Participation]. *Comunicar*, 21(43). <https://doi.org/10.3916/C43-2014-03>
- García-Umaña, A. (2017). Impacto social y educativo del comportamiento mediático digital contemporáneo: Nomofobia, causas y consecuencias. *Dilemas Contemporáneos*, 1(35), 1-21. <https://goo.gl/8D6JpK>

- González-Lizárraga, M. G., Becerra, M.T., & Yanez, M. B. (2016). Ciberactivismo: nueva forma de participación para estudiantes universitarios. [Cyberactivism: A new form of participation for University Students]. *Comunicar*, 24(46), 47-54. <https://doi.org/10.3916/C46-2016-05>
- Gozálvez, V. (2011). Educación para la ciudadanía democrática en la cultura digital. [Education for Democratic Citizenship in a Digital Culture]. *Comunicar*, 18(36), 131-138. <https://doi.org/10.3916/C36-2011-03-04>
- Grijalva-Verdugo, A. A., & Moreno-Candil, D. (2017). Empoderamiento social en contextos violentos mexicanos mediante la competencia mediática. [Social Empowerment in Mexican Violent Contexts through Media Competence]. *Comunicar*, 25(53), 29-38. <https://doi.org/10.3916/C53-2017-03>
- Lee, S. J. (2009). Online communication and adolescent social ties: Who benefits more from Internet use?. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 14(3), 509-531. <https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.2009.01451.x>
- Lloria, P. (2014). *Crímenes y castigos. Miradas del Derecho penal a través del arte y la cultura*. Tirant lo Blanch: España.
- Lloria, P. (2019). *La violencia de control como violencia de género*. ReCrim2019. <https://www.uv.es/iccp/recrim/recrim19/recrim19d01.pdf>
- Lloria, P. (2019). La violencia sobre la mujer en el siglo XXI: sistemas de protección e influencia de las tecnologías de la información y la comunicación en su diseño. *La ley penal: revista de derecho penal, procesal y penitenciario*, 138.
- Monleón, P. M. (2012). Arte y tecnología frente a la violencia de género: [ACVG www.artecontraviolenciadegenero.org]. *Arte y Políticas de Identidad*, 6, 177-194. <https://goo.gl/nUYbG3>
- Moreno, H. I. M., & García, S. J. A. (2006). Nuevas pantallas: otras formas de comunicar en el siglo XXI. *Educatio siglo XXI*, 24, 123-150. <https://goo.gl/TxRnWv>
- Núñez, P. S., Rubira, G. R., & Fernández, R. D. (2014). La construcción del sujeto víctima de la violencia de género en Youtube como acto performativo: estudio del activismo online desde el análisis multimodal. *Cuadernos Kóre*, 1(8), 179-199. <https://goo.gl/WUXkSg>
- Oberst, U., Chamorro, A., & Renau, V. (2016). Estereotipos de género 2.0: Auto-representaciones de adolescentes en Facebook. [Gender Stereotypes 2.0: Self-representations of Adolescents on Facebook]. *Comunicar*, 24(48), 81-89. <http://dx.doi.org/10.3916/C48-2016-08>
- Ortega, V. (2015). El Artivismo como acción estratégica de nuevas narrativas artístico-políticas. *Calle14: revista de investigación en el campo del arte*, 10(15). <https://goo.gl/2SKRV8>
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1-6. <http://goo.gl/93tth3>

- Quiñones, O. E. (2010). Este cuerpo es mío: Manifestaciones culturales contemporáneas en torno a la violencia machista en América Central y el Caribe español. *Arte y políticas de identidad*, 2(1), 123-140. <https://goo.gl/yH1SLm>
- Ringrose, J., & Barajas, K. E. (2011). Gendered risks and opportunities? Exploring teen girls' digitized sexual identities in postfeminist media contexts. *International Journal of Media & Cultural Politics*, 7(2), 121-138. <https://goo.gl/WcgL5Y>
- Rizo, G. M., & Romeu, V. A. (2013). Comunicación, Cultura y Violencia. In Rizo, G. M. (Eds.), *Comunicación, Intersubjetividad y Violencia. Algunas reflexiones en torno a la debilitación de las relaciones comunicativas en entornos violentos* (pp.23-32). Bellaterra: Institut de la Comunicació, Universitat Autònoma de Barcelona.
- Rizo, G. M., & Romeu, V. A. (2013). Comunicación, Cultura y Violencia. In Pech, S. C. (Eds.) *Arte y Violencia: Apuntes en torno a una estética de lo peor y sus derivas en el arte activismo* (pp. 45-58). Bellaterra: Institut de la Comunicació, Universitat Autònoma de Barcelona.
- Tortajada, I., Araña, N., & Martínez, I. J. (2013). Estereotipos publicitarios y representaciones de género en las redes sociales. [Advertising Stereotypes and Gender Representation in Social Networking Sites]. *Comunicar*, 21(41), 177-186. <https://doi.org/10.3916/C41-2013-17>

**Criterios prácticos de restauración arquitectónica
a mediados del siglo XIX: la restauración de
la iglesia románica de San Juan *Ante Portam
Latinam* en Arroyo de la Encomienda (Valladolid)**

Francisco Javier Domínguez Burrieza
Universidad de Valladolid (España)

Criterios prácticos de restauración arquitectónica a mediados del siglo XIX: la restauración de la iglesia románica de San Juan Ante Portam Latinam en Arroyo de la Encomienda (Valladolid)

Practical criteria for architectural restoration in the mid-nineteenth century: the restoration of the Romanesque church of San Juan Ante Portam Latinam in Arroyo de la Encomienda (Valladolid)

Francisco Javier Domínguez Burrieza

Universidad de Valladolid (España)

fjdominguez@fyl.uva.es

Fecha de recepción: 10/09/2018

Fecha de aceptación: 24/07/2019

Resumen

La restauración de la iglesia románica de *San Juan Ante Portam Latinam*, en Arroyo de la Encomienda (Valladolid), en 1876, refleja algunas de las ideas violletianas dominantes en la práctica restauradora española de la época, así como la aplicación de la Real Orden de 14 de septiembre de 1850. Se trata del trabajo más personal, en este campo, del reputado arquitecto Jerónimo Ortiz de Urbina Díaz de Junguitu. Perteneciente a las primeras promociones de la Escuela Especial de Arquitectura de Madrid, condiscípulo de Demetrio de los Ríos y Juan de Madrazo y amigo de Adolfo Fernández de Casanova, todos ellos arquitectos restauradores influidos por Viollet-le-Duc. A la vez que incluimos numerosa documentación inédita (expedientes de obras y libros de actas), resaltamos el valor de la fotografía en este tipo de trabajos, recuperando cuatro de ellas que se realizaron en el año 1867.

Palabras clave: Restauración arquitectónica; Arquitectura siglo XIX; Jerónimo Ortiz de Urbina; Viollet-le-Duc; Arquitectura románica; Valladolid (España).

Abstract

The restoration of the Romanesque church of *San Juan Ante Portam Latinam*, in Arroyo de la Encomienda (Valladolid), in 1876, reflects some of the dominant violletian ideas in Spanish restoration practice at the time, as well as the application of the Royal Order of 14 September 1850. This is the most personal work, in this field, of the renowned architect Jerónimo Ortiz de Urbina Díaz de Junguitu. He

belonged to the first graduating classes of the Special School of Architecture of Madrid, fellow student of Demetrio de los Ríos and Juan de Madrazo and friend of Adolfo Fernández de Casanova, all of them restoring architects influenced by Viollet-le-Duc. At the same time that we include numerous unpublished documentation (files of works and books of minutes), we highlight the value of photography in this type of work, recovering four of them that were carried out in 1867.

Keywords: Architectural restoration; 19th century architecture; Jerónimo Ortiz de Urbina; Viollet-le-Duc; Romanesque architecture; Valladolid (Spain)

INTRODUCCIÓN

La restauración de la iglesia románica de San Juan *Ante Portam Latinam* (fig. 1), en Arroyo de la Encomienda (Valladolid)¹, fue el trabajo más personal, dentro de este campo, de Jerónimo Ortiz de Urbina Díaz de Junguitu (1824 – 1909)², el arquitecto de mayor relevancia en toda la provincia vallisoletana durante la segunda mitad del siglo XIX. Profesor en la Academia de Bellas Artes de la Purísima (desde 1852) y en la Escuela Libre de Maestros de Obras, Aparejadores, Agrimensores y Directores de Caminos Vecinales (desde 1869), en Valladolid, Ortiz de Urbina ejerció su papel docente ante un buen número de maestros de obras que durante la segunda mitad del siglo XIX y el primer tercio del XX desarrollaron su profesión en las actuales regiones de Castilla y León, Asturias, Galicia, Cantabria y País Vasco (Domínguez, 2013, pp. 37 y 38).

La fábrica de la iglesia se iniciaba en torno al año 1150, construyéndose a lo largo de la segunda mitad del siglo XII³. A todas luces, constituye uno de los ejemplos más interesantes del románico vallisoletano. De fundación templaria, el edificio se engloba, debido a sus características formales, dentro del románico rural de la zona oriental de la provincia: iglesia de pequeñas dimensiones, una sola nave cubierta de madera, ausencia de contrafuertes, zócalo de piedra, portada ubicada en la zona sur del templo y temas iconográficos similares a los del resto de edificios del grupo (Heras, 1966, p. 67). Pese a las importantes obras de restauración, que afectaron a

1 Hace unos años se publicó un sucinto estudio bibliográfico sobre el edificio (Olivera y Ruiz, 2002, pp. 103 – 112).

2 Ortiz de Urbina fue el arquitecto nombrado desde un principio para llevar a cabo los trabajos en la iglesia de San Juan. En todo momento firmó como técnico la documentación generada en torno a la restauración del templo. Así, no fue su concañado, el arquitecto Segundo de Rezola, el proyectista y director de las obras, tal y como se había pensado hasta ahora. El nombre de este último tan solo aparece junto al de Ortiz de Urbina una vez concluida la restauración. El nombramiento de Rezola como Arquitecto Diocesano, el 29 de noviembre de 1877 (Domínguez, 2010, pp. 226 y 227), justifica su inclusión en la memoria final enviada a la Comisión Provincial de Monumentos de Valladolid a finales de 1878, cuando los trabajos ya habían finalizado hacía algo más de dos años.

3 Ya la Sociedad Castellana de Excursiones aseguraba que la iglesia era del siglo XII (Iturralde, 1904, p. 365). Otros estudios mantuvieron la misma cronología (González, 1932 – 1933, p. 252; Heras, 1966, pp. 73 y 74).



Figura 1. Iglesia de San Juan *Ante Portam Latinam*, en Arroyo de la Encomienda (Valladolid). Segunda mitad del siglo XII. Elaboración del autor.

la inclusión de un nuevo sistema abovedado y un cuerpo de sacristía independiente del de la iglesia, el resto de la fábrica, fundamentalmente su exterior, prácticamente se conservó intacto. Aun así, sin haber profundizado en el estudio de las obras de restauración que salvaron al templo de la ruina, algunos historiadores han criticado, duramente, lo ejecutado por Ortiz de Urbina⁴.

Hasta ahora, salvo la fecha, el nombre del arquitecto restaurador, al que se añadió, erróneamente, tal y como se demuestra a continuación, el de Segundo de Rezola, y algunos datos y consideraciones sobre la intervención, sin que se hubiesen sometido a análisis (Olivera y Ruiz, 2002, pp. 103 – 112), poco más se sabía en torno a la restauración de la iglesia de San Juan *Ante Portam Latinam*. El estudio se ha llevado a cabo tomando como base el expediente de reparación y restauración de la iglesia y la documentación generada en torno a la misma, conservada, fundamentalmente, en los archivos de la Real Academia de Bellas Artes de San Fernando, el Histórico Provincial de Valladolid y el de la Catedral de Valladolid.

Como veremos, aunque los trabajos de restauración no se adscriben totalmente al pensamiento de Viollet-le-Duc, sí se toma este como base, así como lo preceptuado por la Real Orden de 14 de septiembre de 1850 en cuestiones de restauración. A ello,

4 Felipe Heras concluyó que solo variaron “algunos rasgos estructurales”, lo que permitió, según él, la conservación del “ejemplo más acabado y completo del románico oriental [de la provincia de Valladolid]” (Heras, 1966, p. 73). En este sentido, tampoco debemos obviar la acertada observación de Navascués, en la que afirma que “la historia de los edificios [...] no concluye con la terminación de las obras sino que, al contrario, comienza en aquel preciso instante” (Navascués, 1987, p. 387).

debemos añadir algunos conceptos que, aun presentes en San Juan *Ante Portam Latinam*, serán desarrollados años después por Camilo Boito. Todavía lejos quedan las ideas sobre restauración propuestas por Luca Beltrami o Renato Bonelli, a principios y mediados del siglo XX, respectivamente.

2. DESARROLLO DEL EXPEDIENTE DE REPARACIÓN Y RESTAURACIÓN DE LA IGLESIA

El 2 de septiembre de 1864, el Ayuntamiento de Arroyo (perteneciente a la Encomienda de Wamba, de ahí el actual nombre de Arroyo de la Encomienda) y su párroco informaban a la Junta Diocesana de Obras y Reparaciones de Valladolid del estado de ruina de la única iglesia de la localidad. El objetivo era que los trabajos de reparación necesarios se hiciesen con cargo a la partida de reparación de templos de aquella corporación. En la solicitud señalaban que durante el mes de agosto se había derrumbado parte del tejado del templo, afectando, sobre todo, a la zona del altar mayor. “Completamente abierto a la intemperie”, para continuar oficiando se habilitó un altar cercano a la puerta principal. La restauración se tornaba urgentísima.

La Junta Diocesana aceptó la apertura del expediente, encargando, tal y como venía ocurriendo en aquellos trabajos que seguían dicha vía administrativa, que los solicitantes propusiesen un arquitecto que se hiciese cargo del proyecto. De esta forma, y posiblemente por su reputación y experiencia en la reparación y restauración de templos de la diócesis vallisoletana (Domínguez, 2013, pp. 37 – 66), Ortiz de Urbina fue el elegido por el pueblo de Arroyo, aceptándolo la Junta Diocesana en el mes de noviembre⁵. Meses más tarde, el 16 de junio de 1865, el arquitecto firmaba el informe sobre el estado del edificio, además del presupuesto y el pliego de condiciones de los trabajos de restauración⁶. Debía practicarse un recalce general, el arreglo de algunos muros desplomados, la reconstrucción de ciertos adornos ya “mutilados” y la recomposición de la cubierta. El mal estado de esta última se debía al gran peso de la espadaña, ajena al origen y estilo del edificio, que sin más descansaba sobre el arco del triunfo, es decir, donde “principia el presbiterio”. La escalera que conducía a la espadaña era una ruina y en el interior también se debía sustituir el pavimento. Además, ante la ausencia de sacristía, se había “inutilizado el hueco de debajo del coro” para cumplir esta función.

El arquitecto presupuestó las obras en 42.163 reales⁷; cantidad absolutamente desorbitada.

5 Archivo de la Catedral de Valladolid, Reparación de Templos y Conventos, Valladolid (ACVA, RTC), legajo 1837 – 1861, exp. 22, 4 de noviembre de 1854.

6 ACVA, RTC, legajo 1837 – 1861, exp. 22, 16 de junio de 1865.

7 *Ibidem*.

Pronto, el 27 de julio de 1865, el Gobernador de la Provincia daba el visto bueno al proyecto planteado por Ortiz de Urbina, y un mes más tarde la Junta Diocesana remitía el expediente al Ministerio de Gracia y Justicia⁸. En ese punto este se paralizó. Ante el silencio del Ministerio fue Ortiz de Urbina quien se ofreció a tratar de conseguir el apoyo tanto de la Real Academia de Bellas Artes de San Fernando como el de sus propios compañeros de la Comisión Provincial de Monumentos de Valladolid, que logró por unanimidad⁹. Sin embargo, años más tarde, en 1868, en una de las comunicaciones que la Comisión envió a la Academia de San Fernando, se afirmaba, amargamente, que desde mediados de 1865 los oficios divinos se estarían llevando a cabo, como ya había señalado Ortiz de Urbina, “en un lugar impropio y de malas condiciones”. Se recordaba la mala conservación de la cubierta y la absoluta ruina del coro¹⁰, al mismo tiempo que se insistía en el “mérito artístico que reunía la Capilla de Arroyo”¹¹, de “estilo bizantino”¹².

Ortiz de Urbina solicitó entonces que la Comisión se dirigiera al Gobernador, cuya intervención sería “una verdadera prueba de amor á las Bellas artes y un señalado

8 ACVA, RTC, legajo 1837 – 1861, exp. 22, 31 de agosto de 1865.

9 Desde fechas tempranas, la Comisión Provincial de Monumentos de Valladolid estuvo informada del desarrollo del expediente de restauración. Sin embargo, su intervención en el caso fue excepcional. Normalmente, dicha corporación no solía involucrarse en aquellos expedientes abiertos por la Junta Diocesana, pero en esta ocasión fue diferente. De hecho, fue la Comisión la que en repetidas ocasiones insistió en la decisiva restauración de la iglesia, incluso más que la propia Diócesis.

10 Archivo Histórico Provincial de Valladolid, Valladolid (AHPVA), Sección Histórica (SH), caja 269, legajo 5, exp. 9, 1 de abril de 1868.

11 AHPVA, Comisión de Monumentos (CPM), Libros de Actas (LA), sesión de 18 de noviembre de 1865, fol. 46.

12 AHPVA, SH, caja 269, exp. 136, 18 de noviembre de 1865. Tachada de “maciza y ruda” en el siglo de las Luces (Calatrava, 1995, p. 60), la arquitectura románica fue conocida por los escritores románticos durante el siglo XIX con el término “romano – bizantina”. No obstante, y como también hizo Ortiz de Urbina, en muchas ocasiones se abrevió el término utilizándose solo la palabra “bizantino”, que a veces creó confusión con el arte desarrollado en Bizancio (Panadero, 1997, p. 252). Es más, este concepto tan general chocaba con las ideas positivistas que Juan Bautista Lázaro intentó divulgar, pocos años más tarde, a través de la creación de una cátedra de Restauración en la Escuela de Arquitectura de Madrid. La clasificación de los monumentos en tan solo “dos o tres que se tienen siempre a mano” lo consideraba absurdo y científicamente atrasado (Lázaro, 1884, pp. 193 y 194). Quadrado, común en su época, hizo uso de la misma terminología para el estilo Románico. Respecto a la iglesia de San Juan *Ante Portam Latinam* de Arroyo de la Encomienda concretaba, además, que si sobre este género buscaba “el artista una perfecta y bien conservada joya, no la encontrará sino en un pueblo de catorce chozas más bien que casas, á medio camino entre Simancas y Valladolid” (Quadrado, 1861, p. 180). Según la memoria de las labores realizadas por la Comisión Provincial de Monumentos hasta 1867, Ortiz de Urbina catalogó el estilo de la iglesia de “bizantino puro”. *Memoria de las labores realizadas por la Comisión de Monumentos Históricos y Artísticos de Valladolid desde su instalación hasta el 1 de octubre de 1867*, Real Academia de Bellas Artes de San Fernando, Archivo-biblioteca, Madrid (RABASF), legajo 54 – 6 / 2. En este caso, Ortiz de Urbina siguió la terminología utilizada por Piferer en *Recuerdos y Bellezas de España* y por Caveda en su *Ensayo histórico sobre los diversos géneros de la Arquitectura empleados en España desde la dominación romana hasta nuestros días*. Sobre este tema puede consultarse García, 1988, pp. 139 – 186.

servicio al pueblo de Arroyo por ser la única Iglesia en dicho pueblo”¹³. La idea era archivar el expediente instruido el 31 de agosto pasado para que, posiblemente, la Comisión se encargase directamente de la gestión y así lograr del Ministerio de Fomento una partida presupuestaria. Queda claro que el pensamiento estaba puesto en el nuevo *Reglamento de las Comisiones provinciales de monumentos históricos y artísticos*, aprobado días más tarde, el 24 de noviembre de 1865. En todo caso, el llamamiento de Ortiz de Urbina no tuvo resultados positivos, ya que a principios de 1867 el arquitecto volvía a insistir sobre lo mismo. Fue entonces cuando el también arquitecto Antonio Iturralde propuso la completa reparación del edificio bajo el amparo de la Comisión que él mismo presidía. Sin embargo, la opinión de Iturralde no fue compartida por todos los miembros. Algunos de ellos veían en los trámites seguidos hasta el momento la vía más idónea¹⁴. De este modo, desde un principio pudo considerarse el caso de San Juan un obstáculo para la restauración de otros edificios de la ciudad de Valladolid, casos de las iglesias conventuales de San Benito y San Pablo o el antiguo colegio de San Gregorio¹⁵. Aun así, se acordó que la subcomisión nombrada para evitar el paso de los objetos artísticos e históricos del castillo de Portillo (Valladolid) “a manos extranjeras o incompetentes”, compuesta por Iturralde, Pablo Gil, César Alba y Ortiz de Urbina, practicase también un reconocimiento a la iglesia de San Juan¹⁶. Con posterioridad, se daría cuenta a la Junta Diocesana, intentando conseguir, después, la mediación de la Academia de San Fernando.

La visita al templo demuestra cómo la fotografía comenzaba a ser un apoyo fundamental en los trabajos de la Comisión. Se tomaron cuatro instantáneas que definieron el estado exacto del edificio¹⁷. Lo mismo que poco tiempo antes habían llevado a cabo el arquitecto Domingo Rodríguez Sesmero y el pintor Agapito López de San Román con el Arco de Santiago, en Valladolid (Fernández, 1981, p. 165). Estos documentos gráficos, custodiados en el Archivo de la Real Academia de Bellas Artes de San Fernando, y de incuestionable valor, vuelven hoy a ver la luz.

Todo se desarrolló con lentitud. En noviembre, Ortiz de Urbina solo pudo informar a la Comisión de la realización de la visita al templo¹⁸. Nada nuevo se produjo hasta febrero de 1868, cuando el pintor José Martí y Monsó, amigo del

13 AHPVA, SH, caja 269, legajo 3, exp. 136, 18 de noviembre de 1965.

14 AHPVA, CPM, LA, sesión de 12 de enero de 1867, fol. 9.

15 Por extraño que pueda parecer, las cantidades asignadas por el Ministerio de Fomento para llevar a cabo obras de conservación y restauración en España no se otorgaron en los años 1867 y 1868 (Ordieres, 1995, p. 85).

16 AHPVA, CPM, LA, sesión de 12 de enero de 1867, fol. 9.

17 *Ibidem*. Se tomaron fotografías del conjunto arquitectónico, de la portada, del ábside y del detalle de uno de sus vanos. *Memoria de las labores...*, RABASF, legajo 54 – 6 / 2. Las cuatro fotografías, remitidas a Gracia y Justicia el 9 de mayo de 1868, se hallan en RABASF, Fotografías, caja 27, exp. 287, fot. 2162 – 2165. Cuatro meses después, Gil presentaba a la Comisión las fotografías. AHPVA, CPM, LA, sesión de 18 de mayo de 1867, fol. 16v.

18 AHPVA, CPM, LA, sesión de 9 de noviembre de 1867, fol. 26.

arquitecto, propuso, otra vez, que desde dicha corporación se impulsara el expediente. El primer paso sería el envío a la Academia de San Fernando de las fotografías que se habían tomado del templo, además de una copia del presupuesto de las obras formado, en su día, por Ortiz de Urbina. Con el propósito de lograr del Gobierno los fondos necesarios para la restauración, la Comisión, además, hizo hincapié en la conveniencia de la conservación del “único” ejemplo “que permanece en esta provincia de los Templarios”¹⁹.

El presupuesto de las obras se redujo a 4.218 escudos²⁰. Aún así, por miedo a una negativa, la Comisión prefirió suprimir varias obras nuevas que, en principio, se habían pensado llevar a cabo, concretándose en “la estricta reparación de lo que actualmente se conserva”. Con el recorte se daba por hecho reunir la mitad de lo presupuestado. Esta suma permitiría reparar la cubierta, los embaldosados de la iglesia y el coro, reponer la puerta principal, varias ventanas y, finalmente, reformar la espadaña, cuyo excesivo peso ponía en serio peligro el edificio²¹. Como ya se había acordado meses atrás, la Academia recibió las fotografías que apoyaban el informe realizado por Ortiz de Urbina²².

Tan solo tres meses después, en mayo, se informaba a la Comisión de la aceptación del presupuesto por parte de la Academia y, por tanto, de la preceptiva solicitud elevada al Ministerio (De la Cámara, 1868, p. 30). Desde la Academia se alabó el gran mérito histórico y artístico del edificio demostrado por las cuatro fotografías. Además, con la “pequeña suma” solicitada, por fin la iglesia podría ser rehabilitada para el culto²³.

El Gobierno de la Provincia, encargado de notificar el anterior acuerdo de la Academia a la Comisión, comunicó a esta última que, en lo sucesivo, debía informar de manera cabal sobre el asunto, ya que, con incredulidad, no entendían cómo no existía en sus dependencias ningún antecedente sobre el mismo²⁴. La Comisión explicó que el hecho de no haber notificado al Gobernador la intención de reparar la iglesia había respondido solamente a que la Junta Diocesana, organismo que había instruido el expediente de reparación, había tratado, directamente, con el Ministerio de Gracia y Justicia²⁵. La Comisión reconocía entonces que tan solo había tenido un “conocimiento extraoficial” del expediente (lógicamente, el proporcionado por Ortiz de Urbina) y que debido a su naturaleza solamente se había centrado en conseguir

19 AHPVA, CPM, L.A, sesión de 1 de febrero de 1868, fol. 36.

20 1 de abril de 1868, AHPVA, SH, caja 269, legajo 5, exp. 9, 1 de abril de 1868.

21 Ibidem.

22 Ibidem.

23 AHPVA, SH, caja 269, legajo 5, exp. 10, 11 de mayo de 1868.

24 Ibidem.

25 AHPVA, SH, caja 269, legajo 5, exp. 11, 29 de mayo de 1868.

la aprobación de los trabajos²⁶. Pocos días después, el Gobierno de la Provincia comunicaba a la Comisión sus contactos con la Junta Diocesana²⁷.

Pese a que todo indicaba que la mediación de la Academia de San Fernando acabaría por otorgar la cantidad solicitada desde la Comisión, esto no fue así. La Comisión tenía la absoluta certeza de que el expediente había sido relegado al olvido²⁸. No obstante, aunque sin resultados satisfactorios, la Comisión no cejó en su empeño, e intentó, a través del Gobernador, que la Junta Diocesana se interesara, todavía más, en la finalización del expediente²⁹. Transcurrido un tiempo, la Comisión se encargó de enviar urgentes misivas a cada una de las corporaciones con capacidad para resolver. Así, en diciembre de 1868, Iturralde proponía que se recordase a la Academia de San Fernando que la iglesia cada día presentaba un deterioro mayor³⁰. Vuelta a empezar, en mayo de 1870 la Comisión se vio obligada a rebajar sus pretensiones económicas hasta tal punto que pensó en solicitar, en el caso de que no fuera posible la concesión de la mitad de lo presupuestado, al menos la cuarta parte³¹. En esta ocasión, los fondos se reclamaron al Ministerio de Fomento, esperando que en su presupuesto existiese una partida para conservación y reparación de monumentos históricos y artísticos³². Igualmente, se tuvo la intención de pedir autorización para que las obras se llevasen a cabo por administración³³. Es decir, que en lugar de que la gestión corriese a cargo de diferentes contratistas parciales, Ortiz de Urbina, como arquitecto restaurador, tendría un mayor control sobre los trabajos. Por tanto, la Comisión volvió a informar de su propuesta a la Academia, que requirió la elaboración de un informe y, “á ser posible”, el envío de una nueva fotografía del edificio³⁴. Sorprendentemente, a finales del mes de septiembre la Comisión decidía suspender cualquier resolución al respecto³⁵, no generándose más noticias hasta tres años más tarde. Sin duda, el motivo lo encontramos en la difícil relación Iglesia – Estado entre 1868 y 1873, lo que ocasionó la paralización de muchos expedientes de restauración de edificios religiosos (González – Varas, 1996, p. 105). El 28 de septiembre de 1873 se volvía a mencionar el estado de abandono y casi ruinoso de la iglesia. Como si nada hubiera pasado y con la completa seguridad de que no existían órdenes ni directrices a seguir emitidas desde Madrid, la Comisión transmitió su interés, otra vez, a la Academia de San Fernando³⁶.

26 *Ibidem*.

27 AHPVA, SH, caja 269, legajo 5, exp. 12, 6 de junio de 1868.

28 AHPVA, SH, caja 269, legajo 5, exp. 7, 15 de junio de 1870.

29 AHPVA, CPM, LA, sesiones de 30 de mayo y de 13 de junio de 1868, fol. 52r y 53r.

30 AHPVA, CPM, LA, sesión de 19 de diciembre de 1868, fols. 71v. y 72r.

31 AHPVA, CPM, LA, sesión de 28 de mayo de 1870, fol. 91v.

32 AHPVA, SH, caja 269, legajo 5, exp. 7, 15 de junio de 1870.

33 *Ibidem*.

34 AHPVA, SH, caja 269, legajo 5, exp. 8, 28 de junio de 1870.

35 La falta de vocales en la sesión obligó a tomar esta decisión. CPM, LA, sesión de 28 de septiembre de 1870, fol. 94r.

36 AHPVA, CPM, LA, sesión de 28 de septiembre de 1873, fols. 107v. y 108r.

El 31 de marzo de 1875 el Subsecretario del Ministerio de Gracia y Justicia respondía a lo instruido diez años atrás. Este paso se convirtió en la primera evolución positiva del expediente desde el 31 de agosto de 1865, cuando la Junta Diocesana había solicitado contestación sobre el mismo al Ministerio. En su comunicación, Gracia y Justicia exigía que Ortiz de Urbina realizase un nuevo reconocimiento a la iglesia para determinar si con el antiguo presupuesto podía solventarse la restauración del templo o si, en su defecto, haría falta modificarlo debido al largo tiempo transcurrido³⁷. Así se hizo, y el 2 de junio de 1875 se remitía al Ministerio un nuevo presupuesto que incluía novedades. La más destacada se centraba en la instalación “de una ligera bóveda en carácter con el edificio en sustitución de la cubierta pintada, quedando esta como una cubierta ordinaria”³⁸. Por tanto, y como veremos a continuación, Ortiz de Urbina asimilaba entonces, y erróneamente, estilo Románico con sistema abovedado, buscando devolver al edificio su unidad, tal y como defendió Viollet-le-Duc, así como restaurarlo siguiendo el hipotético estilo que le era propio (Viollet, 1866, p. 24). Además, nuevamente se insistía ahora en la construcción de una sacristía en parte del viejo camposanto³⁹.

En esta ocasión, todo transcurrió sin demora. Ortiz de Urbina indicó a la Comisión cómo “por Real Orden de 5 de julio siguiente, se mandó insertar el anuncio de la subasta que se verificó en 17 de Septiembre de 1875 y fue aprobada por la Superioridad en 15 de Octubre inmediato”⁴⁰.

Aunque el plazo de ejecución era de seis meses, los trabajos se prolongaron casi un año. Si a finales de diciembre se comunicaba que se había “dado principio al acopio de la piedra necesaria para dichas obras el trece del actual”⁴¹, el 4 de noviembre

37 ACVA, RTC, legajo 1837 – 1861, exp. 22, 31 de marzo de 1875.

38 ACVA, RTC, legajo 1837 – 1861, exp. 22, 2 de junio de 1875.

39 ACVA, RTC, legajo 1837 – 1861, exp. 22, 2 de junio de 1875.

40 AHPVA, SH, caja 269, legajo 6, exp. 166, 12 de diciembre de 1878. A la subasta se presentaron José Pérez Escudero y Cayetano Orne (administrador del Conde de Guaqui), siendo este último al que finalmente se adjudicaron las obras. ACVA, RTC, legajo 1837 – 1861, exp. 22, 17 de septiembre de 1875. Antes, a principios de agosto, Ortiz de Urbina había presentado unas condiciones adicionales a aquella Real Orden de 5 de julio de 1875 (ACVA, RTC, legajo 1837 – 1861, exp. 22, 5 de julio de 1875) que daba permiso a la publicación del anuncio de la subasta de las obras (finalmente el anuncio se publicó en el *Boletín Oficial de la Provincia* de 5 de septiembre). En estas, Ortiz de Urbina advertía que los trabajos debían llevarse a cabo en seis meses, a contar “desde los ocho días en que se le comunique la orden al contratista para dar principio á su ejecución”. Además, el arquitecto sería quien estimara y obligase al contratista a tener en obra el número de obreros necesario, con lo que se tomaba, así, una interesante medida para garantizar el éxito de los trabajos. ACVA, RTC, legajo 1837 – 1861, exp. 22, 7 de agosto de 1875.

41 ACVA, RTC, legajo 1837 – 1861, exp. 22, 30 de diciembre de 1875. A mediados de mayo de 1876 se cumplió con el primer plazo de pago según lo dispuesto por la base 17ª de las condiciones aprobadas por la Real Orden de 5 de julio de 1875 (las obras fueron reconocidas por Ortiz de Urbina). ACVA, RTC, legajo 1837 – 1861, exp. 22, 11 y 22 de mayo de 1876.

de 1876 ya se daban estas, oficialmente, por concluidas⁴². Con ello, el 11 del mismo mes se celebró una solemne inauguración⁴³, aunque la recepción oficial y definitiva, según afirmó Ortiz de Urbina, tuvo lugar durante el segundo semestre de 1877⁴⁴. Dos años después, en 1879, Ortiz de Urbina era nombrado Académico correspondiente de la Real Academia de Bellas Artes de San Fernando. En su candidatura, los profesores y reconocidos arquitectos de aquella academia, Simeón Ávalos y Antonio Ruiz de Salces, no dudaron en destacar de él la realización y ejecución de numerosos e importantes proyectos de conservación de templos (Domínguez, 2010, p. 37).

3. LOS TRABAJOS DE RESTAURACIÓN

Antes de la recepción de las obras, José Martí y Monsó propuso a la Comisión que los arquitectos encargados de la restauración facilitasen un informe de lo que se había ejecutado⁴⁵. Pese a que hablaba en plural, Martí y Monsó no habría querido dejar escapar la oportunidad de alabar el buen trabajo realizado por el arquitecto. Pero, ¿a qué técnico se refería? Sin duda, a su amigo Ortiz de Urbina⁴⁶ y no a Segundo de Rezola, arquitecto diocesano y cuyo nombre, por primera vez, aparecía en la documentación. Este es el motivo por el cual hasta ahora se pensaba que fue Rezola y no Ortiz de Urbina el arquitecto restaurador. Con cierto retraso, el 12 de diciembre de 1878, ambos arquitectos firmaban el informe⁴⁷. Gracias a él sabemos con exactitud las obras que se practicaron en la iglesia y que a continuación analizamos.

42 En esta fecha así lo comunicaba el contratista, admitiendo que por el estado de deterioro de la iglesia había sido preciso realizar alguna que otra obra más de lo proyectado en un principio. ACVA, RTC, legajo 1837 – 1861, exp. 22, 4 de noviembre de 1876. De hecho, en la inspección que efectuaba, posteriormente, Ortiz de Urbina, se reconocía que estas obras añadidas habían sido de absoluta necesidad para la seguridad de la iglesia. ACVA, RTC, legajo 1837 – 1861, exp. 22, 8 de noviembre de 1876. También se llevaron a cabo otras para establecer el culto en la iglesia, como insistió en varias ocasiones el contratista. ACVA, RTC, legajo 1837 – 1861, exp. 22, 21 de febrero, 28 de mayo y 7 de diciembre de 1877.

43 La descripción de la celebración del acto religioso la encontramos en ACVA, RTC, legajo 1837 – 1861, exp. 22, 11 de noviembre de 1876.

44 AHPVA, SH, caja 269, legajo 6, exp. 166, 12 de diciembre de 1878.

45 Al mismo tiempo, con dicho documento se aprovechaba para que se reconociera a la Comisión el “lisonjero resultado” que habían tenido sus gestiones. AHPVA, CPM, LA, sesión de 14 de marzo de 1877, fol. 127.

46 La amistad entre Ortiz de Urbina y Martí y Monsó se ha demostrado en varias ocasiones (Ortega, 2000, p. 25).

47 El informe redactado por Ortiz de Urbina y Rezola se encuentra en AHPVA, SH, caja 269, legajo 6, exp. 166. Este fue aprobado por la Academia de San Fernando solo un mes más tarde. RABASF, LA, Sección de Arquitectura, sesión de 25 de enero de 1879, fol. 214r. – también fue enviada una copia a la Real Academia de la Historia. AHPVA, CPM, LA, sesión de 14 de diciembre de 1878; AHPVA, SH, caja 269, legajo 6, exp. 167, 16 de diciembre de 1878; *Oficio en el que se informa sobre las obras de restauración de la iglesia parroquial de la villa de Arroyo*, en Archivo del Gabinete de Antigüedades de la Real Academia de la Historia, Madrid (AGARAH), CAVA/9/7978/09(1) –. Ortiz de Urbina evacuó otro informe final que se adjuntó al expediente formado y tutelado por la Junta Diocesana. ACVA, RTC, legajo 1837 – 1861, exp. 22, 27 de abril de 1878. Junto a esta memoria de

La Academia de San Fernando, por su parte y a través de la Comisión Provincial de Monumentos, felicitó la labor desarrollada por los arquitectos restauradores⁴⁸, expresando, igualmente, su agradecimiento al Conde de Guaqui, propietario de la finca donde se ubicaba la iglesia⁴⁹.

Probablemente, para los trabajos de restauración no se levantaron planos. Así, el *Inventario artístico de Valladolid y su provincia* (1970) informa, sin dar más explicaciones, de la existencia de algunos documentos gráficos relativos a la iglesia (Martín, 1970, p. 80). Sin embargo, entendemos que estos corresponden a los trabajos realizados por el Seminario de Estudios de Arte y Arqueología de la Universidad de Valladolid en la visita al templo durante el curso de 1932 – 1933 (Pérez, 1932 – 1933, p. 13). Dichos planos, publicados en un principio por González Tejerina y luego retomados por Heras García, se centran en la planta del edificio, en la que se diferencian las partes originales de lo reconstruido por Ortiz de Urbina (fig. 2).

En el último informe solicitado por Martí y Monsó, Ortiz de Urbina manifestaba que el estado de conservación de la iglesia, antes de ser intervenida, sería de “completa ruina”⁵⁰. En él se indicaba cómo se había reconstruido el tercio inferior de los muros perimetrales del edificio. En parte de ellos se habían introducido nuevos cimientos, al mismo tiempo que se había utilizado para la reconstrucción sillería dura, limpia de coqueas y bien escuadrada (con sillares de heterogéneo tamaño) en lugar de la franca utilizada antiguamente⁵¹. Ortiz de Urbina analizaba

los trabajos realizados, también Ortiz de Urbina presentó la cubicación de las obras hechas para su liquidación y la valoración de las mismas, todo ello confeccionado con minucioso detalle.

48 Otra vez, esta felicitación podría dar pie a pensar que Ortiz de Urbina quizá compartiese con Rezola el trabajo en Arroyo. Nada más lejos de la realidad, ya que el nombre de Rezola no aparece en la documentación hasta la firma del informe de 12 de diciembre de 1878. En todo caso, sí es cierto que a ambos arquitectos les unió una gran amistad. Concuñados y tras el fallecimiento de Rezola, el 26 de octubre de 1879, Ortiz de Urbina fue el encargado de comunicar la noticia, oficialmente, a la Comisión Provincial de Monumentos. AHPVA, SH, caja 269, legajo 6, exp. 194, 30 de octubre de 1879; AHPVA, CPM, LA, sesión de 18 de noviembre de 1879, fol. 10r. Como integrante del cuerpo de profesores de la Escuela de Bellas Artes de la ciudad, también en el Ayuntamiento se sintió “la pérdida de tan celoso y distinguido Profesor”. Archivo Municipal de Valladolid, Valladolid (AMVA), LA, sesión de 31 de octubre de 1879, fol. 366v. Su viuda, María del Rosario Cardán, señalaba entonces un dato revelador del que hasta hoy no se tenía noticia. Rezola se había encargado, mientras desempeñó el cargo de Arquitecto Municipal Interino (posiblemente durante parte de la primavera y verano de 1877), de la elaboración de unos planos de un mercado municipal que debía emplazarse en la plazuela de Portugaete, hecho de gran relevancia para la historia de la arquitectura vallisoletana. AMVA, Chancillería, caja 314, exp. 7; AMVA, LA, sesiones de 19 de marzo y 14 de mayo de 1880, fols. 109 y 173.

49 AHPVA, SH, caja 269, legajo 7, exp. 30, 28 de enero de 1879; AHPVA, SH, caja 269, legajo 6, exp. 173bis, 6 de febrero de 1879. La Comisión acordó realizar una copia de dicha comunicación para cada uno de los mencionados. AHPVA, CPM, LA, sesión de 1 de febrero de 1879, fol. 8v. Por otra parte, el Conde de Guaqui no solo sería propietario de la iglesia, sino de la mayor parte del pueblo de Arroyo (Ortega, 1895, p. 177).

50 AHPVA, SH, caja 269, legajo 6, exp. 166, 12 de diciembre de 1878.

51 Al analizar la intervención de Ortiz de Urbina nos ceñimos al informe que este y Rezola firmaron el 12 de diciembre de 1878 y a las condiciones facultativas que el primero había rubricado el

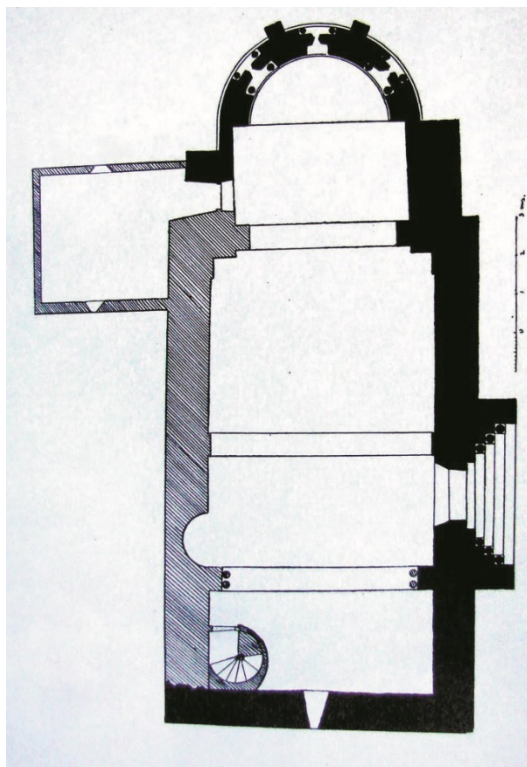


Figura 2. Planta de la iglesia en 1932. Dibujo publicado en González, 1932 – 1933.

por qué no se había empleado un material más consistente en aquella parte de la iglesia y llegaba a la conclusión de que la inexistencia de canteras cercanas habría condicionado la utilización de un material, en este caso, mucho más débil. Como vemos, una intervención que se oponía a lo defendido por John Ruskin en cuanto a la renovación material de los monumentos. En Arroyo, aunque unidas, la “forma” sería más importante que la “materia”, en línea con lo que poco tiempo después veremos, con más decisión, y a otra escala, en Demetrio de los Ríos, condiscípulo de Ortiz de Urbina en la Escuela Especial de Arquitectura, y en Enrique María Repullés y Vargas (De los Ríos, 1895, pp. 8 y 9; González – Varas, 1993, pp. 301-307; 1994, p. 113; 1996, p. 62). El material, así, permitía a Ortiz de Urbina mejorar el edificio románico. Esta idea, presente en Viollet, se complementa con la búsqueda de la unidad de estilo que veremos más adelante con la inclusión de una bóveda de cañón que acabó sustituyendo a la techumbre de madera original. Al mismo tiempo, y pese a no pretender cumplir con este objetivo, el trabajo de Ortiz de Urbina evidenció el carácter actual de las nuevas adiciones preservando la autenticidad del monumento

2 de junio de 1875. De nuevo, respecto al tipo de piedra Ortiz de Urbina indicaba que debía ser de una clase similar a la de Villanubla. ACVA, RTC, legajo 1837 – 1861, exp. 22, 2 de junio de 1875.

como documento. Esto mismo se relaciona, claramente, con lo que años después defendería Camilo Boito.

Se reconstruyeron, igualmente, los muros que cegaban los dos arcos formeros presentes en el lado norte de la iglesia⁵², desde los cimientos hasta la línea de cornisa, y que, tal vez, correspondían a una antigua y frustrada ampliación. Estos, según Ortiz de Urbina, se encontraban “enteramente desplomados”⁵³, e incluso se hallaban ocultos tras unas escaleras en ruina que también acabaron por desmontarse⁵⁴ (fig. 3).

En este sentido, a través de una de las fotografías que en 1867 se tomaron del edificio y que se remitieron tanto a la Real Academia de Bellas Artes de San Fernando como al Ministerio de Gracia y Justicia (figs. 4 – 7), en ese muro norte, justo en el



Figura 3. Estado actual de los arcos cegados del lienzo norte de la iglesia, junto a la nueva sacristía. Elaboración del autor.

52 González Tejerina ya daba cuenta de ello, señalando que el aparejo interior estaría recubierto de yeso. Además, incluía la planta del edificio, distinguiéndose, a través de su estudio, las partes correspondientes a la restauración de Ortiz de Urbina de la construcción original (González, 1932 – 1933, pp. 248 y 249). En este sentido, Heras García incluye también la bóveda de cañón de la nave (Heras, 1966, p. 67). La anterior planta, como el estudio de González Tejerina, tendrían su origen en la ya citada excursión organizada por el Seminario de Estudios de Arte y Arqueología de la Universidad de Valladolid.

53 AHPVA, SH, caja 269, legajo 6, exp. 166, 12 de diciembre de 1878.

54 ACVA, RTC, legajo 1837 – 1861, exp. 22, 27 de abril de 1878.

mismo sitio donde años más tarde Ortiz de Urbina levantó la nueva sacristía, existía una construcción de ladrillo que incluso servía de apoyo a la antigua espadaña que hasta hoy tan solo conocíamos a través de la litografía de Isla (1861)⁵⁵, incluida en la obra de Quadrado y Parcerisa, *Recuerdos y Bellezas de España* (Fig. 8).



Figura 4. Estado del ábside, espadaña y construcción de ladrillo adosada al lado norte antes de la restauración de la iglesia. 1868. RABASF, Archivo-biblioteca, Fotografías, caja 27, exp. 287, fot. 2162.

⁵⁵ A la hora de comparar las fotografías y el grabado de Isla (según el dibujo realizado por Parcerisa) puede comprobarse la veracidad arquitectónica en este último trabajo, algo que se ha atribuido a la obra en general (Ordieres, 1995, p. 106).



Figura 5. Vista general del estado de la iglesia antes de su restauración. 1868. RABASF, Archivo-biblioteca, Fotografías, caja 27, exp. 287, fot. 2163.



Figura 6. Estado de la portada de la iglesia antes de su restauración. 1868. RABASF, Archivo-biblioteca, Fotografías, caja 27, exp. 287, fot. 2164.



Figura 7. Estado de una de las ventanas del ábside de la iglesia antes de su restauración. 1868. RABASF, Archivo-biblioteca, Fotografías, caja 27, exp. 287, fot. 2165.

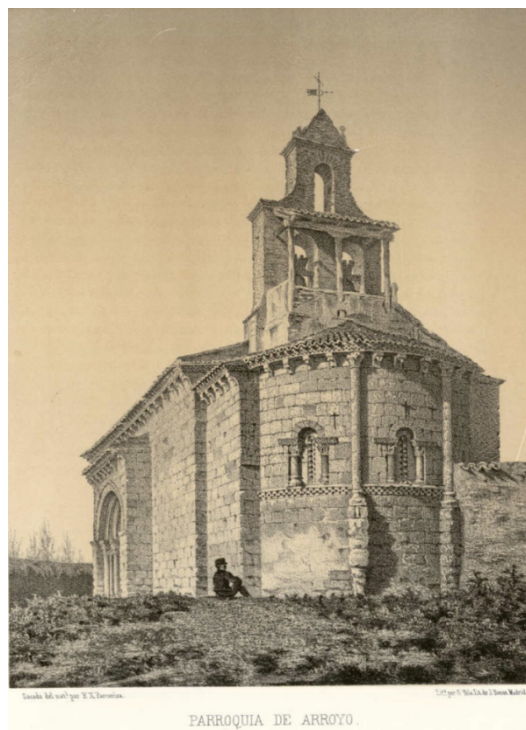


Figura 8. Litografía sobre la iglesia. 1861. Publicada en Quadrado, 1861, 184.

Las reconstrucciones murales se extendieron también al lado sur, haciéndose lo propio con otro lienzo, por su cara externa, contiguo a la puerta de entrada. De hecho, según el informe, los sillares de esta parte del edificio se encontraban “desunidos y sin enlace”⁵⁶. En este caso, y según las fotografías tomadas en la excursión de 1932, se habría utilizado cemento para corregir la desunión y el deterioro del material en buena parte del resto de los muros (fig. 9). Desgraciadamente, un ejemplo de lo que Ríos denominó “teoría de los parches y emplastos” (De los Ríos, 1895, pp. 155-159). A través de estas mismas fotografías comprobamos cómo Ortiz de Urbina habría aplicado, debido a la exigencia aparente del material, y de manera inconsciente, el recurso diferenciador entre lo nuevo y lo antiguo, una de las premisas del modelo de restauración que defendería poco tiempo después Camilo Boito en el III Congreso de Ingenieros y Arquitectos italianos (1883). De esta forma, lo importante era salvar el edificio y pretender su máxima durabilidad, desprendiéndose, lo menos posible, de las características originales de la fábrica.

Respecto a la portada, ubicada en la fachada sur, Ortiz de Urbina reconocía la reconstrucción de resaltes y la inclusión de “columnitas nuevas”, limitándose esto

56 AHPVA, SH, caja 269, legajo 6, exp. 166, 12 de diciembre de 1878.



Figura 9. Exterior del ábside en 1932. Fotografía publicada en González, 1932 – 1933.

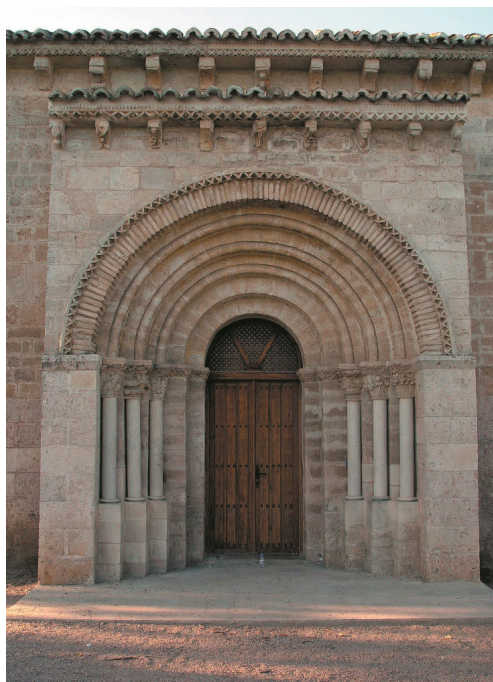


Figura 10. Estado actual de la portada de la iglesia. Elaboración del autor.

último, con total probabilidad, a la sustitución de los fustes⁵⁷. Hoy día, tampoco conservamos los fustes de la restauración de 1876, eliminados con la llevada a cabo en 1995. En su lugar lucen otros monolíticos que, junto a las basas actuales (las anteriores eran de plinto alto y prismático), en cierto modo mudaron su imagen respecto a lo original (fig. 10).

El informe indica también cómo se habrían “restaurado algunos detalles”, no precisando cuáles. Según las ya citadas fotografías tomadas en 1867, parece obvio que estos no correspondieron a la arquivolta exterior, trasdosada con una chambrana de cabezas de clavo y decorada con dovelas trabajadas al modo del almohadillado egipcio, sino al tejaro, en relación al menos a uno de sus canes, y, sobre todo, al alero del tejado. Sorprendentemente, en 1895, Ortega y Rubio indicaba que la decoración de las arquivoltas habría desaparecido, entre otras causas, por la restauración (Ortega, 1895, p. 177). La fotografía lo desmiente. Además, Ortiz de Urbina declaró que siempre procuró conservar “las mismas formas y detalles que existían para no desmerecer, en nada, su importancia bajo el punto de vista artístico é histórico”.

⁵⁷ La Guía – Anuario de Valladolid de 1922 indicaba que el ábside estaría “perfectamente conservado y respetado en una reciente restauración” (Cossío, 1922, p. 166).

Por tanto, la desaparición de decoración aquí no habría tenido sentido. De haberse conservado restos de decoración en el tiempo de la restauración, Ortiz de Urbina, sin duda, habría intentado su recuperación, sin practicar reinención alguna. Es más, a la hora de incluir algunos canes nuevos, como el segundo del tejaro, según se mira a la portada, el arquitecto copió un sencillo diseño geométrico que ya existía y se repetía alrededor del edificio de entre los también vegetales y figurados del templo. Lo mismo realizó con el resto de ménsulas. Así, Ortiz de Urbina se acercaba a la idea de “proyectos de restauraciones parciales” que poco tiempo después definieron Juan de Madrazo y Demetrio de los Ríos en León (González – Varas, 1993, pp. 294-300).

El exterior del edificio también incluyó un nuevo capitel⁵⁸. Este corresponde a una de las columnas adosadas que dividen el tambor absidal, en el lado del evangelio, y que destaca por la menor carnosidad de las hojas de palma, en relación con el otro original, y la esbeltez de las mismas. Su estética es claramente decimonónica. Es más, en una de las fotografías de 1867 apreciamos cómo la correspondiente columna adosada no poseía capitel. De la misma manera, también se incluyeron, según el informe, nuevas lacerías, siempre siguiendo el mismo carácter que las originales, además de nuevas ménsulas o canes. En este caso, Ortiz de Urbina sí desvirtuó la decoración del alero, puesto que lo que se aprecia a través de las fotografías antiguas es la repetición del mismo diseño de moldura taqueada que se conservó en el exterior del ábside y no la copia, al menos en todo el muro sur, de la ornamentación de cabezas de clavo o estrellas de cuatro puntas con bolas o perlas intercaladas que sí se hallaba presente en la arquivolta exterior de la portada y en el tejaro. Con todo, el arquitecto se basó en las pistas dadas por el propio monumento y no, como ya en el siglo XX Luca Beltrami, en otro tipo de fuentes disponibles (dibujos, planos, etc). En este caso, no existe una seria investigación histórica sobre el edificio y sí un apoyo en la lógica intrínseca del mismo a la hora de restaurar y reparar algunas de sus zonas. Con ello, de nuevo, nos acercamos a ideas violetianas.

Uno de los aspectos más polémicos, además de lo relacionado con el sistema de cubrición de la iglesia, es el concerniente a la espadaña. Esta, no contemporánea a la construcción de la iglesia, se ubicó sobre el presbiterio. Ortiz de Urbina, “por el efecto y para la seguridad”, sustituyó la antigua de ladrillo por una de piedra, en relación con el material empleado en todo el conjunto, ahora como prolongación del imafronte. Podría haberse conservado el uso del ladrillo, material más ligero, y mantener la misma ubicación, en el presbiterio. Sin embargo, los cambios introducidos por Ortiz de Urbina fueron más adecuados desde el punto de vista de la “restauración en estilo”. Aun siendo la antigua espadaña de ladrillo, su excesivo peso había puesto en serio peligro la conservación del edificio. Las soluciones pudieron ser diversas, pero la menos costosa, y sin duda la más fiable para Ortiz de Urbina, fue la reubicación de la

58 Según Heras García, los capiteles del exterior del ábside habrían sido rehechos, asegurándolo, al menos, para uno de ellos (Heras, 1966, p. 68). Por desgracia, Herrero Marcos no analiza, como sí en los demás, estos capiteles (Herrero, 1997, pp. 128 – 139).

espadaña. Su nuevo emplazamiento posibilitaba el empleo de la piedra, unificándose así, material y visualmente, con la fábrica de la iglesia. La espadaña no constituía un elemento original del templo, sino que era un añadido que, según el arquitecto, ocasionaba graves problemas al edificio. La nueva, más sencilla y a pesar de ser criticada con dureza por Ortega y Rubio⁵⁹, dejaba de ser protagonista para convertirse en lo que desde un principio pudo ser: un elemento funcional que transgrediera lo menos posible los límites arquitectónicos de la iglesia. La sustitución de la espadaña contraviene las ideas de Boito⁶⁰, que critican la unidad de estilo violletiana en favor de la riqueza histórica y arquitectónica del edificio (Martínez et al., 2008, p. 241). Así, Ortiz de Urbina diseñó un sencillo murete rectangular sobre el que se dibujan dos arcos de medio punto rematados por un piñón. Por tanto, como la sacristía, la espadaña era un elemento absolutamente funcional. Para su construcción, Ortiz de Urbina siguió el estilo general del edificio⁶¹. Es decir, nuevamente en la línea de lo preceptuado por la Real Orden de 14 de septiembre de 1950 y la “restauración en estilo” de Viollet-le-Duc. En este último caso, como ya se ha dicho, eliminando un elemento ajeno en origen, sustituyendo el ladrillo por la piedra del resto del edificio y adaptando la estructura a la estética románica.

Las obras fueron numerosas en el interior. Si todavía hubiera dudas sobre la existencia, desde un principio, o no, de cubierta abovedada⁶², el informe ofrece datos contundentes, al menos respecto a lo que Ortiz de Urbina se había encontrado. Según este, se volteó “una bóveda tabicada, de que carecía, asegurando y reparando completamente la que cubría el presbiterio, la cual es de piedra”. Para ello, Ortiz de Urbina manejó ladrillo revestido de yeso puro. Afirmaba, además, que en la “fuerte armadura” – de madera de pino de Soria – que había diseñado para apoyar la bóveda, y en la que introdujo seis tirantes de hierro⁶³, se había tenido en cuenta tanto la altura del edificio como aquella que habría de ganar con el objeto de no disminuir el espacio interior y “evitar los empujes laterales sobre los muros”. Como vemos, Ortiz

59 Ortega y Rubio lamentaba el poco gusto que se había tenido en los detalles del edificio y en la construcción de la espadaña (Ortega, 1895, p. 177).

60 Los principios de la llamada “restauración científica” se encuentran en Boito, Camilo (1893). *Questioni pratiche di Belle Arti. Restauri, concorsi, legislazione, professione, insegnamento*. Milano: Ulrico Hoepli, editore-libraio della Real Casa. Disponible en: <https://archive.org/details/questionipratich00boit/page/n6>

61 La relación de la imagen de la espadaña con la de otras románicas es evidente. Cabe citar la de Santa Eulalia de Ques (Piloña, Palencia) o la más espectacular, salvando las distancias, de la colegiata de San Salvador de Cantamuda (Palencia).

62 Lampérez y Romea señalaba que la iglesia había poseído una cubierta de madera, siendo el ábside abovedado (Lampérez, 1930, tomo II, p. 106). Aunque González Tejerina abogaba por la existencia originaria de una cubrición abovedada, Heras García razona hasta llegar a la misma conclusión de Lámperez y Romea. Además, afirma, con tino, que la bóveda sería obra de la restauración practicada en 1876 (González, 1932 – 1933, p. 248; Heras, 1966, p. 68).

63 Base octava de las condiciones facultativas y económicas de las obras. 2 de junio de 1875, ACVA, RTC, legajo 1837 – 1861, exp. 22.

de Urbina no utilizó ni los elementos estructurales ni los materiales ya presentes en la iglesia.

Existen, así, demasiados indicios que llevan a pensar, como Lampérez y Romea, Heras García y otros investigadores, que la iglesia no habría sido abovedada en origen. Pero, ¿por qué Ortiz de Urbina optó por la solución abovedada cuando lo que se había encontrado en la iglesia era una techumbre de madera? ¿Es posible que llegara a pensar en la existencia de una solución abovedada en origen? Con aquella decisión Ortiz de Urbina modificó, sustancialmente, la realidad encontrada, reinventando, a su modo de ver, la arquitectura. ¿Por qué una bóveda era mejor solución para la iglesia que una cubierta de madera? Quizá la elección responda al deseo de incluir en el edificio los elementos más característicos, según su parecer, de la arquitectura románica, dotándole de una mayor fortaleza histórica y artística y devolviéndole una hipotética imagen original, o no. Así, el trabajo de Ortiz de Urbina emparentaba con el pensamiento violletiano, que trató el tema del abovedamiento en el Románico como el ensayo que precedía al gran momento del Gótico⁶⁴. Y es que cuando Ortiz de Urbina llevó a cabo ejemplos neogóticos o neorrománicos de nueva planta casi siempre procuró dotar al edificio de las características, en muchas ocasiones reinventadas, que configuraron cada uno de los estilos que, en un principio, podrían haber inspirado aquellas obras. Tal es el caso de la iglesia de la Sagrada Familia (Valladolid, 1898 – 1899), cuyo aspecto neorrománico se veía refrendado, entre otros elementos, por la bóveda de cañón que cubría su única nave (González, 1900: p. 140; Ortega, 2000: 228). En este sentido, al tratarse de una obra de nueva planta, la libre acción del arquitecto permitió la introducción de contrafuertes para ayudar a la composición de la bóveda. Por el contrario, en Arroyo los contrafuertes no existían. Su falta podía representar una clara limitación para Ortiz de Urbina a la hora de acercarse a la configuración de un pequeño templo románico ideal. Sin embargo, los avances técnicos en arquitectura permitieron que los deseos del arquitecto restaurador primaran sobre las hipotéticas “carencias” – ahora sabemos que falsas – del edificio. La inclusión de contrafuertes no hubiera tenido sentido y, al mismo tiempo, no sabemos si conscientemente por parte de Ortiz de Urbina, seguía el ideario de Viollet, dado que la aplicación de una serie de principios absolutos en restauración podría conducir a lo absurdo (Viollet, 1866, p. 24). De esta manera, toda la iglesia pudo presentarse abovedada, a la vez que se demostraba lo que en León Demetrio de los Ríos denominó “proyectos de reconstrucción”, “opinables”, “discutibles” y de clara invención desde el punto de vista artístico y arqueológico (González – Varas, 1993, p. 299; 1996, p. 59). Así, en relación con Viollet, Ortiz de Urbina propone la idea de mejorar la obra a partir de la unidad alcanzada en el edificio. Desde el punto de vista de la conciliación de las instancias histórica

64 Recordamos la cita de Viollet – le – Duc en su artículo *Construction* del *Dictionnaire raisonné de l'architecture française du XI^e au XVI^e siècle*: “Évêques, moines, seigneurs, bourgeois, l'eussent ils voulu, n'auraient pu empêcher l'architecture romane de produire l'architecture dite gothique: celle-ci n'était que la conséquence fatale dela première” (Viollet, 1854, p. 21).

y estética, se incluye la proyección de una nueva bóveda en un ejemplo de estilo “bizantino puro”, el “único [...] que permanece en esta provincia de los Templarios”, tal y como ya se ha visto. En todo caso, esto mismo también demuestra un evidente desconocimiento por parte de Ortiz de Urbina acerca del edificio, apoyándose en cuestiones estéticas genéricas que en ningún caso defiende Viollet. De igual forma, es interesante la introducción de tirantes de hierro, esto último, como nuevo material, sí aceptado por el arquitecto francés (Viollet, 1866, p. 32).

Ortiz de Urbina construyó un funcional pero incoherente coro que apea sobre dos pares de columnillas bajo unos desacertados diseños neorrománicos⁶⁵ (fig. 11), así como una escalera de caracol para servicio de este y de la espadaña. También abrió una hornacina en la pared norte de la iglesia para instalar la pila bautismal. De nueva planta diseñó una sacristía, que sigue, como siempre según Ortiz de Urbina, la línea estilística de la iglesia. Por tanto, el arquitecto cuidó el destino del edificio, satisfaciendo las necesidades exigidas por la función o el destino del mismo, según el pensamiento de Viollet. Al mismo tiempo, Ortiz de Urbina mantuvo en la sacristía la escala relativa al conjunto tan defendida por el arquitecto francés en las construcciones medievales (Viollet, 1866, pp. 26 y 31). Por último, con la restauración también se entarimó el templo, al mismo tiempo que se rebajó el terreno de la parte sur, saneando el interior.



Figura 11. Estado actual del coro y bóveda tabicada de la iglesia. Elaboración del autor.

⁶⁵ Según las condiciones facultativas, Ortiz de Urbina también aquí había pensado introducir hierro, con lo que nuevamente se acercaría al ideario violletiano. Aunque finalmente no fue así, la idea original era incluir dos columnillas de hierro que soportaran, en la zona central, la carrera del atirantado de madera empotrada en los muros. ACVA, RTC, legajo 1837 – 1861, exp. 22, 2 de junio de 1875.

El informe señala cómo el Conde de Guaqui había aportado una importante suma de dinero que fue utilizada para vestir la iglesia. Para la sacristía se compró una mesa y una cajonería, se instaló un nuevo púlpito y una verja para el presbiterio, a la vez que se fundió una nueva campana, “por hallarse rota una de las dos que tenía la espadaña”.

Analizada la restauración desde diversos puntos de vista, parece claro que Ortiz de Urbina se basó, fundamentalmente, en la teoría orgánica de la restauración arquitectónica, aquella que llamamos “restauración estilística”. Propugnada por Viollet-le-Duc, Académico Honorario de San Fernando desde 1868⁶⁶, Ortiz de Urbina coincidía en la redacción de su informe con ciertos postulados violletianos ya expuestos en la voz “Restauration” del *Dictionnaire raisonné de l'architecture française du XI^e au XVI^e siècle*. De hecho, debemos tener en cuenta que la Real Orden de 14 de septiembre de 1850 ya exigía, entre otras cosas, el respeto en las fachadas del “pensamiento primitivo, acomodando las renovaciones al carácter de la fábrica, y procurando que las partes antiguas y las modernas se asemejen y parezcan de una misma época” (Boletín Oficial del Ministerio de Hacienda, 1850, pp. 466 y 467; De la Cámara, 1871, p. 214; Navascués, 1987, p. 293). De igual forma, no se permitía variación en la decoración (Boletín Oficial del Ministerio de Hacienda, 1850, p. 466). Sin duda, así actuó Ortiz de Urbina, aunque aquellos actos de “invención depurada” que dominaban las ideas de Viollet-le-Duc no fueron tan evidentes en el trabajo del arquitecto español, prefiriendo, sobre todo, copiar lo que ya había. Así, citamos la nueva elaboración de ménsulas que repetían motivos presentes en las antiguas, y todavía conservadas, o los diseños casi calcados de capiteles de origen vegetal, sin instrumentalización de la materia con una carga simbólica de originalidad. Esta fue su opción, alejándose de la misma en la proyección del coro a los pies. Aquí, cabe citar un informe, firmado por Ortiz de Urbina, Iturralde y Rezola, en 1878, respecto a la reparación y restauración de la zona de soportales del centro histórico de Valladolid, donde queda claro tanto la influencia de Viollet como de la más cercana y citada disposición de 14 de septiembre de 1850 en torno a restauración arquitectónica: “Es un principio en el Arte, que cuando se trata de restaurar un Monumento, la restauración será tanto mejor cuanto menos se descubra la mano del restaurador” (Rebollo, 2007, p. 1263).

Como también defendía Viollet-le-Duc, nada debía dejarse a la improvisación, pese a que en el transcurso de las obras se modificase el proyecto inicial. Así fue: existen informes, memorias de los trabajos a ejecutar, presupuestos que detallaban las obras que se pensaban llevar a cabo, etc. De lo que no cabe duda es de que a partir del fragmento, y mediante el principio de analogía, se lograba la reconstrucción total del edificio. Esa fue la vía elegida por Ortiz de Urbina. Es más, el cultivo de la

66 En numerosas publicaciones se ha tratado el nombramiento de Viollet-le-Duc como Académico Honorario de San Fernando. Una propuesta que aceptó el arquitecto francés a través de la remisión de una carta el 21 de junio de 1868 (González – Varas, 1996, p. 48).

corriente violletiana en las restauraciones practicadas por un círculo de amigos de Ortiz de Urbina también es patente. Es el caso de los arquitectos Juan de Madrazo y, sobre todo, Adolfo Fernández de Casanova (Domínguez, 2010, pp. 26 y 32), que durante el desempeño del cargo de Arquitecto Provincial de Valladolid, en fechas previas al inicio de la restauración, pudo influir en los ideales violletianos puestos en práctica por Ortiz de Urbina⁶⁷. Algunas de sus ideas ya se esbozan en Arroyo de la Encomienda, aunque siempre en consideración a un hecho absolutamente funcional y a veces alejado de conceptos teóricos. Lo que parece claro es que en nuestro arquitecto, condiscípulo también de Elías Rogent, Francisco de Cubas, Demetrio de los Ríos o Francisco de Paula del Villar Lozano en la Escuela Especial de Arquitectura de Madrid, existe una tendencia neomedievalista que, como señala González – Varas respecto a las primeras promociones de la escuela, se aprecia tanto en la creación arquitectónica como en la “restauración de monumentos en estilo” (González – Varas, 1996, p. 56). Por tanto, en aquel trabajo apreciamos no tan descabelladas decisiones como la historiografía ha querido ver durante años. Ciertamente es que la práctica restauradora del siglo XIX se diferenciaba de la anterior en la valoración previa y justificadora del monumento arquitectónico en sí, de su propia condición histórica y como valor cultural, no de su aspecto funcional⁶⁸. En los informes de Ortiz de Urbina y Rezola también sucedía esto. Para ellos, la iglesia era un ejemplo de estilo “bizantino puro” y, por ende, de especial mérito artístico. Sin embargo, en todo momento la documentación también reclama el especial interés del mantenimiento de la funcionalidad del edificio, otra idea violletiana. Su reapertura al culto era una prioridad, puesto que esto mismo ayudaba, según Ortiz de Urbina, a la conservación de su arquitectura. De hecho, los trabajos de restauración llevados a cabo por el arquitecto vitoriano siempre englobaron dos cuestiones: funcionalidad y estilo (Domínguez, 2013, p. 40).

Para finalizar, en marzo de 1889 el Ayuntamiento de Arroyo expresaba su deseo de que el antiguo cementerio de la población, contiguo a la iglesia de San Juan, desapareciese “en atención a las pésimas condiciones higiénicas del mismo y a los perjuicios que ocasionaba en las fábricas de tan rica y reconocida joya artística a tanta costa restaurada”⁶⁹. No cabe duda de que Ortiz de Urbina fue el primero en proponer la desaparición, puesto que antes de que se publicase la subasta de las obras de la iglesia ya había transmitido la posibilidad de que se trasladara el antiguo camposanto

67 Investigadores como González – Varas no dudan en presentar los trabajos de restauración llevados a cabo por Fernández Casanova en la catedral de Sevilla “en clara deuda con el concepto de restauración formulado por Viollet – le – Duc” (González – Varas, 1994, p. 105).

68 Navascués ejemplifica esto mismo comparando las restauraciones que del acueducto de Segovia se habían llevado a cabo en los siglos XV y XVIII y la practicada en el XIX, esta última ya no con intención de hacer que el acueducto cumpliera con su tarea mecánica, sino que sirviera de representante de una cultura determinada (Navascués, 1987, p. 288).

69 AHPVA, SH, caja 271, legajo 9, exp. 92, 23 de marzo de 1889.

a un nuevo emplazamiento⁷⁰. La propia Comisión Provincial de Monumentos, tras visitar el templo, apoyó la propuesta, ofreciendo toda su ayuda para llevarla a cabo⁷¹.

4. CONCLUSIONES

Propio de la época, el creciente interés en la defensa de monumentos y obras artísticas tendría en Valladolid como principal baluarte a su Comisión Provincial de Monumentos. Sus integrantes: pintores, escultores o arquitectos, entre ellos Ortiz de Urbina, intentaron, dentro de sus posibilidades y en continua negociación con otras corporaciones de las que dependían, la conservación, en el ámbito arquitectónico, del mayor número de edificios de interés histórico y artístico. Entre ellos, la iglesia románica de San Juan *Ante Portam Latinam*, en torno a la cual se generó un expediente con entidad propia y numerosa documentación, casi al nivel de otros trabajos de conservación y restauración de monumentos tan importantes como la vallisoletana iglesia del convento de San Benito o el antiguo colegio de Santa Cruz. La lenta burocracia, los problemas de financiación o el frágil apoyo institucional, algo común a otros casos españoles de la época, fueron los principales motivos por lo que las obras en el templo arroyano tardaron más de una década en dar inicio.

En la restauración, el arquitecto vitoriano tomó como base de su trabajo la doctrina violletiana tan arraigada en la cultura restauradora española a mediados del siglo XIX y que tuvo entre sus protagonistas a sus condiscípulos, en la Escuela Especial de Arquitectura de Madrid, Demetrio de los Ríos y Juan de Madrazo. Cuestiones desarrolladas por estos últimos, por ejemplo, en la Catedral de León, fueron tenidas en cuenta por Ortiz de Urbina en la iglesia templaria de Arroyo de la Encomienda, su proyecto más personal dentro del campo de la restauración. En cierto modo, también la comprobada relación de amistad que mantuvo con Adolfo Fernández de Casanova, arquitecto restaurador de la Catedral de Sevilla, refuerza la lógica adopción de estas ideas. Sobre esta base, Ortiz de Urbina aplicó e interpretó lo preceptuado por la Real Orden de 14 de septiembre de 1850, derivando sus decisiones, en cuestiones puntuales, hacia ideas que pocos años después defendería Camilo Boito en el III Congreso de Ingenieros y Arquitectos italianos (Roma, 1883). En todo caso, la complejidad conceptual en el proyecto de restauración de San Juan *Ante Portam Latinam* es tal que, como se puede comprobar, en él convergen diferentes ideas, posturas y teorías desarrolladas durante el siglo XIX. El estudio de esto mismo lo facilita el conocimiento del estado del templo, antes de la intervención, que proporcionan las cuatro fotografías, hasta ahora inéditas, tomadas en 1867 y que

70 El Alcalde confirmaba que desde hacía cinco años en el antiguo cementerio no se habían realizado inhumaciones. El motivo no sería otro que la existencia de “un cementerio de nueva y sólida construcción á distancia conveniente del pueblo”. ACVA, RTC, legajo 1837 – 1861, exp. 22, 7 de agosto de 1875.

71 AHPVA, SH, caja 271, legajo 9, exp. 93, 15 de abril de 1889.

se conservan en el archivo de la Real Academia de Bellas Artes de San Fernando (Madrid). Por tanto, la fotografía no solo sirve de fuente primaria para realizar el análisis del trabajo llevado a cabo por el arquitecto restaurador, sino también, en su día, sirvió como testigo y prueba del estado de la iglesia en sus puntos más importantes según los miembros de la Comisión Provincial de Monumentos encargados, en su momento, de reflejar e informar sobre las necesidades de la fábrica.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Boletín Oficial del Ministerio de Hacienda (10 de octubre de 1850). Real orden dictando las reglas que han de observarse cuando por efecto de la de 3 de Julio último, relativa á la cesión de edificios que lo estaban á cargo de la Comisión Central de Monumentos históricos y artísticos, se haya de hacer alguna variación en la planta ú ornamentación de los mismos, por las corporaciones ó particulares á quienes les sean cedidos. En *BOMEH*, tomo II, nº 41, pp. 466 y 467.
- Calatrava, Juan Antonio (1995). La visión de la historia de la arquitectura española en las revistas románticas. En *VII Jornadas de Arte. Historiografía del Arte español en los siglos XIX y XX*. Madrid: Alpuerto Ediciones, pp. 53-62.
- De Cossío, Francisco (1922). *Guía-anuario de Valladolid y su provincia*. Valladolid: Casa Santarén.
- De la Cámara, Eugenio (1868). *Resumen de las Actas y Tareas de la Real Academia de Nobles Artes de San Fernando durante el año académico de 1867 á 1868*. Madrid: Imprenta de Manuel Tello.
- De la Cámara, Marcial (1871). *Tratado teórico-práctico de Agrimensura y Arquitectura Legal*. Valladolid: Imprenta y Librería Nacional y Extranjera de Hijos de Rodríguez. Disponible en: http://bibliotecadigital.jcyl.es/es/catalogo_imagenes/grupo.cmd?path=10066278
- De los Ríos, Demetrio (1895). *La catedral de León (tomo II)*. Madrid: Imp. del Sagrado Corazón de Jesús. Disponible en: https://bibliotecadigital.jcyl.es/es/catalogo_imagenes/grupo.cmd?path=10076870
- Domínguez, Francisco Javier (2010). *El Valladolid de los Ortiz de Urbina: arquitectura y urbanismo en Valladolid (1852-1936)*. Valladolid: Ayuntamiento de Valladolid.
- Domínguez, Francisco Javier (2013). La Junta Diocesana de Obras y Reparaciones, el Pueblo y el Estado durante la segunda mitad del siglo XIX: Proyectos de conservación, restauración y de nueva planta en la arquitectura religiosa vallisoletana de Jerónimo Ortiz de Urbina. En *ACE: Architecture, City and Environment* [en línea], n. 21, pp. 37-66. Disponible en <https://upcommons.upc.edu/handle/2099/13007>
- Fernández, María Antonia (1981). *Desarrollo urbano y proceso histórico del Campo Grande de Valladolid*. Valladolid: Ayuntamiento de Valladolid.
- García, José Enrique (1988). La visión del Románico en la historiografía española del «Neoclasicismo romántico». En *Revista de la Facultad de Geografía e Historia*, n. 2, pp. 139-186.

- González, Casimiro (1900). *Valladolid. Sus recuerdos y sus grandezas: Religión, Historia, Ciencias, Literatura, Industria, Comercio y Política (tomo I)*. Valladolid: Imp. de Juan Rodríguez Hernando.
- González, Mercedes (1932-1933). Papeletas de Arte Románico castellano. La iglesia de San Juan, de Arroyo de la Encomienda. En *B.S.A.A.*, n. 1 (III), pp. 247-252.
- González – Varas, Ignacio (1993). *La catedral de León: Historia y restauración (1859-1901)*. León: Universidad de León.
- González – Varas, Ignacio (1994). *La catedral de Sevilla (1881-1900): el debate sobre la restauración monumental*. Sevilla: Diputación Provincial de Sevilla.
- González – Varas, Ignacio (1996). *Restauración monumental en España durante el siglo XIX*. Valladolid: Colegio Oficial de Arquitectos de León.
- Heras, Felipe (1966). *Arquitectura románica en la provincia de Valladolid*. Valladolid: Imprenta Provincial.
- Herrero, Jesús (1997). *Arquitectura y simbolismo del Románico en Valladolid*. Madrid: Ars Magna Ediciones.
- Iturralde, Fernando (1904). Excursión a Arroyo, Simancas y Tordesillas (26 de junio de 1904). En *Boletín de la Sociedad Castellana de Excursiones*, n. 20, pp. 365-371.
- Lampérez, Vicente (1930). *Historia de la arquitectura cristiana española en la Edad Media, según el estudio de los elementos y los monumentos (tomo II)*. Madrid: Espasa – Calpe.
- Lázaro, Juan Bautista (1884). El criterio artístico. En *Revista de la Sociedad Central de Arquitectos*, n. 10, pp. 193 y 194.
- Martín, Juan José (dir.) (1970). *Inventario artístico de Valladolid y su provincia*. Valladolid y Madrid: Dirección General de Bellas Artes.
- Martínez, M^a José et al. (2008). *Historia y teoría de la conservación y restauración artística (tercera edición)*. Madrid: Editorial Tecnos.
- Navascués, Pedro (1987). La restauración monumental como proceso histórico: El caso español, 1800 – 1950. En Bustos, Carlos (dir.). *Curso de Mecánica y Tecnología de los edificios antiguos*. Madrid: Colegio Oficial de Arquitectos de Madrid, pp. 285-329.
- Olivera, María del Rosario y Ruiz, Fulgencio (2002). Arroyo de la Encomienda. Iglesia de San Juan ante Portam Latinam. En García, Miguel Ángel y Pérez, José María (dirs.). *Enciclopedia del Románico en Castilla y León. Valladolid*. Aguilar de Campoo: Fundación Santa María la Real Centro de Estudios del Románico, pp. 103-112.
- Ordieres, Isabel (1995). *Historia de la Restauración Monumental en España (1835-1936)*. Madrid: Instituto de Conservación y Restauración de Bienes Culturales.
- Ortega, José (1895). *Los pueblos de la provincia de Valladolid*. Valladolid: Diputación Provincial de Valladolid.

- Panadero, Nieves (1997). La definición del estilo románico en la historiografía española del romanticismo. En *Anales de Historia del Arte*, n. 7, pp. 245-256. Disponible en: <https://revistas.ucm.es/index.php/ANHA/article/view/ANHA9797110245A/31605>
- Pérez, Joaquín (1932-1933). Excursiones realizadas durante el primer trimestre del curso actual por el Seminario de Estudios de Arte y Arqueología de la Facultad de Historia. En *B.S.A.A.*, n. 1 (I), pp. 12-15.
- Quadrado, José María / Parcerisa, Francisco Javier (1861). *Recuerdos y bellezas de España... Valladolid, Palencia y Zamora*. Barcelona: Imp. de Joaquín Verdaguer.
- Rebollo, Alejandro (2007). En defensa de la conservación del conjunto soportado de la Plaza Mayor de Valladolid: la respuesta de modificación de las Ordenanzas Municipales en 1878. En Rivera, Javier (dir.). *Actas del V Congreso Internacional "Restaurar la memoria. Patrimonio y Territorio"*. Valladolid: Junta de Castilla y León y AR@PA, pp. 1259-1273.
- Viollet – le – Duc, Eugène – Emmanuel (1854). *Dictionnaire raisonné de l'architecture française du XI^e au XVI^e siècle* (tomo IV). Paris: B. Bance Éditeur. Disponible en: https://fr.wikisource.org/wiki/Livre:Viollet-le-Duc_-_Dictionnaire_raisonn%C3%A9_de_l%E2%80%99architecture_fran%C3%A7aise_du_XIe_a_XVIe_si%C3%A8cle,_1854-1868,_tome_4.djvu
- Viollet – le – Duc, Eugène – Emmanuel (1866). *Dictionnaire raisonné de l'architecture française du XI^e au XVI^e siècle* (tomo VIII). Paris: A. Morel. Disponible en: https://fr.wikisource.org/wiki/Livre:Viollet-le-Duc_-_Dictionnaire_raisonn%C3%A9_de_l%E2%80%99architecture_fran%C3%A7aise_du_XIe_a_XVIe_si%C3%A8cle,_1854-1868,_tome_8.djvu

Desmitificación y revalorización de la libertad a través de Girard y Morin

Agustín Moreno Fernández
Universidad de Granada (España)

Desmitificación y revalorización de la libertad a través de Girard y Morin

Demystification and Revaluation of Freedom through Girard and Morin

Agustín Moreno Fernández

Universidad de Granada (España)

morenofdez@ugr.es

Fecha de recepción: 01/12/2018

Fecha de aceptación: 24/07/2019

Resumen

La idea de libertad es fundamental en la Ilustración y en las democracias y hemos de seguir repensándola. La heteronomía mimética y la disolución del sujeto niegan aparentemente la libertad y la autonomía subjetivas en la teoría mimética girardiana. Sin embargo, se demuestra cómo Girard no sólo desmitifica la libertad moderna sino que al enfatizar la dificultad de su ejercicio la revaloriza e invita a la responsabilidad. Proponemos el paradigma de la complejidad de Morin para completar la visión girardiana de la libertad. De este trabajo se concluye que es posible y necesario conciliar: mimetismo humano y emancipación; heteronomía y autonomía; dependencia y libertad; enfoques filosófico, humanístico, científico e interdisciplinar.

Palabras clave: Libertad; Autonomía; René Girard; Teoría mimética; Edgar Morin; Subjetividad.

Abstract

The idea of Freedom is fundamental in Enlightenment and in democracies and we have to rethink it. The mimetic heteronomy and the dissolution of the subject apparently deny subjective freedom and autonomy in mimetic theory. Nevertheless, we can observe René Girard not only demystifies modern freedom but when he underlines the difficulty for practicing it, he increases its value and invites responsibility. We propose Morin's complexity paradigm for completing the girardian approach about freedom. It is possible to combine: human mimetism and emancipation; heteronomy and autonomy; dependence and freedom; philosophical, humanistic, scientific and interdisciplinary approaches.

Keywords: Freedom; Autonomy; René Girard; Mimetic theory; Edgar Morin; Subjectivity.

1. INTRODUCCIÓN

En este trabajo nos proponemos como objetivo principal repensar la libertad a través de dos pensadores de nuestro tiempo: René Girard, con su antropología filosófica mimética y Edgar Morin, con su paradigma de la complejidad. Vamos a adoptar como punto de partida una versión de la teoría mimética que difiere de algunos de los tópicos y generalidades a los que cabe asociarla. Una lectura que no niega el peso preponderante de su diagnóstico pesimista de la modernidad, y que tampoco contradice los principios y postulados mantenidos por Girard. Nuestro cuestionamiento tiene como hitos lo que podríamos llamar las grietas del determinismo mimético; las excepciones y evocaciones que en la obra de Girard hacen referencia a la libertad, la autonomía y la subjetividad, en relación con las dinámicas del mimetismo humano. Esta tarea nos permitirá pensar de qué manera podemos seguir hablando de la libertad y la autonomía después de Girard, ideas que siguen siendo fundamentales para nosotros en el siglo XXI y una cuestión de primera magnitud ética, política, jurídica y humanística. De ahí el interés por repensarlas contando con aportaciones multidisciplinares de las ciencias sociales contemporáneas.

En primer lugar veremos de qué modo y en qué sentido la teoría girardiana permite hablar de libertad y autonomía, a nivel filogenético y ontogenético. Después, ilustraremos las posibilidades de emancipación que serían admisibles desde los parámetros miméticos, incluyendo un tímido planteamiento sobre la construcción de la subjetividad y destacando el papel de la toma de conciencia y del conocimiento. Finalmente, pondremos de manifiesto la aporía en la que incurriría la teoría mimética al hilo de la cuestión de la libertad humana. Llegados a este punto ofreceremos una solución a través de Edgar Morin y apelando también a otros autores.

Las conclusiones más destacables de este trabajo son, por un lado, más allá de una desmitificación de la idea de libertad, su revalorización de acuerdo con aportaciones y resultados de diversas ramas del saber contemporáneo. Por otro, la idea según la cual, para repensar adecuadamente la libertad y la autonomía del sujeto, no sólo es posible sino pertinente y necesario pensar conjuntamente: mimetismo humano y emancipación; heteronomía y autonomía; dependencia y libertad, a través de un amplio enfoque humanístico, filosófico, científico e interdisciplinar.

2. LIBERTAD EN LA ESPECIE HUMANA Y EN EL INDIVIDUO

Girard teoriza acerca de la probabilidad de que muchas comunidades humanas primigenias perecieran en incontables crisis violentas y venganzas sin fin y es ahí donde inserta su hipótesis del mecanismo victimario y la tesis del ser humano como vástago de la violencia y de lo religioso, dibujando una humanidad dependiente de las víctimas sacrificiales. Estamos ante una teoría que nos ofrece una doble cara. El grado de autonomía de la especie humana con respecto a otras, emancipándose

(aunque no totalmente) del régimen de los instintos, la sume en el riesgo de la violencia sin control y de su propio perecimiento. Y la liberación del peligro de sucumbir en el caos del odio y la destrucción, en la lucha de todos contra todos, tendría el precio de la dependencia del mecanismo sacrificial. Una idea de la libertad humana, proveniente de la invalidez del hombre, que ya se hallaría en Rousseau, Kant o Fichte (Boyer, 1985, p. 579).

Las religiones sacrificiales serían el único freno y la única protección de la peor y más temida amenaza que se habría cernido sobre los seres humanos desde la noche de los tiempos: la violencia social. Más aún, las religiones antiguas habrían educado a la humanidad, “arrancándolas de la violencia arcaica” (Girard, 2004, p. 101). La verdad de la humanidad estaría enraizada en los orígenes de cada cultura, tributarios de la violencia colectiva. Para lo mejor y para lo peor los hombres deberían su humanidad a ésta (Girard, 2006b, p. 278). El pensador francés sostiene, frente a modernos e ilustrados, que lo religioso no sólo no es inútil, sino que “deshumaniza la violencia, sustrae al hombre *su* violencia a fin de protegerle de ella, convirtiéndola en una amenaza trascendente y siempre presente que exige ser apaciguada por unos ritos apropiados así como por un comportamiento modesto y prudente” (Girard, 1983, p. 143).

Será también a partir de la religión, en un sentido diferente, representado sobre todo para Girard en el cristianismo, desde donde se cuestione la dependencia de los sacrificios, concediéndole así un papel capital en la evolución de la humanidad (Girard, 2007, p. 212). Pero el judeocristianismo no habría sido el único protagonista en esta tarea “humanizadora” o en procurar nuevas cotas de emancipación: “todas las religiones de la humanidad se presentan como etapas intermedias entre la animalidad y la coyuntura de la crisis actual, es decir, nuestra desaparición definitiva o nuestra promoción a formas de conciencia y de libertad que apenas logramos sospechar” (Girard, 1982, p. 483).

Girard, no obstante, reconoce que hay muchas prácticas de lo religioso arcaico que siguen vigentes tras el cristianismo, procedentes de los sacrificios, con un papel indispensable en las sociedades humanas, como los ritos. Sostiene que hay una continuidad en la evolución y en la historia humanas y, a pesar de la irrupción del cristianismo y de su influencia, aquella no se rompe (Girard, 2006b, p. 128), concibiendo nuestra historia como “una espiral abierta hacia lo alto, hacia otra dimensión que no es en absoluto circular. Esta apertura es nuestra libertad y los hombres harían de ella un uso que nadie puede predecir” (Girard, 1996, p. 84)¹. Niega que su planteamiento aniquile la acción política o individual y esgrime: “Las instituciones muertas [el sistema ritual y victimario] son atroces y su muerte no

¹ En *Esprit*, Girard además se pregunta de dónde viene esta libertad, si significa que hemos escapado definitivamente de la violencia, problemas ligados a las cuestiones sobre lo judeocristiano. (Aubral *et al.*, 1973, p. 546. Véase también: Girard, 2011, pp. 106-107).

representa la muerte de lo político, sino al contrario su nacimiento, el nacimiento de la responsabilidad humana” (Dumouchel y Dupuy, 1983, p. 367).

Pasamos ahora a exponer de qué modo cabría hablar de libertad y autonomía a nivel individual, a pesar del poco o nulo lugar que parece concederles la teoría mimética. Cabría pensar que el mimetismo del deseo humano como gran responsable de la violencia que nos abruma es malo (envidias, celos, rivalidades, conflictos). En cambio, el deseo mimético le merece a Girard también el calificativo de “intrínsecamente bueno”, asociándolo además a la libertad humana: “si nuestros deseos no fueran miméticos, estarían fijados para siempre en objetos predeterminados, constituirían una forma particular de instinto. Como vacas en un prado, los hombres no podrían cambiar de deseo nunca. Sin deseo mimético, no puede haber humanidad” (Girard, 2002a, p. 33; Williams, 1996, p. 64). Aunque Girard afirma que el deseo mimético es universal y afecta tanto a adultos como a niños, podríamos admitir que los más adultos podrían resistir mejor las malas consecuencias del mimetismo, como en el episodio evangélico de la lapidación fallida de la adúltera, que comentaremos más tarde. Sólo en principio, ya que no establece netas distinciones que separen irremediabilmente a tipos de personas que pudieran resistir, a modo de superhéroes y durante toda su vida, los embates del mimetismo. Entre los jóvenes animales y sus modelos adultos existiría un vínculo mimético muy fuerte, incluso indestructible, que se establece al comienzo de la vida y que los etólogos denominan con la palabra “impresión” o “huella” (*empreinte*). Girard dice que el lenguaje de Shakespeare (a quien le atribuye una maestría inigualable en la descripción de la naturaleza humana), asume este esquema, aunque precisando que los seres humanos, al contrario que los animales, “no están programados de por vida: una vez adultos, pueden rechazar la “impresión” original, o reasumirla a pleno gusto” (Girard, 1990, p. 210).

Empero no todas las ideas de Shakespeare reciben su beneplácito. Le parece que cuando habla de “deseo sugerido” no está del todo acertado. Hablar de deseo sugerido y no de deseo mimético, implicaría “demasiada pasividad”, ya que el sujeto debe cooperar activamente con su mediador, y el deseo no sería tan pasivo como sugiere Shakespeare con esta expresión. Curiosamente, realiza un reproche similar pocos años más tarde al concepto de “sugestionabilidad” del psicólogo y neurólogo Pierre Janet (Girard, 1995, pp. 109-125).

Girard insiste en lo que, a su juicio, mostraría continuamente Janet en su obra *El automatismo psicológico*. Que la imitación es “una asunción de influencia” (Girard, 1995, p. 112). Frente a las mágicas y magnéticas fuerzas del hipnotismo y la sugestión, que sitúan toda la actividad del lado del hipnotizador, Girard se niega a pensar el sujeto como absolutamente pasivo: “La sugestión pura no existe puesto que hay siempre, de la parte del sugestionado, una adopción activa de la sugestión. Janet no me contradiría: afirma, en efecto, que la sugestión no solamente desencadena imágenes y alucinaciones, sino que comporta fenómenos motores, movimientos, actividades. [...] No se puede hablar de autosugestión ya que justamente hay

heterosugestión, hay un hipnotizador. No hay más que un solo registro donde situar esta actividad, el de la imitación” (Girard, 1995, pp. 112-113). Así, en tanto que se cuestiona la pasividad del sujeto, se abre camino el aumento del grado de libertad, optatividad y responsabilidad del sujeto a la hora de elegir y adoptar los modelos de imitación (Girard, 1995, p. 116)²: “nadie sabría recibir de otro un deseo hecho por entero y no hay sujeto, por receptivo que sea, que no deba cooperar activamente con su mediador. Ningún individuo puede él solo suscitar deseo mimético en otro, y, si los deseos no cesan de devenir miméticos, esto es posible, incluso en Shakespeare, sin incitación de la parte de los modelos e incluso sin que ellos lo sepan. Hay por tanto, yo creo, buenas razones para hablar de deseo *mimético* o *imitativo* más bien que de deseo *sugerido*” (Girard, 1990, p. 34).

Apesar de que Girard subraya sobre todo (y de modo pesimista) las problemáticas que suscita el mimetismo y su lado violento – como señalan también Jean-Michel Oughourlian (Oughourlian, 2017, p. 79) y Edgar Morin (Morin, 2017, p. 136; Morin, 2001, p. 100) –, no es menos cierto, como apuntábamos, que contempla la cara positiva de los comportamientos imitativos. El deseo mimético, aunque pueda ser pernicioso si suscita las rivalidades, también sería muy positivo: “no es malo en sí mismo, es incluso muy bueno, y, felizmente, los hombres no pueden renunciar a él más de lo que puedan hacer con la alimentación o el sueño. Es a la imitación a la que debemos no solamente nuestras tradiciones, sin las cuales no podríamos nada, sino paradójicamente, todas las innovaciones a las que hacemos tanto caso hoy día” (Girard, 1996, pp. 55-56).

El mimetismo está presente tras una multitud de fenómenos, pero Girard no sería tan reduccionista como para excluir otras explicaciones, aunque en el pasado pudiese jactarse de ello (Groot, 2008, p. 60; Girard, 1991, pp. 55, 61-62). Afirma, incluso, que él no dice que no haya yo autónomo, sino que “las posibilidades de ese yo autónomo, en cierto sentido, están casi siempre recubiertas por el deseo mimético, y por un falso individualismo en el que el apetito de diferencia tiene, por el contrario, efectos niveladores” (Girard, 1996, p. 24).

¿Cuáles son entonces esas posibilidades de “yo autónomo” de las que Girard habla de pasada? ¿No están tan cerradas, después de todo, las puertas de su teoría a la libertad y la emancipación humanas?

3. EL SUJETO LIBRE Y AUTÓNOMO

Eso es lo que se revela al contemplar las matizaciones girardianas, más allá de los planteamientos generales: “En su teoría, parece que los seres humanos no sean ni autónomos – puesto que su deseo siempre es mimético – ni pacíficos – puesto que no pueden evitar la aparición de formas de violencia engendradas por la naturaleza

2 Girard continúa relacionando este antimimetismo de Janet con el platónico.

mimética de su deseo”. (Girard, 2006a, p. 136). Girard no está de acuerdo con la definición y, a pesar de que asuma que el deseo siempre es mimético, responde que “algunos hombres resisten al deseo. Es el interés de ser cristiano. [...] el individuo no está abandonado de pies y manos al deseo mimético. Jesús mismo ha resistido. Hablar de libertad, es evocar la posibilidad que tiene el hombre de resistir al mecanismo mimético”. (Girard, 2006a, pp. 136-137).

Precisamente es en la interpretación de episodios narrados en las escrituras judeocristianas donde encontramos las principales consideraciones al respecto de la posibilidad de la libertad subjetiva. Es el caso de la historia de Job. Cuando todos se afanaban en mostrarse atentos y afectuosos con él, los amigos eran muchos. Sin embargo, cuando necesita apoyo, todos le eluden, incluso sus amigos más próximos. Girard muestra que los amigos no eran ajenos en su comportamiento a la imitación de la mayoría de la gente que le era favorable y, después, tampoco lo son cuando todos le vuelven la espalda a Job (Girard, 1989, p. 79). La “inmunidad al mimetismo” sería una “virtud rara y preciosa entre todas”, aunque “sólo una gran capacidad de resistencia a los arrastres miméticos puede asegurar esta independencia. Todos los sentimientos miméticos conviven muy bien. Los estúpidos arrebatos de la moda desembocan en las feroces exclusiones de los chivos expiatorios”. (Girard, 1989, p. 79). Los amigos de Job no sólo no poseen la virtud, sino que siguen la atracción mimética del comportamiento de la mayoría, sea orientada hacia la repulsión o hacia la adulación (Girard, 1989, p. 80).

Girard se queja de que hay quienes hablan mucho de la libertad y, cuando creen estar enalteciéndola, la estarían banalizando, sin considerar las dificultades que implica ejercitarla. Es, entre otras cosas, lo que el autor expresa a través del episodio de la mujer adúltera a la que van a lapidar ante Jesús³. Jesús estaría ante un terrible dilema: si se opone a la lapidación está menospreciando la Ley y, si la aprueba, traiciona sus enseñanzas, dirigidas contra los contagios miméticos y los desembocamientos violentos. Todo el mundo debe tirar piedras a la adúltera en un comportamiento unánime, una violencia ritual mediante la cual la comunidad se reconcilia: “así es como, sin duda alguna, la tesis mimética debe explicar la existencia de una lapidación institucional, tal como se la encuentra codificada mucho más tarde en el *Levítico*” (Girard, 1996, p. 142). El pensador se detiene en distintos detalles del texto, pero se concentra en las palabras capitales:

¿Que aquel que se crea libre de pecado le arroje la primera piedra!” ¿Por qué la primera piedra? Porque ella es la única decisiva. Aquel que la tire no tiene a nadie a quien imitar. Nada más fácil de imitar que un ejemplo ya dado. Dar uno mismo el ejemplo es una cosa totalmente diferente. La multitud está miméticamente movilizada, pero le queda

3 En toda la obra de Girard, en al menos tres ocasiones el autor se detiene a exponer, analizar y extraer consecuencias del episodio evangélico de la lapidación fallida de la adúltera de Juan 8, 3-11 (Girard, 1995; Girard, 1996; Girard, 2002a; Girard, 2004).

un último umbral que franquear, el de la violencia real. Si alguno tirara la primera piedra, inmediatamente después lloverían las piedras (Girard, 1996, p. 143).

La primera piedra sería decisiva, la más difícil de lanzar porque sería la única que carece de modelo. Cuando Jesús llama la atención sobre ella de forma explícita, estaría reforzando y magnificando el último obstáculo que se opone a la lapidación. De manera que cuanto más piensen quienes van a tirar la primera piedra, en la responsabilidad que asumirán si lo hacen, sería más probable que no lo hicieran. En cambio, una vez lanzada la primera piedra, la segunda, la tercera y las sucesivas llegarían más rápido, ya que cada vez los demás tendrían más modelos que seguir: “cuanto más se multiplican los modelos, más se acelera el ritmo de la lapidación” (Girard, 2002a, 82-83). Se haría patente que se requiere un modelo mimético para lanzar las piedras. También en el ejemplo inverso de la inicial resistencia de los efesios a hacerlo, en el caso del relato que narra la incitación de Apolonio de Tiana para apedrear a un mendigo⁴. La primera piedra no sería un asunto de mera retórica (Girard, 2002a, p. 82).

Girard interpreta que Jesús habría trascendido la Ley, pero apoyándose en lo que la legalidad tendría de “más humano, de más ajeno al mimetismo de la violencia”, en previsión de las falsas denuncias, para dificultarlas lo más posible: “la obligación impuesta a los dos primeros acusadores de tirar las primeras piedras. La Ley priva a los delatores de modelos miméticos” (Girard, 2002a, pp. 84-85; Girard, 2004, p. 41).

El autor pone al acento en “los mejores” que, entre la multitud, considera que cuentan con tiempo para escuchar a Jesús y se examinan a sí mismos: “Para lapidar a una víctima con rectitud de intención, es necesario creerse diferente de ella, y la convergencia mimética [...] se acompaña de una ilusión de divergencia. Es la convergencia real, combinada con la ilusión de divergencia, la que desencadena lo que Jesús trata de prevenir, el mecanismo del chivo expiatorio” (Girard, 1996, p. 144). También Edgar Morin se ha detenido a comentar la dimensión ética del auto-examen al que invita Jesús con “la primera piedra” (Morin, 2013, p. 40)⁵.

4 Girard compara dos lapidaciones. Apolonio de Tiana, famoso gurú del siglo II, anima a los efesios a lapidar a un mendigo harapiento, supuestamente endemoniado, para poner fin a una peste. Consegue que alguien tire la primera piedra y, con ella, la lapidación y el “milagro” de la extinción de la epidemia. Suscitado el primer modelo de alguien que lanza la piedra, todo es más fácil. En la lapidación de la adúltera, finalmente esta no se lleva a cabo, impedida por Jesús, invitando a que aquel que esté libre de pecado tire la primera piedra. La falta de modelo alguno que lance la piedra y el número en aumento de potenciales modelos que se van, desactivan la lapidación. (Girard, 2002a, pp. 73-75). Girard aprovecha para criticar la idealización de la cultura grecorromana. (Girard, 2004, p. 41).

5 Aunque para Morin Jesús es totalmente humano (Girard, reconoce en cambio también en él al Cristo), dice no ser capaz de elucidar su misterio y de dónde vendría su sentido humano del perdón al pecador, desconocido en judíos, griegos y romanos. Con la exhortación de tirar la primera piedra: “pide al lapidador volverse sobre sí mismo y, tomando conciencia de que él mismo podría ser condenado por otros pecados, renunciar al castigo; lo que se nos pide es una parte de lo que he llamado la auto-ética: el auto-examen, la fuerza de la duda vuelta sobre sus propios actos”. (Morin 2013, pp. 39-40).

¿Qué ha sucedido con el primero, con los primeros que han dejado caer sus piedras renunciando a lapidar a la mujer adúltera? Para Girard no hay duda, estaríamos ante una muestra de un genuino comportamiento individual, aunque cada vez menos individual, en la medida en que esté motivado por cada vez más ejemplos de modelos que renuncian a la lapidación, y menos por una reflexión individual suscitada por las palabras de Jesús:

no se hace verdaderamente individuo más que aquel que, separándose de la multitud, escapa a la unanimidad violenta. Todos no son capaces de tanta iniciativa. Aquellos que son capaces se separan los primeros y, haciendo esto, impiden la lapidación. Esa imitación comporta una dimensión auténticamente individual. [...] Para los primeros imitadores de aquellos que han comenzado a marcharse, se puede hablar todavía de decisión, pero en un sentido que se debilita cada vez más rápido a medida que el número de decididos aumenta. La decisión inicial, desde que es imitada, vuelve a ser rápidamente contagio puro, mecanismo social (Girard, 1996, pp. 144-145; Girard 1995, pp. 123-124).

El simbolismo de la primera piedra seguiría vivo, porque “la definición mimética de los comportamientos colectivos continúa siendo tan válida como hace dos mil años” (Girard, 2002a, pp. 83-84). Tanto para mal, como ilustraría Apolonio de Tiana incitando a la lapidación del mendigo. Como para bien, como en la lapidación abortada de la adúltera, ya que incluso la renuncia al mimetismo violento se expandiría transformándose en mecanismo social o mimetismo ciego.

Girard afirma explícitamente que “no es necesario concluir que [la teoría mimética] niega la libertad individual” (Girard, 1996, p. 145). Le resultaría excesivo decir que el bien sólo se impone por el mimetismo. Tampoco afirma que aquellos que dan los primeros pasos deben ser necesariamente los “jefes” y el primer paso “puede consistir en aceptar seguir, en lugar de dirigir”, como en el episodio de la adúltera (Girard, 1996, p. 147). Si es posible cambiar, no estamos condenados a ideas, opiniones o deseos fijos. Lo ejemplificarían tanto los efesios que, aunque en frío y sin motivos, no se deciden a asesinar al mendigo, pero acaban por adoptar el modelo de Apolonio que les anima a hacerlo; como la masa que finalmente, siguiendo el modelo de Jesús, se detiene.

Girard no sólo no negaría la libertad, sino que la valoraría más que otros. Porque asevera que sitúa la libertad en su justo y difícil contexto, el de los contagios miméticos. Advierte la lección moral y política que habría que sacar del gran riesgo que entraña el mimetismo, para tomar decisiones en una situación en la que el sujeto está particularmente afectado por un grupo o multitud:

es necesario no fiarse del mimetismo. Esta lección es muy ciertamente democrática en la medida en la que ella reconoce que los movimientos de multitud oscilantes son lo que constituye el peligro. [...] Los modelos de la democracia representativa en el siglo XVIII, en Montesquieu o en los ingleses, no proceden, como se ha dicho, de una

voluntad de quitar al pueblo del poder, sino que buscan evitar los efectos miméticos de multitud. La verdadera democracia consiste precisamente en conciliar la participación de todos los individuos en la vida política, sin caer en los efectos miméticos de embriaguez colectiva que todo régimen totalitario utiliza y del cual el texto bíblico nos habla constantemente (Dumouchel y Dupuy, 1983, p. 367).

Escapar al mimetismo sería algo propio de genios, -caso de los grandes novelistas- y de santos (Girard, 2007, p. 235), pero ni siquiera ellos estarían exentos de las dinámicas del deseo y de la imitación: “incluso los mejores seres humanos son sensibles a las polarizaciones miméticas” (Girard, 2002b, p. 185). En cualquier caso, una resistencia meramente individual que no fuera más allá, no sería útil, en lo que a la contención de las escaladas de violencia y de las amenazas apocalípticas se refiere. Además de afirmar que seríamos libres porque siempre podríamos convertirnos⁶, el autor afirma que lo somos “porque nos negamos a sumarnos a la unanimidad mimética” (Girard, 2004, pp. 107-108). Esta resistencia debería ser colectiva, preferiblemente precedida de un personal ejercicio de reflexión y de toma de conciencia y, para ser efectiva, todos los hombres deberían darse la mano (Girard, 1996, p. 197).

3.1. Libertad, toma de conciencia y conocimiento

El relato aludido nos haría ver la identidad de los comportamientos sociales. Todos serían miméticos, aunque difieran entre sí y la proporción de mecanismo y de libertad que comportan varíe infinitamente. A pesar de todo, Girard hace gala del espíritu ilustrado. Confía en el conocimiento como forma de resistencia ante el mimetismo social, ya que todo lo que necesitamos conocer para resistir automatismos sociales y contagios miméticos sería accesible al conocimiento (Girard, 1996, p. 146; Girard 2007, p. 11).

El filósofo desgana una incisiva crítica al relativismo que no obvia la diversidad cultural y admite lo que denomina “relativismo social” (el cuestionamiento de la verdad de la acusación de un colectivo contra la verdad de una víctima) (Moreno, 2010). Esta crítica más enfocada al terreno etnológico se subsume en una impugnación más amplia del relativismo epistemológico, asociado a las corrientes filosóficas e intelectuales propugnadoras del nihilismo, el escepticismo o la renuncia al conocimiento de lo real. De imponerse, esta visión daría al traste con la interpretación de los textos históricos de persecución y de los mitos, en los que Girard ausculta la realidad y la verdad de víctimas de horrendas persecuciones y violentos crímenes. También liquidaría la pretensión de establecer una jerarquía en la que la versión del

6 El concepto de conversión es principal en la teoría mimética: “todo el análisis del deseo mimético está al servicio de la conversión” (Girard, 1991, pp. 75-76). Cabría hablar de varios tipos de conversión (Moreno, 2014).

verdugo y la de la víctima no valen lo mismo. Es, en este sentido, que Girard pretende salvaguardar la que considera la herencia, sobre todo judeocristiana y del espíritu crítico moderno, del saber de interpretación de los estereotipos de la violencia y la persecución. Esto, frente a la tentación a dimitir de los logros históricos alcanzados que estaría significada, entre otras cosas, por la renuncia de la ruptura del círculo hermenéutico, como la entiende el pensador:

¡La cuestión es formidable! Puesto que es evidente que transgrede todas las reglas de la interpretación intelectual, del estructuralismo o del post-estructuralismo. Diría que la ruptura del círculo hermenéutico, a mi modo de ver, está ya hecha. Ha tenido lugar en el momento en el que, en Occidente, hemos logrado leer algunos sistemas de representación victimaria debilitados. Hago referencia a la caza de brujas o a la visión de los perseguidores en los fenómenos de multitud. Si leen un proceso de bruja, verán que está generalmente de acuerdo con sus acusadores, dicho de otra manera, nos encontramos ante un texto de acusación monolítica, unánime. A partir del siglo XVII, los historiadores dicen: es de broma, incluso si la bruja cree, nosotros no creemos y nosotros lo sabemos. Esto es fundamental para todo el espíritu crítico moderno, y no podemos relativizar este fenómeno. Es aquí que se hunde toda la crítica relativista, la que dice: toda interpretación de un texto es un nuevo texto, la interpretación del señor X vale la del señor Y, no hay mejor interpretación. [...] Reconozco que no hay aquí una prueba científica, en un sentido no hay más que un acto de fe. Pero es un acto de fe en la historia y en la acción de los hombres [...]. Lo que no va del todo en contra de la libertad o de la acción política, contrariamente a lo que a menudo me han reprochado (Dumouchel y Dupuy, 1983, pp. 366-367).

Abordamos ahora un ámbito más cotidiano en el que el potencial desmitificador de la teoría mimética también tendría un papel y la toma de conciencia que procura posibilitaría ganar cuotas de libertad y responsabilidad. Sólo la conciencia de la inminencia del peligro de la propia violencia humana, o de los desastres naturales que pueda ocasionar nuestro modo de vida, podría volver nuestros comportamientos miméticos en actos responsables (Girard, 2007, p. 143). El único medio de dar el paso siempre posible, dice Girard, de la reciprocidad a la relación, del contagio negativo al contagio positivo consiste en “reconocer la imitación y su ambivalencia” y lo ve ejemplificado de forma insuperable en la imitación de Cristo o de modelos semejantes (Girard, 1996, p. 198)⁷. Este reconocimiento también consistiría en pensar una posible mutación interna del principio mimético, que sería “la renuncia a la autonomía de nuestro deseo” (Girard, 2007, p. 232). También habría que renunciar a la ilusión de la existencia de un espacio no sacrificial, como él mismo habría hecho (Moreno, 2016). Girard, lejos de querer justificar la violencia, aboga por una “constante lucidez de su carácter radical”, ya que solamente a partir de esta

⁷ Y, sin embargo, cualquier modelo de imitación no está exento de problemas. Incluso la bondad o la humildad pueden convertirse en motivo de rivalidad mimética.

conciencia sería posible cohabitar con lo que, al mismo tiempo, nos define como seres humanos y nos pone en riesgo (Girard, 2006a, p. 22).

La teoría mimética no sólo arroja luz sobre la violencia, sino antes bien sobre el deseo, sobre el mimetismo que sería fundamental tanto en la primera, como en el segundo y que tampoco cabría entender de forma escindida. El conocimiento de la regulación mimética permitiría actuar con mayor habilidad y mayor libertad y la teoría mimética sería un saber responsabilizante (Dumouchel y Dupuy, 1983, p. 369).

El propio autor se interesa en los años noventa por el problema de la anorexia, atraído por el lado contagioso y mimético del fenómeno y el vínculo con modas, modelos y medios de comunicación. En Stanford trata con un estudiante conocedor de la teoría mimética, que le informa sobre la presión social favorable a la anorexia y a la preocupación por la delgadez. A pesar de su tentación a hacer un régimen, “la conciencia que él tenía del carácter colectivo y social de la cosa se lo impedía. Él no quería sucumbir a esta presión, se sentía víctima de un fenómeno social que no controlaba” (Girard, 2008, p. 92).

Al hilo de unas palabras sobre Shakespeare y cómo trata éste a César en su obra, Girard también nos avisa del engañoso sentimiento de autonomía, tras el cual puede esconderse lo contrario: mientras “más el dictador se iza sobre lo alto de otros hombres y tiene un sentimiento subjetivo mayor de autonomía, es menos autónomo” (Girard, 1990, p. 245). El pensador es consciente de que una aparente toma de conciencia no lleva necesariamente a superar las dificultades. Incluso puede agravarlas. Es lo que ejemplifica nuevamente Shakespeare, cuando sus personajes muestran que perciben claramente aspectos del deseo que otros son incapaces de comprender. Tienen más experiencia y pueden anticipar los efectos de los principios miméticos. Sin embargo, al contrario de lo previsto y de lo deseable, este conocimiento superior no disuelve los problemas, sino que los acrecienta: “su aumento de conciencia agrava incluso su condición por una razón fuertemente simple: está al servicio del deseo” (Girard, 1990, p. 107)⁸. En un sentido similar se expresa E. Gans, cuando asevera que “el deseo, que no comporta en él mismo el momento reflexionante, no se dirige más que hacia su objeto; ignora en principio al Otro y no sabría por tanto tomar la medida de la distancia de aquel al objeto” (Gans, 1973, p. 577).

4. DE LA DESMITIFICACIÓN A LA REVALORIZACIÓN Y SOLUCIONES AL DÉFICIT TEÓRICO DE GIRARD

A la vista de lo aquí expuesto, debemos considerar a Girard, no sólo a través de sus mordaces críticas al racionalismo, al humanismo moderno y al proyecto de la Ilustración. También hemos de tener en cuenta: su confianza en la razón; su

8 Se trata de Claudio y su rivalidad con el Príncipe en *Mucho ruido para nada*.

aspiración a dar cuenta de lo real a través del conocimiento; su afán por un saber intercomunicable que considera las diferencias culturales, pero trascendiéndolas en un horizonte universal; y, en este caso que nos ocupa ahora, su paradójica revalorización de la aspiración al ejercicio de una subjetividad autónoma y libre, que nunca puede desentenderse de la heteronomía interdividual del mimetismo tendente al conflicto. Sin embargo, encontramos un escollo. Ciñéndonos a los que consideramos que son los elementos principales, ¿es posible conciliar el cuestionamiento de la concepción de la subjetividad moderna con la aspiración a la autonomía?

Una de las señas características de la teoría mimética es la deconstrucción del sujeto en favor de la psicología interdividual (Girard, 1982), cuestionando la noción misma de sujeto. Algo que Girard parece no destacar cuando no renuncia a la concienciación, a la responsabilización y al auto-examen, de una subjetividad con margen para ser autónoma. Como en el caso de la multitud perseguidora de la mujer adúltera, en el que algunos individuos realizan un ejercicio de genuina subjetividad individual, autorreflexiva, libre y responsable, yendo contracorriente de la polarización mimética colectiva contra la acusada. Unas pretensiones (deconstruir el sujeto y apelar a la subjetividad autónoma) que resultan antitéticas.

El déficit teórico de Girard abarca dos planos: la ausencia de problematización de la cuestión⁹ y la falta de vías de salida y soluciones. Sobre lo primero, vemos una colisión entre la deconstrucción girardiana del sujeto como estructura fantasmal trabada de relaciones interdividuales (la heteronomía mimética) y la aspiración a la autonomía o la libertad subjetivas. Podríamos decir que esta, como otras renunciadas de la noción de sujeto, como señala A. Renaut, lleva consigo el hundimiento de los valores del humanismo, lo cual choca con la exigencia de autonomía, la experiencia moral, ciudadana y el sistema de conceptos de los valores democráticos que nos remiten a la idea de sujeto (Renaut, 2010, pp. 31-35). Se trata de una situación esquizofrénica, diagnostica E. Morin, en la que hay un divorcio total entre la visión subjetiva, “vívida”, de creencia en una libertad relativa y responsable, y la visión “científica” en la que autonomía, individualidad y sujeto desaparecen y donde priman los determinismos (Morin, 1983, p. 317).

El intento de resolución de esta problemática, pasa por identificar no sólo la carencia de un diagnóstico y de su solución en Girard, sino también su afán y su insistencia en negar que la teoría mimética acabe con la posibilidad del yo autónomo o con la libertad. Es más el pensador tiene en cuenta el drama del sujeto moderno, su sufrimiento, sus ensoñaciones miméticas, sus enajenaciones, e invita al ejercicio del auto-examen, la toma de conciencia, la resistencia al mimetismo y la

9 Así se pone de manifiesto en la entrevista de J. Williams cuando, en paralelo a la alusión de Girard a la ética y a la fe cristiana en tanto que asociada a la “salida de la masa”, al entrevistador le parece irónica, y hasta contradictoria, esta vinculación por aquel que precisamente ha criticado duramente la exaltación moderna del yo. (Williams, 1996, pp. 278-279).

responsabilidad moral. Bajo la óptica de Renaut, incluso en esta crítica del sujeto¹⁰, habría implícitamente una valoración del sujeto, de la identidad y del dominio de sí, coincidente los valores del humanismo moderno (Renaut, 2010, pp. 32-34).

Pasamos al segundo punto, constatando con Gomá Lanzón que, a través de la revisión de una concepción de la imitación asociada al infantilismo, así como de la revisión de la concepción moderna de un sujeto que se pretende radicalmente autónomo, es posible armonizar la imitación con la emancipación ilustrada del sujeto. Máxime cuando ésta también sería una disposición de ánimo susceptible de imitarse, al igual que se imitan las leyes encarnadas en los prototipos de quienes las cumplen. De este modo, podrían revisarse, además, el lema kantiano e ilustrado de la salida de la minoría de edad y la exhortación a atreverse a pensar sin la guía del otro, rechazando la presuposición de un sujeto monádico, aislado y a-histórico, asumiendo que la influencia de los otros no sólo se produce durante la infancia. La mayoría de edad, dice Gomá, no estaría en la emancipación de los modelos, sino en el juicio autónomo de nuestra heteronomía, en la asunción de la racionalidad del deseo que nos une a ellos, advirtiéndolo que: “hay que retener la tesis de René Girard según la cual la pretendida autonomía ilustrada-romántica del sujeto, la idea de un yo original y libre, es sólo una ilusión, porque de hecho, dicho sujeto juzga y desea siempre según otro, mediador o modelo, al que imita” (Gomá, 2005, pp. 520, 516-517).

A través de las reflexiones de E. Morin encontramos un marco teórico más amplio para la antropología mimética y para tratar las problemáticas cuestiones de la autonomía y la libertad. Morin concibe las posibilidades de las libertades humanas a través de sus dependencias ecológicas, biológicas, sociales, culturales, históricas... integrando lo genético, lo cultural y lo social, e impugnando tanto las concepciones metafísicas y espiritualistas asociadas a un sujeto abstracto y descarnado, así como las concepciones deterministas fisicistas y mecanicistas, deshumanizantes e ignorantes de la complejidad bio-antroposocial. Nociones como las de autonomía, individuo, sujeto o libertad estarían enraizadas y sería posible clarificar sus condiciones físicas, biológicas, neurocerebrales y sociológicas sin tener por qué caer en reduccionismos, ya sean pangenetistas o absoluticen la importancia del medio (Morin, 2000, p. 1).

De esta manera, Morin no sólo desmitifica la autonomía, sino que la re-sitúa, pasando de la idea de la imposición de fatalidades del medio exterior a los seres vivientes – no hablamos sólo de seres humanos – a una concepción de la autonomía dependiente. Morin deja atrás la esquizofrenia, eliminando el falso dilema entre la libertad psíquica y el nivel cultural, y el determinismo biológico y material. Asume en la autonomía de un ser viviente su dependencia existencial de todo lo que es necesario para su autonomía, así como todo lo que amenaza a esta.

¹⁰ Como cuando diagnostica la inhabitabilidad del yo en un sentido amplio y particularmente moderno o contemporáneo, ya apuntado por san Agustín o Pascal. (Girard, 2008, p. 56).

La libertad humana como emergencia no sería ajena al circuito de dependencias y autonomías de la vida animal, y al aparato neurocerebral animal y sus capacidades y aptitudes. Morin, como Girard, aunque más profundamente que él, amplía el enfoque de las ambivalencias de la naturaleza humana, así como de la autonomía y la libertad, desde la paradójica autonomía de la vida, desde el nivel molecular hasta los productos míticos e ideológicos de la mente humana. Nos hace ser conscientes de que: poseemos los genes que nos poseen y sufrimos sus determinaciones, gracias a las cuales existimos; hacemos la historia que nos hace; dependemos de la sociedad, la cual depende de nosotros. O de que la autonomía individual sólo se forma y se mantiene gracias a la dependencia genética y ecológica, opuestas y unidas en ella. Para Morin, como para Girard, también es importante, y juega en favor de la autonomía, esta toma de conciencia.

Asistir a cómo la libertad, la autonomía, o la subjetividad, son dinamitadas como propiedades metafísicas, no implica que haya que dejar de apelar a ellas, o dejar de invocar la responsabilidad moral o la emancipación del sujeto. Al contrario, una vez desmitificadas y re-situadas, cobran un nuevo y brillante valor y requieren de nosotros más inteligencia, esfuerzo y responsabilidad para ejercerlas.

Estamos de acuerdo con Gomá, en que no sólo es posible esta armonización, desechando las ideas preconcebidas y reduccionistas acerca de la imitación, sino que del lado de la axiología ilustrada, en la medida en que pretenda ser presentada aún hoy día como legítima o en vigor, habrá de asumir evidencias científicas y antropológicas como la del papel fundamental de la imitación en la ontogénesis y en la vida social. De lo contrario, su concepción del sujeto y sus valores permanecerán como algo inasumible, anacrónico y supersticioso. La respuesta a la pregunta de si es imposible ser autónomos imitando a otros no sólo es negativa, sino que una aspiración a la autonomía que no tuviese en cuenta la imitación sería vana e ilusoria. Aunque aquí no las hemos explorado, la teoría mimética critica igualmente toda una gama de ingenuas formulaciones del sujeto idealistas, románticas, existencialistas, post-modernas... que, a través de diversos términos (esencia, originalidad, autenticidad, diferencia), lo caracterizan como entidad autónoma y libre, sin subrayar la alteridad, las dependencias y los condicionamientos miméticos.

Volvemos ahora a Girard, con el ánimo de salvar la falla que detectamos en su pensamiento, entre la radicalidad de sus tesis acerca del mimetismo, y su negación de que éstas impliquen una renuncia total a hablar de sujetos libres y autónomos, aunque obviamente siempre estarían condicionados. En la siguiente reflexión, al hilo de la escena de la adúltera, no quiere ser cándido ni idealizar el comportamiento aparentemente maduro y responsable de la multitud que “decide” no apedrear a la mujer:

Situando la decisión verdadera en su contexto verdadero, el de los contagios miméticos por todas partes y siempre triunfantes, esta teoría da a lo que no es mecánico y sin embargo no difiere del todo en su forma de lo que lo es, un relieve que la libre decisión

no tiene en los pensadores que tienen siempre la libertad en la boca y de este hecho mismo, creyendo exaltarla, la devalúan completamente. Si se glorifica lo decisivo sin ver lo que lo hace casi imposible, no salimos jamás de la metafísica más hueca (Girard, 1995, p. 124).

Su intención es clara y vemos aquí tres elementos girardianos con respecto a los ideales modernos de libertad y autonomía: 1) desmitificación, cuestionando su pretensión ilusoria como facultades descarnadas e incondicionadas; 2) re-situación, asumiendo el magma mimético interdividual, señalando la dificultad de resistir el mimetismo en sus efectos perniciosos y poniendo de manifiesto la imitación aún en los comportamientos meritorios y nobles; 3) revalorización, ponderando el gran valor de la libertad que no sería tan fácil y accesible. Girard pretende así salir “de la metafísica más hueca”. Sin embargo, no podemos soslayar la carencia girardiana de una articulación teórica explícita que reconciliase el condicionamiento mimético, con la apertura a la libertad y a la autonomía subjetivas, eliminando la esquizofrenia diagnosticada por Morin, de la que creemos que no estaría exenta la teoría mimética. Consideramos el paradigma de la complejidad de Morin apto para solventar el déficit teórico de Girard.

En línea con Morin, la filósofa de la educación Marie Louise Martínez advierte sabiamente que sólo cabe hablar de una autonomía que es dependiente. Es decir, a través de sus condicionamientos biológicos, cerebrales, corporales, históricos, sociales, culturales..., frente al trampantojo de la ingenua o pervertida mera asociación de la libertad o la autonomía, con la expansión sin límites de la voluntad o de los deseos, impugnando cualquier tipo de ley, norma o restricción:

Una visión simplista de la modernidad de la Ilustración ha autorizado la ilusión según la cual, a medida que nos alejamos de la heteronomía de las sociedades tradicionales, nos encaminaríamos, lógica y racionalmente, hacia la autonomía democrática y la racionalidad triunfante. [...] La postmodernidad actual persistiría en el error al reivindicar una deconstrucción perpetua de las instituciones. La teoría mimética, por el contrario, escapa a esta ilusión gracias a la lógica del esquema mimético en su complejidad: se critica la violencia heteronómica de lo sagrado arcaico con sus diferenciaciones y sugerencias, pero cuando los ritos y los tabúes disminuyen, es la violencia anómica la que anula toda diferenciación. [...] No basta con escapar de la heteronomía para alcanzar la autonomía, aún hay que desbaratar las trampas de la anomía (Martínez, 2006, pp. 184-185).

Martínez también considera que no hay que confundir autonomía con autosuficiencia, individualismo, solipsismo o egocentrismo. Que sólo cabe aspirar a la autonomía junto con la solidaridad y el vínculo interpersonal como fundamento y origen; como proceso en pos de una libre elección de nuestros modelos y contra los efectos perniciosos de la reciprocidad mimética violenta. Una liberación que, para Girard, sólo parecería posible mediante la acción del Espíritu y una progresiva

conversión personal, pero que para Martínez puede favorecerse mediante la acción educativa (Martínez, 1996, pp. 226-229). Por su parte, el neuropsiquiatra Oughourlian no cuestiona que el mimetismo se conciba en cierto sentido como alienación. Pero sitúa esta, más bien, en quienes defienden una idea de la libertad como facultad inherente, asociada a la anterioridad de “mi deseo” sobre los otros y a su predominio sobre el deseo de otros, obviando el mimetismo humano. La libertad, precisamente, sería una conquista, una ascética, una sabiduría que comenzaría asumiendo su suelo nutricional de heteronomía (Oughourlian, 2009, pp. 55-56)¹¹ y que se edificaría en un continuo ejercicio de responsabilidad.

Creemos que haber repensado la idea de libertad a través de la teoría mimética nos ha permitido: conocer mejor el pensamiento de René Girard; desmitificar la libertad como atributo metafísico y, a la vez, revalorizarla una vez subrayada la heteronomía mimética como su otra indisoluble cara, asumiendo las dificultades que entraña aspirar a ella y el papel del conocimiento y la conciencia para cultivarla. Pensamos, también, que la falla teórica de la teoría mimética, entre la deconstrucción de un sujeto radicalmente mimético y la apelación a una subjetividad libre, autónoma y responsable ha quedado salvada. Asimismo, finalmente, consideramos que los planteamientos expuestos son una muestra de que podemos perfeccionar estudios e investigaciones, en los que el concurso de las humanidades y las diferentes ciencias y saberes sirven para repensar ideas y cuestiones fundamentales como la de la libertad, tanto en perspectiva histórica, como interpelados por nuestro contexto contemporáneo.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Aubral, François; Deguy, Michel; Domenach, Jean-Marie *et al.* (1973). Discussion avec René Girard. *Esprit*, nº 429, pp. 528-563.
- Boyer, Alain. (1985). Sacrifice et réfutation. En Dumouchel, Paul. (dir.). *Violence et vérité autour de René Girard*. Paris: Grasset, pp. 569-589.
- Dumouchel, Paul, Dupuy, Jean-Pierre (eds.). (1983). *L'auto-organisation de la physique au politique*. Paris: Seuil.
- Gans, Eric (1973). Pour une esthétique triangulaire. *Esprit*, nº 429, pp. 564-581.
- Girard, René (1982). *El misterio de nuestro mundo. Claves para una interpretación antropológica*. Salamanca: Sígueme.
- Girard, René (1983). *La violencia y lo sagrado*. Barcelona: Anagrama.

¹¹ La libertad como cuestión problemática está presente en una de las últimas obras de Oughourlian. Allí expone dos ámbitos principales para ejercerla partiendo de la asunción del mimetismo del deseo y su dimensión rivalitaria y conflictiva: la elección consciente de los modelos de imitación y el esfuerzo por no rivalizar ni dejar que los conflictos aniden en las relaciones interpersonales. (Oughourlian, 2017).

- Girard, René (1985). *Mentira romántica y verdad novelesca*. Barcelona: Anagrama.
- Girard, René (1986). *El chivo expiatorio*. Barcelona: Anagrama.
- Girard, René (1989). *La ruta antigua de los hombres perversos*. Barcelona: Anagrama.
- Girard, René (1990). *Shakespeare: les feux de l'envie*. Paris: Grasset.
- Girard, René (1991). *Sobre ídolos y sacrificios. René Girard con teólogos de la liberación*. San José, Costa Rica: Ed. Dei.
- Girard, René (1995). Automatismes et liberté. En: Grivois, Henri; Dupuy, Jean-Pierre (dir.). *Mécanismes mentaux, mécanismes sociaux*. Paris: La Découverte, pp. 109-125.
- Girard, René (1996). *Cuando empiecen a suceder estas cosas*. Madrid: Encuentro.
- Girard, René (2002a). *Veo a Satán caer como el relámpago*. Barcelona: Anagrama
- Girard, René (2002b). *La Voix méconnue du réel. Une théorie des mythes archaïques et modernes*. Paris: Grasset.
- Girard, René (2004). *Los orígenes de la cultura*. Madrid: Trotta.
- Girard, René (2006a). *Les origines de la culture*. Paris: Hachette-Littératures.
- Girard, René (2006b). *Aquel por el que llega el escándalo*. Madrid: Caparrós.
- Girard, René (2007). *Achever Clausewitz*. Paris: Carnets Nord.
- Girard, René (2008). *Anorexie et désir mimétique*. Paris: L'Herne.
- Girard, René (2011). *Sanglantes origines*. Hamerton-Kelly, Robert (ed.). Flammarion.
- Gomá Lanzón, Javier (2005). *Imitación y experiencia*. Barcelona: Crítica.
- Groot, Geer (2008). Emociones de segunda mano. Conversación con René Girard. En Id. *Adelante, ¡contradígame! Filosofía en conversación*. Sequitur: Madrid, pp. 55-72.
- Martinez, Marie-Louise (1996). *Vers la réduction de la violence à l'école*. Lille: ANRT.
- Martinez, Marie-Louise (2006). Aproximación antropológica a la violencia en la escuela y en el deporte. *Anthropos*, nº 213, pp. 16-34.
- Moreno Fernández, Agustín (2010). René Girard y su crítica de la etnología multiculturalista y relativista. *Gazeta de antropología* [en línea], nº 26 (2), art. 28. <<http://www.gazeta-antropologia.es/?p=1722>> (Última consulta: 18/07/2019).
- Moreno Fernández, Agustín (2014). La conversión en la teoría mimética de René Girard. *Pensamiento*, nº 263 (vol. 70), pp. 277-305. <<https://revistas.upcomillas.es/index.php/pensamiento/article/viewFile/4681/4492>> (Última consulta: 18/07/2019).
- Moreno Fernández, Agustín (2016). El giro hermenéutico sacrificial en la teoría de lo sagrado de René Girard. En S. Bara y A. Sánchez (eds.). *El amor, lo sagrado y lo político*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas, pp. 231-262.
- Morin, Edgar (1983). Peut-on concevoir une science de l'autonomie ? En Dumouchel, Paul et Dupuy, Jean-Pierre (dir.). *L'auto-organisation. De la physique au politique*. Paris: Seuil, pp. 317-325.

- Morin, Edgar (2000). Antropología de la libertad. *Gazeta de Antropología* [en línea], nº 16, artículo 01. <<http://www.gazeta-antropologia.es/?p=3349>> (Última consulta: 18/07/2019).
- Morin, Edgar (2001). *La Méthode. 5. L'humanité de l'humanité*. Paris: Seuil.
- Morin, Edgar (2013). *Mes philosophes*. Paris: Fayard/Pluriel.
- Morin, Edgar (2017). *Connaissance ignorance mystère*. Paris: Fayard.
- Oughourlian, Jean-Michel (2009). My Life with René. En Goodhart, Sandor; Jørgensen, Jørgen ; Ryba, Tom and Williams, James G. (eds.). *For René Girard. Essays in Friendship and in Truth*. Michigan State University Press, pp. 51-56.
- Oughourlian, Jean-Michel (2017). *Cet autre qui m'obsède*. Paris: Albin Michel.
- Renaut, Alain (2010). *Découvrir la philosophie: Le sujet*. Paris: Odile Jacob.
- Williams, James G. (1996). The Anthropology of the Cross: A Conversation with René Girard. En Girard, René. *The Girard Reader*. Williams, James G. (ed.). New York: Crossroad Herder, pp. 262-288.

Jóvenes romaníes en asentamientos chabolistas: movilidad y contextos de exclusión en España y Francia

José David Gutiérrez Sánchez
Universidad Pablo de Olavide (España)

Chabier Gimeno Monterde
Universidad de Zaragoza (España)

Jóvenes romaníes en asentamientos chabolistas: movilidad y contextos de exclusión en España y Francia

Young romans in shanty town settlements: mobility and contexts of exclusion in Spain and France

José David Gutiérrez Sánchez

Universidad Pablo de Olavide (España)

jdgutsan@upo.es

Chabier Gimeno Monterde

Universidad de Zaragoza (España)

chabierg@unizar.es

Fecha de recepción: 04/12/2018

Fecha de aceptación: 13/09/2019

Resumen

Este artículo de corte cualitativo tiene como objetivo realizar una investigación evaluativa y analítica de la intervención social con adolescentes de procedencia rumana y etnia gitana en los asentamientos de El Gallinero (Madrid) y Thiers-benauge (Burdeos), con el fin de establecer estrategias para proyectos de Trabajo Social con dichos colectivos. Los hallazgos han posibilitado por un lado, el conocimiento de una población estigmatizada y que vive en condiciones de vulnerabilidad social en la periferia de grandes ciudades, y por otro, el papel trascendental que alberga la movilidad laboral para dicha población. Promover un enfoque de intervención integral donde se creen redes colaborativas entre las administraciones públicas, las entidades sociales y la propia población, sería un modo de avanzar en la igualdad de oportunidades sobre todo en etapas como la adolescencia.

Palabras clave: Romaníes; Exclusión social; Adolescencia; Movilidad; Francia; España.

Abstract

This qualitative article aims to conduct an evaluative and analytical investigation of the social intervention with Romanian and gypsy teenagers in the settlements of El Gallinero (Madrid) and Thiers-Benauge (Bordeaux), in order to establish strategies for Social Work projects with these groups. The findings have made possible, on the one hand, the knowledge of a stigmatized population living in conditions of social vulnerability in the periphery of large cities, and on the other, the transcendental role that houses labor mobility for said population. Promoting

a comprehensive intervention approach where collaborative networks are created between public administrations, social entities and the population itself, would be a way to advance equality of opportunities especially in stages such as adolescence.

Keywords: Roma; Social exclusion; Adolescence; Mobility; France; Spain

1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo tiene por objetivo realizar una investigación evaluativa y analítica de la intervención social con adolescentes de procedencia rumana y etnia gitana con el fin de establecer estrategias para proyectos de Trabajo Social con dichos colectivos. Los procesos de exclusión social y pobreza que vive la población romaní en Europa se convierten en un hándicap importante que afecta a la inclusión social, acceso al mercado de trabajo, hábitat y al contexto social y de relaciones con la sociedad autóctona del lugar donde se asienta dicha población provocando, en la mayoría de los casos, una movilidad constante entre países como España y Francia.

Con el objeto de fundamentar esta investigación sobre la intervención social de los jóvenes romaníes se han empleado técnicas de observación participante y entrevista directamente en el contexto social y comunitario donde se asentaba la población objeto de estudio. La investigación se ha llevado a cabo en dos periodos de tiempo. El primero de ellos entre 2010-2014 cuándo se llevó a cabo el trabajo de campo en dos asentamientos, por un lado en el denominado asentamiento chabolista de El Gallinero (Madrid) durante un año, y por otro el asentamiento de Thiers-benauge (Burdeos) a lo largo de cuatro meses. El segundo periodo de investigación se desarrolló entre 2015-2017. En este periodo de tiempo se analizaron los datos extraídos y se obtuvieron, partiendo de la experiencia empírica de la etapa anterior, propuestas de intervención social y además, se analizaron las causas de la movilidad y los medios de subsistencia empleados por los romaníes durante la estancia en contextos de gran vulnerabilidad social como son los asentamientos chabolistas en las periferias de grandes ciudades. Estos resultados nos conducen a tener en cuenta las causas originarias de la movilidad y los procesos de adaptación tanto en España como en Francia.

1.1 Inicio de la movilidad en España y Francia

Al observar la movilidad de diferentes colectivos dentro de la Unión Europea en tiempos contemporáneos, bajo un emplazamiento dónde lo líquido (Bauman, 2006) se torna incuestionable y dónde las respuestas tomadas por parte de los Estados adquieren diferentes tintes (Ferrera, 2018), es oportuno observar cómo un amplio sector de la población comunitaria se traslada de forma constante en busca de mejores respuestas a las necesidades y demandas que la pobreza expresa (Krmptotic, 1999),

y en concreto cuando de juventud se habla. La Europa del Siglo XXI manifiesta una nueva constelación de conflictos, que pasan desde las tensiones internas del Estado de Bienestar de cada país a incluso la propia integración europea de los mismos, donde se pone en valor el libre movimiento, la ley de competencia, la creación del mercado único y la unión monetaria (Ferrera, 2005 y 2018).

En los últimos 10 años se ha incrementado el interés por observar la situación que el colectivo rumano y de etnia gitana vive en el contexto español y francés. En este sentido, es posible diferenciar procesos distintos en ambos países (desde la caída del régimen de Nicolae Ceaucescu en 1999) ya que Rumanía avanzó a una transición política y económica, produciendo cambios profundos en la sociedad y dando lugar a uno de los casos de mayor empobrecimiento de la Europa del Este (Pajares, 2007).

Los primeros grupos numerosos de gitanos rumanos que llegaron a España lo hicieron a finales de los años noventa a la ciudad de Madrid (Gutiérrez, 2017; Las Heras, 1999). En el contexto francés y según Reyners (1995) en Francia hubo dos momentos destacados de llegadas de romaníes, por un lado entre 1980 y 1981 y por otro entre 1987 y 1988 (Pajares, 2007) fruto de continuas regulaciones internas en relación al mercado laboral europeo. A modo de síntesis distinguimos tres periodos; por un lado los años 80 destacado sobre todo por la reactivación de la economía en la Europa Occidental (Pajares, 2007) que marca la demanda de mano de obra motivando por tanto los flujos migratorios; posteriormente le precede la década de los 90 señalada por la caída del muro de Berlín y la apertura de Rumanía, donde distinguimos movimientos con el componente de reagrupación familiar (donde se observa bastante población que llega a Alemania y Polonia) pero además, el carácter intermitente de dichos flujos y la aparición de otros destinos como Italia, Portugal y España; por último la década de los 2000 marcada sobre todo por la ampliación de la Unión Europea en 2004 y la entrada de Rumanía en 2007. Éste periodo de tiempo hasta nuestros días ha cambiado la interpretación de las migraciones, convirtiéndose los desplazamientos en movilidad por ser ya ciudadanos europeos (Marcu, 2013).

En la actualidad, se muestra relevante analizar los procesos de exclusión que vienen desarrollándose en torno al colectivo romaní (Gutiérrez y Ortega, 2019). Según Castel (1995), ni la integración ni la exclusión son estados inamovibles, sino la expresión extrema de un proceso. Por lo tanto, es pertinente indagar en los procesos de exclusión del colectivo en cuestión, ya que de esta forma se podrán obtener respuestas que ayuden o incidan en la inclusión social, sobre todo para la juventud e infancia.

En definitiva, todo el proceso de ampliación europea y el desarrollo de tratados, han impactado con una crisis económica sin precedentes, lo cual sobre todo, ha causado en la juventud y en sus expectativas de encontrar un empleo (autóctona pero sobre todo del Este), una situación compleja (Marcu, 2018) que ha evolucionado en determinados casos en más exclusión y segregación social.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 Pobreza infantil y movilidad de los Jóvenes gitanos.

Múltiples han sido los autores que han abordado la cuestión Romani o Rrom (como se conoce en Europa a los gitanos procedentes del Este) desde diversas perspectivas; en cuanto a la exclusión social (Di Noia, 2016), persecución del Pueblo Gitano (Brearley, 2001), identidad (Bontempelli, 2015; Csepeli y Simon, 2004), por identificación como minorías (Vassilev, 2004), razones ecológicas y económicas (Griffin, 2008; Pajares, 2007; López-Riopedre, 2017; Viruela, 2006), y vivir en comunidades segregadas (Clave-Mercier y Olivera, 2018; Gutiérrez, 2015; Harper, Steger y Filcak, 2009).

En la actualidad existe un interés destacado en profundizar éste colectivo pero apoyados en la noción de movilidad (Cresswell, 2006; Marcu, 2013; Sheller y Urry, 2006) y además desde la perspectiva de la juventud (Briggs, 2016; Gutiérrez, 2017; Marcu, 2018; Humphris y Sigona, 2016).

En relación a la juventud, Vigh (2006) explora la conexión entre juventud y movimiento incorporando la terminología *navegación social*. Vigh desarrolló la idea de navegación social partiendo de la teoría práctica y la noción de *oportunidad de vida* que tiene como impulsor a Dahrendorf (1979). La navegación social como concepto “*es una forma de la agencia que supone la habilidad de actuar en relación a las restricciones y posibilidades, así como la habilidad de trazar y actualizar uno de los movimientos presentes hacia un futuro imaginado*” (Marcu, 2018, p. 33).

Frecuentemente, el acto de moverse entre dos espacios dentro de la movilidad en etapas como infancia y adolescencia, ha sido un recurso que se ha distinguido por representar cierto estatus y poder, sobre todo en grupos sociales privilegiados (Marcu, 2018; Sheller y Urry, 2006). Sin embargo, la apertura del espacio europeo con su ampliación de la Unión Europea hacia el Este ha proporcionado un cambio en la tendencia y es observable cómo un gran número de niños y niñas, independientemente de su posición social, transitan por el espacio europeo acompañados de sus familias, en la mayoría de los casos (Grill, 2012). El origen de la movilidad de jóvenes gitanos guarda, sobre todo, un componente económico con el desempleo (en origen) como denominador común (Diminescu, 2004). En el caso de chicos y chicas que se movilizan con sus familias, el factor económico depende de la capacidad económica del propio grupo familiar, aunque en aquellos casos en que los jóvenes practican la movilidad, éstos suelen buscar alternativas a la pobreza en otros países asumiendo el papel responsable de buscar recursos para posteriormente ser enviados a origen (Gimeno, 2013).

La población gitana constituye una galaxia de minorías que según Dell’Agnese y Vitale (2007) y Baldoni (2012) no son para nada homogéneas desde la perspectiva histórica, cultural y religiosa. Hablamos de segmentos étnicos que individualmente

presentan una visión de la movilidad propia. Lo cual hace que determinados comportamientos en casos concretos sean más complejos de observar. A pesar de la complejidad, se establecen unos mínimos que acompañan con carácter común y general a aquellas personas que emprenden el *movimiento*. Según Kholi, “*el movimiento a lo largo del tiempo y a través de los territorios guarda relación con la madurez de la persona*” (2014, p. 33). Es decir, la vivencia que manifiesta la persona interiormente (o el grupo) en su *proceso móvil* en relación al aprendizaje vivido (siendo positivo o negativo) hace que articule un bagaje que innegablemente perturba al comportamiento (tanto presente como futuro) y que posteriormente exterioriza y se hace palpable en la sociedad, induciendo estados o momentos que pueden ser aceptados o no socialmente (Gutiérrez, 2017).

Por otro lado, la movilidad de jóvenes también puede estar relacionada (aunque no necesariamente) con el riesgo. Entendemos el riesgo como concepto multifacético y dinámico (Stevenson, 1999; Ryan, 1996; Warner, 1992). El riesgo incorpora cierta probabilidad de que se desarrollen determinadas situaciones que pueden desarrollar el mismo. Para llegar a interpretar el riesgo debe tenerse en cuenta que la realidad y los fenómenos que interaccionan no son independientes (Luhmann, 1991), es decir, que existe una relación entre ellos. Por lo tanto se muestra relevante conocer el contexto y aquellos aspectos y fenómenos que catalizan o mantienen el riesgo dentro de las sociedades.

La sociedad del riesgo es un concepto abordado ampliamente por Ulrich Beck (1992) el cual se basa, como sostiene Climent (2006), en la constatación de que en las sociedades presentes la producción social de riqueza va acompañada metódicamente por una progresiva producción social del riesgo.

2.2 Comunidad e intervención

En los últimos años se han ido desarrollando numerosos asentamientos chabolistas de población rumana y etnia gitana en las periferias de las grandes ciudades europeas. En España podemos encontrar casos en la ciudad de Madrid como el poblado chabolista de El Gallinero (Gutiérrez, 2015), y en el área Metropolitana de Barcelona (López, 2014). En el contexto francés es destacado también la región de Aquitania donde en la ciudad de Burdeos podemos localizar el asentamiento de Thiers-benaugue (Gutiérrez, 2017a) entre otros.

Estos asentamientos han soportado las intervenciones sociales que se han ido desarrollando por medio de la administración pública y entidades privadas con el interés de mejorar la situación de inestabilidad, en cuanto insalubridad, habitabilidad y movilidad de personas. La continua persistencia en la implantación de intervenciones sociales (a veces favorables para la inclusión social y otras desfavorables por mantenimiento en el tiempo de la exclusión) han desencadenado un escenario de

imposición de patrones vitales por parte de los grupos dominantes o sociedades autóctonas y la aceptación de su situación, de parte de los excluidos (Dovigo, 2014).

En este sentido el Trabajo Social Comunitario ha tenido un papel trascendental a la hora de abordar situaciones complejas tanto por el contexto como por las propias personas (beneficiarias como profesionales de la intervención). A lo largo del Siglo XX, numerosos autores han intentado plasmar una definición de Trabajo Social Comunitario (Friedlander, 1977; Marchioni, 1999; McNeil, 1954; Moix, 1991; Twelvetrees, 1985). El Trabajo Social Comunitario es una unidad de intervención que tiene como objetivo mejorar las comunidades por medio de la acción colectiva (Twelvetrees, 1985), donde destaca la participación de todas sus partes estableciendo un objetivo u objetivos comunes.

El trabajo con la comunidad y en concreto en contextos de riesgo, nos permite determinar las necesidades de una población en concreto, lo cual permite incidir positivamente sobre dichas necesidades y carencias detectadas. Teniendo en cuenta los estudios de Pastor (2015) y Picornell (2015), hablamos de un trabajo social con comunidades centrado en el modelo de desarrollo local estratégico, integral y orientado hacia el empowerment comunitario (Gaitán, 2003; Gutiérrez y Diz, 2017; Pastor, 2004). El Trabajo Social Comunitario además nos permite observar otros elementos estructurales y propios de la comunidad como son el territorio, población, demanda y recursos existentes (Marchioni, 1989).

2.3 Pobreza infantil en España y Europa

En 2017, La Red Europea de Lucha contra la Pobreza y la Exclusión Social presentaba su séptimo informe anual de seguimiento del indicador AROPE (At Risk Of Poverty and/or Exclusion) en España y Europa, donde se ofrece una evaluación del grado de cumplimiento del objetivo social especificado en la Estrategia 2020 para el conjunto del Estado español, así como las consecuencias que la crisis económica y de las políticas sociales implementadas han tenido para la sociedad en el ámbito de la pobreza y/o exclusión social (EAPN, 2017).

Partiendo de la Estrategia 2020 y en el contexto español, el objetivo de reducción de personas en riesgo de pobreza está detallado en el Programa Nacional de Reformas (2011), el cual señala cómo España se marca el objetivo de reducir entre 1.400.000 y 1.500.000 (durante el periodo de 2009-2019) el número de personas en riesgo de pobreza y exclusión social de acuerdo con un indicador agregado que incluye a personas que viven por debajo del umbral de la pobreza (pobreza relativa); personas que sufren privación material severa y personas que viven en hogares con una intensidad de empleo baja o nula.

En 2016 España alcanzaba un 32.9% de población infantil en riesgo de pobreza y exclusión social, situándose Francia en el 22.6%. La media de la Unión Europea

(UE28) alcanzaba un 26.4%. Es decir, de un lado España se situaba como el quinto país de la Unión Europea con más pobreza infantil, siendo Francia dieciseisavos de la lista (ostentando Rumanía la cabeza de lista y Dinamarca la parte baja de la tabla). La “recuperación económica” en la Unión Europea no acompaña los indicadores de pobreza y exclusión social. Además en el periodo entre 2008-2013 los datos macroeconómicos señalaban como el gasto social en infancia en relación al PIB para España y Francia es 1.3 y 2.5% respectivamente (Eurostat, 2014).

Estos datos referidos sobre todo a pobreza infantil, guardan directamente relación con la adolescencia. La OCDE (2010) señalaba como los jóvenes a pesar de poder tener calificaciones altas, están atrapados en una serie de puestos de trabajo precarios que son interrumpidos por periodos de desempleo o inactividad económica. Este patrón es aún más señalado en los países del Sur de Europa donde además podemos observar un alto grado de graduados universitarios (Marcu, 2018; Purcell, 2010). Estos datos son aún mayores en contextos de riesgo con pocos ingresos e inmersos en procesos de exclusión social (Gutiérrez, 2017a). Por último y teniendo en cuenta la tasa de desempleo, ésta incide directamente en la posibilidad de encontrar un empleo, ayudar a la familia, e incluso emprender una empresa o pagar unos estudios. Eurostat (2018) señala la media de desempleo en la Unión (UE28) en un 7%, estando España en el 15.8% y Francia en el 9.2%. En desempleo juvenil, España se sitúa en el 36,3% frente a un 16,8% en la UE.

3. METODOLOGÍA

La investigación, concebida como multisituada (Empez, 2009; Gimeno y Gutiérrez, 2019), fue llevada a cabo entre dos países, España y Francia. El objetivo principal consistió en realizar una investigación evaluativa y analítica de la intervención social con adolescentes de procedencia rumana y etnia gitana con el fin de establecer estrategias para proyectos de Trabajo Social con dichos colectivos. La investigación contó con dos periodos de tiempo concretos, 2010-2014 y 2015-2017. El primero de ellos entre 2010-2014 se llevó a cabo el trabajo de campo en dos asentamientos: por un lado en el asentamiento chabolista de El Gallinero (Madrid) durante un año de duración; y por otro el asentamiento de Thiers-benaugé (Burdeos) a lo largo de cuatro meses. Para poder obtener una información primaria fiable y directa por parte de los sujetos del estudio, se accedió a ambos asentamientos por medio de la incorporación a las actividades de entidades sociales no lucrativas, siendo en Madrid la Fundación Imaginario Social y en Burdeos L'Assotiation Départementale les Amis de Voyageurs de la Gironde (ADAV33), desde las cuales se obtuvo contacto con Servicios Sociales Comunitarios, Grupos locales y regionales orientados a la atención de población excluida, acceso a datos de regionales, contacto con diversos profesionales (Trabajadores Sociales, Educadores Sociales, Psicólogos, Maestros, Médicos, Enfermeros) y contacto con otras entidades sociales que

operaban en ambos lugares. El motivo de analizar dos asentamientos en dos países distintos básicamente radica en la comprobación, en primer lugar, del desarrollo de mismas conductas y actividades por parte de la población ante casos de marginación y exclusión social, y en segundo lugar para observar cómo problemas con orígenes parecidos se intervienen de formas diversas.

En esta primera parte de la investigación se llevaron a cabo las técnicas de observación participante y entrevista. El análisis realizado en este trabajo ha estado vinculado al estudio del contexto social del colectivo Rrom en cuanto la gestión y acción publico-privada. En total se realizaron 86 entrevistas en profundidad, cubriendo por saturación de información, todos los informantes establecidos previamente como claves en el estudio preliminar. Las entrevistas se llevaron a cabo tanto en los asentamientos como fuera de ellos. La ubicación la marcaba la posibilidad de estar influenciados por el contexto social. En algunos casos se llevaron a cabo las entrevistas en parques y centros comerciales. Las entrevistas las clasificamos del siguiente modo: 9 entrevistas realizadas a miembros de entidades sociales (miembros de la Fundación Imaginario Social y ADAV33), 11 realizadas por medio del Proyecto PUCAFREU (Promoting Unprotected Unaccompanied Children's Access to Fundamental Rights in the European Union) a menores entre 11 y 18 años en El Gallinero, 8 a informantes clave o líderes (investigadores y personas de otros países como Francia y Rumanía que destacaban por diversas iniciativas), 22 a familiares de los sujetos de la intervención (16 familiares en Madrid y 6 familiares en Burdeos), 31 a menores en colaboración con la Fundación Imaginario Social (entre 10 y 18 años, 23 en El Gallinero y 8 en Thiers-Benauges) y 5 entrevistas realizadas grupalmente por medio de las actividades en la Fundación Imaginario Social durante 2010-2012.

Acceder a menores de edad en posiciones vulnerables puede llegar a ser dificultoso (Kohli, 2006; Pastoor, 2015). Hay que especificar que las entrevistas realizadas a dichos menores se ubicaban dentro de las actividades de distensión y reuniones grupales que se llevaban a cabo desde las entidades sociales, es decir, el acceso a la información tenía un carácter ameno y no directo como se hizo con adultos. Por otro lado, es preciso entablar una relación de confianza con el colectivo gitano rumano previamente a la aplicación de las técnicas de investigación. Esto viene dado por la relación de desconfianza por parte de la población ante personas que puedan comprometer o alterar su día a día en los asentamientos, es decir, fue preciso en primer lugar hacer visitas, conocer poco a poco a la población generando confianza, conocer a las entidades sociales y sus profesionales (Parroquias, voluntarios, administración local y regional). Este trabajo previo de acercamiento ayudó posteriormente al desarrollo de la investigación.

El segundo periodo de investigación se desarrolló entre 2015-2017. En este periodo de tiempo se analizaron los datos extraídos. Estos resultados nos conducen a tener en cuenta las causas originarias de la movilidad y los procesos de adaptación

tanto en España como en Francia. El diagnóstico de la situación se abordó mediante análisis documental e información primaria. El análisis documental consistió en la revisión de la normativa vigente relativa a la gestión de este tipo de asentamientos, denuncias de entidades sociales y documentos elaborados por expertos.

El análisis de las entrevistas consistió en primer lugar en la transcripción de las mismas para posteriormente ordenar la información por medio de categorías de análisis donde destacamos (movilidad, exclusión, familia, comunidad, características sociodemográficas, proyectos). Posteriormente se codificó la información asignando unidades de información descriptivos. Por último se integró la información, relacionando las categorías entre sí con los fundamentos teóricos de la investigación.

4. RESULTADOS Y ANÁLISIS

4.1 Características sociodemográficas de menores y familias en los asentamientos

Los asentamientos de El Gallinero y Thiers-benaugue de forma similar, forman parte de un proceso de movilidad transnacional marcada sobre todo por motivos de carácter económico dentro de la Unión Europea. Partiendo la experiencia en terreno durante 2010-2017, se constata como asentamientos ubicados distantes uno del otro, adquieren de forma parecida la misma estructura (arquitectónica) y de relaciones sociales entre sus habitantes. Por un lado, ambos lugares presentan una composición donde se ubican chabolas de aproximadamente 35 metros cuadrados sin acceso estable a electricidad, agua y saneamiento. En el caso de El Gallinero y teniendo en cuenta el último censo elaborado por la Agencia de Vivienda Social de la Comunidad de Madrid, la población residente es de 184 personas (integradas en 44 unidades familiares) de las cuales 103 son menores de edad. En Thiers-benaugue hablamos de 220 personas donde aproximadamente el 50% son niños y niñas (Gutiérrez, 2017a). Aunque el número de personas puede variar según el periodo de tiempo concreto que se observe, se verifica como dentro de las comunidades no existe una masculinización de la movilidad, es decir, el número de hombres y mujeres es parecido en ambos lugares representando aproximadamente un 56% los hombres y un 44% las mujeres aproximadamente.

“No quiero vivir aquí, las ratas son muy peligrosas, sobre todo por la noche. No podemos pagar el alquiler de una casa, es muy caro y somos muchos”. Chica. 17 años, 2012.

“El autobús nos deja lejos de casa a veces porque no puede pasar. La carretera tiene muchos agujeros y a veces se inunda”. Varón. 16 años, 2013.

Si observamos los extractos de entrevista, el trabajo de campo nos permite descubrir de forma más concreta cómo ambos contextos chabolistas exteriorizan

problemas de accesibilidad, características de vivienda y seguridad en sus habitantes. De hecho y en cuanto a la accesibilidad, esta se trata de la posibilidad de encontrar un lugar habitable que esté acorde con los ingresos económicos de las familias. El acceso en ambos lugares está marcado por la ocupación de terrenos privados. En Madrid la accesibilidad es bastante compleja sobre todo en invierno donde se producen inundaciones marcadas por las irregularidades del terreno. El asentamiento está ubicado a 14 kilómetros del centro de la ciudad y existe gran distanciamiento con colegios, institutos, centros médicos, farmacias e incluso supermercados. En Burdeos, es el Ayuntamiento de la ciudad el que asfaltó el terreno para evitar la proliferación de roedores (como se produce en El Gallinero). Thiers-benaugé está localizado a tan solo un kilómetro del centro de la ciudad, pero su distanciamiento está marcado por la delimitación del Río Garona que hace de separación dividiendo la ciudad en dos, siendo el margen Sur donde se ubica la mayoría de la población y comercio de la ciudad, y el margen Norte destacado sobre todo por la ubicación de asentamientos y zonas industriales.

En cuanto las características de la vivienda, en ambos asentamientos se *levantan* viviendas conformadas por chapas, maderas y plásticos. En el caso de Burdeos, la administración local dotó entre 2010 y 2013 de pequeñas casas prefabricadas de madera y letrinas a las familias que se comprometían a ser realojadas en el futuro en edificios y que además mantuvieran a sus hijos en el colegio (evitando por tanto el absentismo escolar y el analfabetismo). En El Gallinero no ha habido letrinas hasta 2015 gracias a la presión de diversos colectivos vecinales y organizaciones no gubernamentales (ONG). Sea en un lugar o en otro, se verifica la ausencia de proyectos que cuenten con labores de mantenimiento de los espacios, es decir, a pesar de dotar con materiales de construcción o letrinas no se tiene en consideración por parte de la Administración que éstos se deterioran con el tiempo y por tanto no se cuenta con partidas presupuestarias que de algún modo mejoren la calidad de las chabolas sobre todo partiendo de la movilidad del colectivo y la presencia de menores de edad.

Por último y en cuanto a la seguridad del entorno, en Madrid el asentamiento se ubica próximo a la Cañada Real Galiana (1 Km.) donde existen elevados niveles de pobreza, exclusión social y venta y distribución de drogas. En Burdeos la situación es distinta ya que la parcela que ubica el lugar está delimitada por un muro que separa de algún modo la ciudad con el asentamiento, lo cual no facilita la integración social dentro de lo urbano.

Según las entrevistas, las demandas específicas de la población hacen constatar cómo un 80% de la población en ambos asentamientos no quiere vivir en las condiciones expuestas. Sin embargo, el 20% refleja que prefiere continuar, a pesar de las condiciones, por ser un lugar que aporta seguridad a la propia comunidad y por haber vivido la mayor parte del tiempo tanto en origen, tránsito como destino en lugares abiertos y en contacto directo con la naturaleza.

A la vista de los resultados, los medios de subsistencia empleados por la población e incluso los chicos y chicas en los asentamientos son los siguientes:

- a. Venta y comercio de ropa y calzado en la propia comunidad.
- b. Alquileres de las viviendas cuándo las familias pasan largas temporadas en el exterior.
- c. Préstamos entre familias. En este caso con altos intereses en la devolución.
- d. Recogida de materiales reciclables como chatarra, cartón y muebles antiguos.
- e. Mendicidad.
- f. Ayuda de ONG, por ejemplo en vestimenta y alimentación.

Estos medios empleados, sin embargo, crean o mantienen la propia situación de exclusión social y vulnerabilidad en la infancia. En este caso, hemos apreciado lo siguiente:

- a. La precariedad del empleo de los progenitores en destino; con horarios incompatibles con la conciliación de la vida familiar, por la escasa renta disponible.
- b. Una inserción escolar no adecuada; cuando se produce un desfase curricular entre la formación en origen y en destino; por la ausencia de la familia en el proceso de adaptación al nuevo entorno social y escolar.
- c. El aumento de las tasas de abandono escolar (un 70% a partir de los 16 años) y absentismo escolar.
- d. Aumento de la mendicidad; la cual esta feminizada en ambos espacios observados.
- e. Casamiento. El cual sobre todo se lleva a cabo como medio familiar para mejorar las relaciones sociales pero también para recibir la dote en el caso de chicas. Esa aportación económica puede ser en muchos casos de relevante importancia para las familias por la inyección económica o en especies (coches, animales o electrodomésticos).

4.2 Movilidad familiar y juventud en los asentamientos

A la luz de los resultados es difícil determinar un número exacto de personas que han transitado por los asentamientos a lo largo del periodo de investigación. Sin embargo, y si nos detenemos en el caso concreto de El Gallinero, el cual es muy próximo en cuanto a variación y periodos a lo analizado en Burdeos, podemos observar lo siguiente:

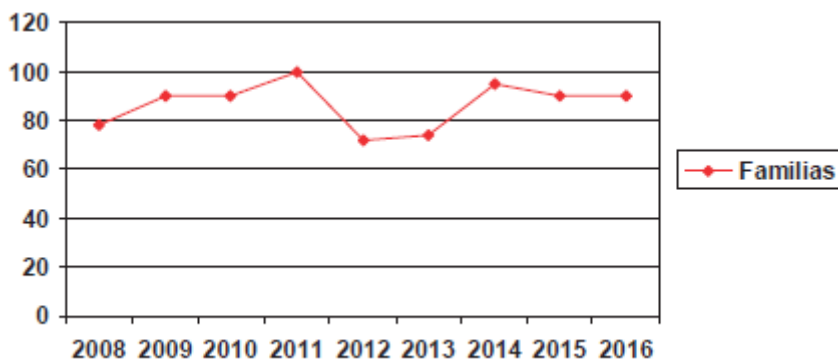


Gráfico 1. Número de familias por año.

Fuente: Gutiérrez, 2017.

Tabla 1. Familiar y población aproximada.

| Año | Nº Familias | Población |
|------|-------------|-----------|
| 2008 | 78 | 386 |
| 2009 | 90 | 440 |
| 2010 | 90 | 404 |
| 2011 | 100 | 600 |
| 2012 | 72 | 321 |
| 2013 | 74 | 390 |
| 2014 | 95 | 435 |
| 2015 | 94 | 400 |
| 2016 | 90 | 400 |

Fuente: Gutiérrez, 2017.

Tanto el Gráfico 1 como la Tabla 1 nos muestran la evolución de las familias asentadas en el asentamiento de El Gallinero. Los datos reflejan cómo en los años 2012 y 2013 el número de personas desciende. Esto se produce por el aumento de edades y presión por parte de las administraciones (local y regional) por querer desalojar el lugar, lo cual provocó dos hechos; por un lado parte de la población emigró a otros lugares de España y Europa; y por otro que el número de personas que llegaban al asentamiento no fuera tan progresivo como por ejemplo 2011. Los periodos con más población son 2009, 2011 y 2014. En nuestra investigación evidenciamos como

estos años coinciden con expulsiones y desalojos de asentamientos llevados a cabo tanto en Francia como Italia, lo cual provocó un aumento como podemos observar en el caso madrileño, es decir, los flujos de personas se orientan hacia la Península Ibérica.

“Estamos cansados de que la policía intente tirarnos la casa, ¿Adónde vamos a ir? Mi familia piensa en ir a Francia, allí tenemos a mis tíos que seguro que nos ayudan”.
Varón. 17 años, 2012.

A la vista de las entrevistas, el análisis de las mismas nos manifiestan como la movilidad es interpretada por parte de los jóvenes como oportunidad, enfocada sobre todo a la obtención de un trabajo estable que le permita prosperar dentro de su proyecto individual y familiar. Podemos determinar como la movilidad está marcada en la mayoría de los casos por:

- a. La influencia del entorno familiar y comunitario en el país de origen.
- b. La posibilidad de encontrar un empleo estable y que permita sustentar a la familia.
- c. La movilidad en y entre asentamientos depende en parte de implicación política por resolver los problemas.
- d. La movilidad y sus rutas cambian según las condiciones de vida en destino pero también por la presión de los Estados por regular el tránsito y el establecimiento de las personas en asentamientos y áreas vulnerables en las periferias de las grandes ciudades.

Por otro lado, se observa cómo la movilidad se cataliza por las distintas presiones que se ejercen desde las administraciones (regional y local) en el sentido de los continuos desalojos llevados a cabo en el contexto madrileño, los cuales en determinadas ocasiones han vulnerado la Resolución B7-0500 del Parlamento Europeo, sobre la situación del pueblo Romaní en Europa, de 7 septiembre 2010, donde se especifica el derecho a una vivienda digna y la obligación de proveer un alojamiento alternativo apropiado, aunque, como podemos justificar durante nuestra investigación, en el asentamiento se ha vulnerado en repetidas ocasiones entre los años 2010-2012. Enlazado con esta resolución, además se han vulnerado artículos de la Convención sobre los Derechos del Niño, como son: el Art. 16.1; que hace referencia al derecho a la intimidad familiar; el Art. 27; que proclama el derecho a un nivel de vida adecuado y a la protección social en especial respecto a nutrición, vestuario y vivienda; y el Art. 28; que defiende el derecho a la educación y al juego. Aunque estos artículos se desarrollan en diversas materias del derecho, la vulneración de los mismos es confirmada por entidades sociales que operan en el asentamiento.

En el contexto francés, se ha optado por una intervención donde se ha facilitado viviendas a la población pero, sin embargo, se ha optado por reubicar a las comunidades en lugares concretos, manteniendo la política de desalojos y desahucios para todos

aquellos que han comenzado a ocupar otros terrenos ilegalmente y sin autorización. Por contra, durante el año 2013 hubo intentos por parte del Estado francés de retornar a la población Romani a origen. En este caso se pagaban los billetes de vuelta y se asignaba a cada persona una cuantía económica que llegaba a ser de aproximadamente 300€ para adultos y de 100€ para menores de edad. Esta política impactó con una realidad dentro de las fronteras europeas, es decir, la posibilidad de seguir trasladándose por Europa a pesar de que Francia pagara el billete de vuelta y además, de alguna forma, conseguir algo de dinero que servía de ayuda para la familia. Por lo tanto, este tipo de políticas no han frenado la movilidad por Europa de familias procedentes de Rumanía, sino que han fomentado o deslocalizado las rutas (Marcu, 2018).

4.3 Impacto proyectos de intervención

Durante el trabajo de campo se han observado diversos proyectos implantados en ambos asentamientos. Se han categorizado los datos en torno a tres aspectos destacados y que son relevantes en la vida diaria de la población; educación, vivienda y salud.

En cuanto a la educación, ésta alberga un papel trascendental tanto en el momento presente como futuro de los adolescentes. Los proyectos de intervención que guardan relación con la educación formal (e incluso la no formal) pasan de alguna forma por ser los que más complejidad tienen para perdurar en el tiempo, debido sobre todo, al carácter itinerante de las familias, las necesidades comunitarias por apoyarse en los más jóvenes para obtener recursos, y la falta de comprensión por el sistema educacional que existe en el Oeste de Europa en cuanto a la relevancia de la formación para obtener un empleo estable.

En el caso de El Gallinero hubo incluso proyectos de escolarización con adultos para mostrar, de fondo, ejemplo a los más pequeños. Según la Universidad Pontificia Comillas y Save The Children (2014) en el informe *La situación de la Infancia en El Gallinero. Los derechos Humanos también son cosa de Niños*, se aprecia como para el asentamiento chabolista de El Gallinero, el porcentaje de analfabetos funcionales en la población en edad de trabajar era del 78%. Por otro lado igualmente es destacado nombrar los altos datos de absentismo escolar en ambos contextos, donde la administración se preocupaba más por los datos de escolarizados que por la inclusión social de los jóvenes en las aulas.

En Madrid, la Fundación Imaginario Social por medio del Proyecto Nido operó durante los años 2009-2012 en el asentamiento con la actividad denominada como *Cañón*, la cual intentaba buscar lugares para que los niños y niñas, adolescentes y jóvenes pudiesen estudiar y, además, conseguir mejores resultados académicos en la escuela. Para ello se sirvió de actividades paralelas como de Fútbol, Danza y

Campamentos, como medio de fomentar el entusiasmo y focalizar un objetivo. Ésta entidad junto con Cruz Roja lograron en 2013 escolarizar a todos los niños y niñas menores de 16 años, con financiación local y regional.

“Nos encanta jugar al fútbol. Salimos de aquí y después nos podemos duchar. Queremos hacer un equipo que juegue con gitanos españoles”. Varón. 15 años, 2013.

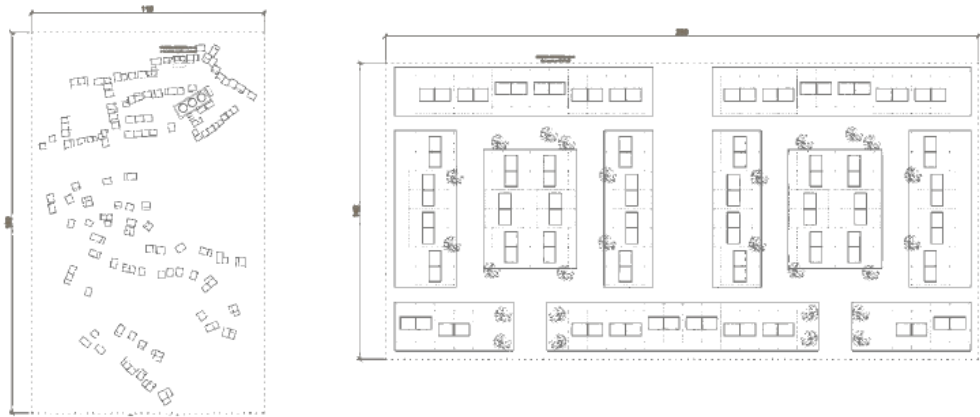
En cuanto a Burdeos, desde 2013 hasta la actualidad se ha optado por otro tipo de intervenciones en las cuales se integraba a los padres y madres (Clave-Mercier y Olivera, 2018). La Administración Local establecía un contrato social con las familias, donde se acordaba mantener a los niños y niñas en el colegio mientras los padres recibían ayudas económicas materializadas en especies (ayudas transporte, una casa portátil de madera e incluso búsqueda y asesoramiento de empleo).

Por último, en ambos asentamientos, el 80% de los adolescentes entrevistados mostraban carencias a la hora de tener una alimentación apropiada, lo que se traducía en acudir a la escuela sin desayunar, perturbando por tanto al rendimiento y a atención en el aula. Además la gran cantidad de redadas nocturnas efectuadas por la Policía en los asentamientos, empeoraba aún más la situación originando por tanto somnolencia y déficit de atención.

“La Policía viene de noche y asustan a los niños. Muchas veces recibimos golpes. Solo quieren darnos miedo para que nos vayamos de aquí, esto no es normal”. Mujer. 40 años, 2011.

En cuanto a los proyectos orientados a satisfacer las necesidades de vivienda, éstos han sido los que menos resultados han obtenido en Madrid debido al asentamiento en un terreno privado y por la falta de compromiso de las administraciones por reubicar a la población en otras zonas de la capital. En este caso y como hemos evidenciado, eran las entidades sociales, parroquias y voluntarios los que asumían sobre todo las ayudas a las familias. Durante 2010-2012 y debido a la gran cantidad de desalojos y desahucios, las parroquias ofrecían sus espacios hasta cuando se encontrara un lugar donde residir. En este sentido podemos destacar el proyecto de intervención que las Parroquias de San Carlos Borromeo y Santo Domingo de la Calzada, denominado “Tenemos un Plan” en 2012. Este proyecto tomaba como base la intervención desde el acceso a la vivienda, como forma de hacer que la población de estudio pudiera integrarse socialmente en la Comunidad de Madrid. Este proyecto intentaba, bajo el trabajo constante de la familias, dar solución a problemas como: autoconstrucción espontánea, insalubridad, precariedad, materiales deleznable, marginalidad social, hacinamiento, vulnerabilidad, degradación ambiental, falta de equipamiento y empleo (Tenemos un Plan, 2012). Finalmente el proyecto no llegó a materializarse por falta de compromiso e inversión, sin embargo, es oportuno reflejar por medio de las siguientes figuras la propuesta del proyecto.

Figura 1. Ordenación Gallinero según el proyecto “Tenemos un Plan”. Año 2012.



Fuente: Proyecto “Tenemos Un Plan”. 2012

En esta imagen podemos observar la propuesta del Proyecto. A la izquierda se observa el Gallinero en 2011 en una superficie aproximada de 20.000 metros cuadrados y a la derecha la propuesta de ubicar el asentamiento en una mayor de 40.000. Por otro lado el proyecto integraba una inversión en mejorar las viviendas (con materiales más resistentes) y la integración de letrinas.

Por último, y en relación a los proyectos orientados a salud, se observan diferencias entre las intervenciones desarrolladas en los asentamientos. Por un lado en Burdeos se interviene por medio de la ONG Médicos del Mundo a través de programas de ayuda humanitaria donde se registran los usuarios y se mantiene un cierto control en el caso de observar enfermedades. La intervención pública, en este caso, queda a un segundo nivel. La privatización del servicio resulta ser una vía más económica para las administraciones a pesar de estar tratando con población de otros países de la Unión Europea.

En el caso de Madrid, es la Comunidad de Madrid la que por medio de su Consejería de Salud se intervenía en la zona. El equipo contaba con ambulancia, enfermero y médico. Se atendía a la población casi diariamente, se derivaban a especialistas y se hacían más controles y campañas como por ejemplo de parásitos, necesidades oculares, intervenciones específicas con bebés y de prevención de enfermedades de transmisión sexual (ETS). En este caso la Administración ocupaba un papel relevante para la igualdad de condiciones y solidaridad entre países comunitarios.

Hay que tener en cuenta, que ni en El Gallinero ni en Thiers-benauges se detectaron enfermedades distintas a las de la población que vivía en las ciudades. En este sentido, se verifica y por tanto se anula el falso mito de que la población romaní transporta enfermedades y las contagia (Gutiérrez, 2015).

Por último y en relación a entidades sociales, se ha evidenciado como la capacidad económica de las mismas es un aspecto trascendental en el desarrollo de las intervenciones, en primer lugar por la escasa dotación económica que se destina (por parte del sector público) para resolver problemas de inclusión social, mejoras en hábitat o mantenimiento de servicios sanitarios y escolares (como por ejemplo rutas de autobús). Las dotaciones suelen depender, en muchos casos, de la implicación política. Esto afecta directamente en el mantenimiento de los proyectos cuando existen cambios de gobierno, por lo tanto, los proyectos pueden llegar a sufrir recortes, terminan suspendiéndose o no llegan a consolidarse y realizarse evaluaciones de cómo ha transcurrido a lo largo del tiempo.

“No podemos dejar que los proyectos sea asumidos por entidades privadas que solo piensan en ganar dinero y no en los propios beneficiarios. En los concursos públicos, los proyectos se suelen conceder a entidades que hacen la misma tarea por menos y eso al final se traduce en pan para hoy y hambre para mañana”. Trabajadora Social. 30 años, 2014.

“Si las Administraciones no nos conceden ayudas o bien no nos facilitan el dinero a tiempo para poder llevar a cabo los proyectos, nos vemos en la tesitura de no pagar a nuestros trabajadores”. Presidenta ONG. 62 años, 2011.

Cómo podemos ver en los extractos de entrevista, existe una dependencia considerable de algunas entidades a las administraciones, es decir, éstas no pueden implantar proyectos en su totalidad si existen retrasos de pagos y financiación, o bien ciertas entidades tienen que cesar su trabajo porque no han recibido subvenciones o se recortan los presupuestos.

Por último, la contratación de personal especializado en contextos de riesgo e inclusión social de personas vulnerables, es también un hándicap para la perfecta implantación de los proyectos. Por un lado no se reconoce el trabajo profesional con sueldos dignos, estando como hemos evidenciado, personal contratado durante 40 horas semanales cobrando 800€ y exigiendo un conocimiento del colectivo absoluto. De otro lado, ha sido normalizado el carácter voluntario en la acción social, lo cual deslegitima a los profesionales en determinadas áreas, ya que los voluntarios pasan a realizar trabajos con una gran implicación. Se evidenció como voluntarios han llegado a pasar más horas que técnicos contratados y en numerosos casos (70%) han desempeñado tareas que exigen un profesional cualificado ante situaciones de emergencia como desalojos, desahucios, redadas, denuncias, urgencias sanitarias o bien realizar un contrato social o diagnóstico social.

“No puedo vivir en Madrid ganando 800€, es imposible. No se reconoce nuestro trabajo”. Educador Social. 25 años, 2011.

“Soy voluntaria y me encanta pero he de reconocer que en determinadas tareas, paso más tiempo en El Gallinero que los propios trabajadores”. Voluntaria. 40 años, 2010.

5. CONCLUSIONES

Teniendo en cuenta los planteamientos del estudio, concluimos que, tras analizar las experiencias en los asentamientos chabolistas de El Gallinero y Thiers-benauge, se confirma la relevancia en la implantación de un modelo de Trabajo Social de corte comunitario caracterizado por contener estrategias de intervención innovadoras y por saber incluir en sus propios proyectos y programas a la población con el interés de que ellos mismos sean parte de su propio desarrollo.

Las entrevistas han revelado que los adolescentes e incluso sus familias incluyen la movilidad geográfica como estrategia ante problemas económicos, desempleo de larga duración y continuación de una formación. Esta movilidad unida a la exclusión social que vive el colectivo incluso desde origen, facilitan de algún modo el asentamiento en áreas vulnerables y periféricas en las ciudades, donde se desarrollan puntos chabolistas.

Estos resultados, son muy similares a los encontrados en otros estudios como el llevado a cabo por Marcu (2018) donde se ha analizado las razones por las que los jóvenes deciden emprender una movilidad dentro de Europa y coincide con nuestro estudio dado que los jóvenes están interesados en encontrar mejoras económicas-laborales. No obstante, sería pertinente reconstruir las etapas laborales previas al asentamiento en espacios concebidos como de riesgo, además de averiguar la incidencia que han tenido los procesos políticos y estructurales en origen hacia el colectivo romaní de tal modo que puedan interpretarse aquellos aspectos que puedan incidir sobre la decisión última de comenzar el proceso de movilidad. Por otro lado, las propias costumbres de la población gitano rumana por su carácter itinerante, chocan con aquellas políticas públicas de reubicación y mantenimiento en hogares estanco, es decir, se produce un conflicto de intereses en cuanto cómo debe vivir una persona, sobre todo por el control social que se lleva a cabo por la mayoría de países europeos.

Cabe resaltar cómo las políticas públicas de corte social y orientadas a la inclusión social, se caracterizan sobre todo por su complejidad y debilidad, es decir, por las deficientes o carentes estructuras y redes entre administraciones y entre entidades sociales, lo cual a la hora de incidir en la inclusión social de los Rrom no logran incluir socialmente a la población o mejorar su calidad de vida. Sería pertinente por tanto mejorar los diagnósticos elaborados y orientar objetivos más específicos tanto a corto como largo plazo. A su vez a nivel europeo, sería interesante mantener una política común de atención a la personas de movilidad elevada y que se ubica en entornos como los que hemos observado, ya que desde esta posición puede mejorar, en cierto modo, a mejorar la gestión de los recursos y poder atender igualitariamente a ciudadanos europeos con recursos bajos.

Hasta donde revelan las entrevistas, habría que analizar el papel de los Estados (español y francés) en relación a qué medidas se adoptan dentro de la intervención

con familias de gran movilidad, es decir, qué planes y programas se ponen en marcha para afrontar el establecimiento de las familias en entornos desfavorecidos y, además, cómo éstos espacios afectan a los adolescentes dentro del cambio evolutivo y de desarrollo que se viven a nivel cognitivo y físico y que es propio de la adolescencia.

Por último, cabe distinguir, que una formación adaptada a los adolescentes constituye la base más relevante para que ellos mismos construyan aprendizajes que puedan generar una continuidad en su proceso de formación y su desarrollo profesional y vital. Sería pertinente valorar el desarrollo de la formación profesional en adolescentes como medio de contribuir a la adquisición de una formación reglada, pero además de permitir que el colectivo pueda encontrar un trabajo específico, evitando de tal modo la probabilidad de manifestar actitudes delictivas o de mendicidad.

Otro aspecto que se ratifica en diversas investigaciones, tales como (Clave-Mercier y Olivera, 2018; Marcu, 2018), es el impacto que tienen territorios con gran carga de vulnerabilidad social sobre los adolescentes, además de, falta de acceso a recursos públicos, degradación ambiental, condiciones de habitabilidad muy precarizados, deterioro en las relaciones de convivencia (tanto dentro como fuera de la comunidad), altos niveles de pobreza y exclusión social y elevados índices de desempleo.

Asimismo, se interpreta como necesario seguir investigando en aras de descubrir si los diversos proyectos de intervención implantados en contextos como los estudiados, proporcionan cambios evidentes en la población y capacitan la incorporación laboral, la cual puede desarrollar nuevas vías inclusivas en la sociedad. Todo ello enriquecería valiosamente los resultados obtenidos en esta investigación.

Para finalizar, como limitaciones de la presente investigación, podemos señalar la complejidad existente en la recogida de información debida, sobre todo, por las características propias de los sujetos, el difícil acceso a los asentamientos y la creación con el tiempo de confianza recíproca (entre investigador y población) para poder extraer información.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baldoni, E. (2012). Los “campamentos nómadas” en Italia, entre marginalización y negación de derechos. *OBETS, Revista de Ciencias Sociales*, 7(2), 167-183.
- Bauman, Z. (2006). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Beck, U. (1992). *Risk society*. Londres: SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781412952552.n244>
- Bontempelli, S. (2015). L'invenzione degli Zingari. La questione Rom tra Antiziganimo, Razzismo ed Etnicizzazione. *Iperstoria, Testi Letterature Linguaggy*, 6, 45-56.

- Brearley, M. (2001). The Persecution of Gypsies in Europe. *American Behavioral Scientist*, 45(4), 588-599.
- Briggs, D. (2016). Nuevos “extranjeros” y nuevos miedos: Las barreras culturales y estructurales para la juventud trabajadora rumana en Londres. *Revista de Estudios de Juventud*, 113, 103-119.
- Castel, R. (1995). De la exclusión como estado a la vulnerabilidad como proceso. *Archipiélagos, Cuadernos de Crítica de la Cultura*, 21, 27-36.
- Clave-Mercier, A. y Olivera, M. (2018). Inclusion and the ‘Arts of Resistance’. How Do Roma Migrants Develop Autonomy in the Context of Inclusion Policies? *Intersections. East European Journal of Society and Politics*, 4(2), 149-168.
- Climent, V. (2006). Sociedad del riesgo: producción y sostenibilidad. *Revista Papers*, 82, 121-140. <https://doi.org/10.5565/rev/papers.2052>
- Universidad Pontificia Comillas y Save The Children (2014). *La situación de la Infancia en El Gallinero. Los Derechos Humanos también son cosa de niños*. Madrid: Informe y Publicaciones.
- Cresswell, T. (2006). *On the Move: Mobility in the Modern Western World*. London: Routledge.
- Csepeli, G. y Simon, D. (2004). Construction of Roma identity in Eastern and Central Europe: perception and self - identification. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 30(1), 129-150, DOI: 10.1080/1369183032000170204
- Dahrendorf, R. (1979). *Life Chances*. Chicago: University of Chicago Press.
- Dell’Agnese E. & Vitale T. (2007). Rom e sinti: una galassia di minoranze senza territorio. In Amiotti G., Rosina A. (Eds.), *Tra identità ed integrazione: passato e presente delle minoranze nell’Europa mediterranea*. Milán: Franco Angeli
- Di Noia, L. (2016). Radici storiche e processi sociali dell’ esclusione dei ROM. *Società e Trasformazioni Sociali*, 4, 21-55.
- Diminescu, D. (2004). La mobilité des jeunes romains a l’heure de l’élargissement européen. *Hommes et Migrations*, 1251, 45-50.
- Dovigo, F. (2014). El tratamiento de la diversidad en las instituciones educativas. En J. Gairín, (Coord.) *Colectivos Vulnerables en la Universidad. Reflexiones y propuestas para la intervención*. (1ª Edición, pp. 87-118) Wolters Kluwer.
- EAPN (2017). *El estado de la Pobreza: Seguimiento del indicador de riesgo de pobreza y exclusión social en España (2008-2016)*. Informes de la Red Europea de Lucha contra la Pobreza y la Exclusión Social.
- Empez, N. (2009). *The fieldworker as a social worker: dilemma’s in research with Moroccan Unaccompanied minors in Spain*. En I. van Liempt y V. Bilger (ed.). *The Ethics of Migration Research Methodology. Dealing with Vulnerable Immigrants*. Eastbourne (Gran Bretaña): Sussex Academic Press.

- Ferrera, M. (2018). Existe más solidaridad de lo que parece: retos y posibilidades de la Europa social. En G. Jaraíz (ed.) *Bienestar Social y Políticas Públicas: Retos para pactar el futuro* (111-134). Madrid: Los Libros de la Catarata.
- Ferrera, M. (2005). *The Boundaries of Welfare. European Integration an the new Spatial Politics of Social Protection*. Oxford: Oxford University Press.
- Friedlander, W.A. (1977). *Dinámica del Trabajo Social*. México: Editorial Pax.
- Gaitán, L. (2003). *Ciudadanía, Participación y Trabajo Social*. En Ponencia presentada en Inauguración del Curso Académico 2003/2004 de la Escuela de Trabajo Social de la Universidad de Murcia.
- Gimeno, Ch. y Gutiérrez, J.D. (2019). Fostering unaccompanied migrating minors. A cross-border comparison. *Children and Youth Services Review*, 99, 36-42.
- Gimeno, Ch. (2013). Menores que migran solos y sistemas de protección a la infancia. *Zerbitzuan, Revista de Servicios Sociales*, 53, 109-122.
- Gobierno de España (2011). *Programa Nacional de Reformas*. Informes Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.
- Griffin, C. (2008). *Nomads under the Westway Irish Travellers, Gypsies and other traders in west London*. Hertfordshire: University of Hertfordshire Press.
- Grill, J. (2012). Going up to England. Exploring mobilities among Roma from Eastern Slovakia. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 38 (8), 1269-1287.
- Gutiérrez, J.D. (2017). Movilidad del Pueblo Gitano de Europa del Este en el asentamiento chabolista de El Gallinero. *Anduli. Revista Andaluza de Ciencias Sociales*, Nº 16, 73-89.
- Gutiérrez, J.D. (2017a). Imaginarios sociales de la itinerancia en dentro de la diáspora gitana. *Imagonautas. Revista Interdisciplinaria sobre imaginarios sociales*, 9, 40-57.
- Gutiérrez, J.D. (2015). Los menores gitanos rumanos de “El Gallinero”: Etapas de desarrollo en un contexto de riesgo. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 13, 27-44.
- Gutiérrez, J.D. y Diz, J. (2017). Cooperación Internacional en Marruecos: empoderamiento para insertar socio-laboralmente a jóvenes en contextos de riesgo. *Cuadernos de Trabajo Social*, 30 (1), 163-174.
- Gutiérrez, J.D. y Ortega, J. (2019). Educación y movilidad de la comunidad Rom en Madrid: el caso del Gallinero. *Revista de Estudios Socioeducativos (RESED)*, 7, 154-165.
- Harper, K., Steger, T. y Filcak, R. (2009). Environmental Justice and Roma Communities in Central and Eastern Europe. *Environmental Policy and Governance*, 19, 251-268.
- Humphris, R. and Sigona, N. (2016). Mapping unaccompanied asylum seeking children in England. En *Becoming Adult Research Brief Series*, Nº 1. London: UCL

- Kohli, R.K.S (2014). Proteger a los menores en situación de migración independiente. En Jiménez, A.S., Pantoja, A., Leiva, J.J. y Moreno, E. (Coords.). *Infancia en contextos de riesgo. XXV Años de la Convención sobre los Derechos del Niño*. Granada: GEU Editorial.
- Kohli, R.K.S. (2006). The comfort of strangers: Social work practice with unaccompanied asylum seeking children and young people in the UK. *Child and Family Social Work*, 11, 1–10. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2206.2006.00393.x>
- Krmpotic, C. S. (1999). *El concepto de Necesidad y políticas de Bienestar*. Argentina: Espacio Digital.
- Las Heras, P. (1999, 17 Julio). Rumanos en Madrid. *ABC*. Recuperado de hemeroteca. abc.es/nav/Navigate.exe/.../madrid/abc/1999/07/17/064.html
- López-Catalán, O. (2014). Piedra, Papel y Tijera: vivienda y gestión del asentamiento de la población rrom gitana rumana en el Área Metropolitana de Barcelona (2006-2014). *Revista Andaluza de Antropología*, 7, 102-129.
- López-Riopedre, J.L. (2017). Migraciones “Al margen”: grupos rumanos, diversidad y control social. *Revista Internacional de Estudios Migratorios*, 7(4), 229-256.
- Luhmann, N. (1991). *Sistemas Sociales: lineamientos para una teoría general*. México D.F.: Alianza Editorial.
- Marchioni, M. (1999). *Comunidad, participación y desarrollo. Teoría y metodología de la intervención comunitaria*. Madrid: Editorial Popular.
- Marchioni, M. (1989). *Planificación social y organización de la comunidad. Alternativas avanzadas a la crisis*. Madrid: Editorial Popular.
- Marcu, S. (2018). *Geografías de la movilidad humana en el siglo XXI: jóvenes de la Europa del Este en España*. Madrid: Ediciones Complutense.
- Marcu, S. (2013). La movilidad transfronteriza de rumanos en España en tiempos de crisis. *Revista Internacional de Sociología (RIS)*, 71, (1), 115-141.
- McNeil, E.B. (1954). Community Organization of Social Welfare. En American Association of Social Workers. *Social Work Year Book*. Nueva York: AASW.
- Moix, M. (1991). *Introducción al Trabajo Social*. Madrid: Trivium.
- Pajares, M. (2007). *Inmigrantes del Este. Procesos Migratorios de los rumanos*. Barcelona: Icaria Antrazyt.
- Parlamento Europeo (2007). *El Tratado de Lisboa*. Fichas Técnicas sobre la Unión Europea. Descargado de: http://www.europarl.europa.eu/ftu/pdf/es/FTU_1.1.5.pdf
- Pastor, E. (2015). Social Work and Local Community Development in 21 Century. *Arbor*, 191 (771), 1-17. doi: <http://dx.doi.org/10.3989/arbor.2015.771n1010>
- Pastor, E. (2004). La participación ciudadana en el ámbito local, eje transversal del trabajo social comunitario. *Alternativas: Cuadernos de Trabajo Social*, 12, 103-138.
- Pastoor, L. D. W. (2015). The mediational role of schools in supporting psychosocial transitions among unaccompanied young refugees upon resettlement in Norway.

- International Journal of Educational Development*, 41, 245–254. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2014.10.009>.
- Picornell, A. (2015). Un acercamiento a la práctica comunitaria del Trabajo Social en defensa de la ciudadanía de la infancia: la experiencia REDidi. *Interacción y Perspectiva. Revista de Trabajo Social*, 1 (5), 73-84.
- Proyecto Nido (2011). *Todos los niños/as tienen derecho a una educación que asegure su integración social*". Madrid: Fundación Imaginario Social.
- Purcell, K. (2010). *Flexible employment, student labour an the changing structure of the UK labour market in university cities*. Centro de Estudios da Metropole Texto para discussao No.007
- Reyniers, A. (1995). «Gypsy population and their movement within Central an Eastern Europe and towards some OECD countries». En *International Migration an Labour Market Policies Occasional Papers*, 1, pp. 12.
- Ryan, T. (1996). Risk Management and People with Mental Health Problems. H. Kemshall & J.Pritchard (eds.), *Good Practice in Risk Assessment and Risk Management*, 1. Londres: Jessica Kingsley.
- Sheller, M. y Urry, J. (2006). The new mobilities paradigm. *Environment and Planning A*, 38, 207-226.
- Stevenson, O. (1999). *Old People at Risk. Social Work*, 36. Londres: Jessica Kingsley.
- Twelvetrees, A. (1985). *Community Work*. Londres: Macmillan Press.
- Vassilev, R. (2004). The Roma of Bulgaria: A pariah minority. *The Global Review of Ethnopolitics*, 3(2), 40-51.
- Vigh, H.E. (2006). *Navigating Terrains of War: Youth and Soldiering in Guinea Bissau*. New York: Berghahn Books.
- Viruela, R. (2010). Movilidad geográfica de los rumanos (Estructura territorial de las migraciones interiores en España) *Revista de Metodología de Ciencias Sociales, Empiria*, 19, 157-181.
- Warner, F. (1992). *Introduction. Risk: Analysis, Perception and Management Report of a Royal Society Study Group*. Londres: Royal Society.

**La conversión religiosa como instrumento de
búsqueda y construcción de identidades: el
budismo tibetano en España**

Carmen Castilla-Vázquez
Universidad de Granada (España)

La conversión religiosa como instrumento de búsqueda y construcción de identidades: el budismo tibetano en España

Religious conversion as an instrument of search and building identities: Tibetan Buddhism in Spain

Carmen Castilla-Vázquez

Universidad de Granada (España)

mccv@ugr.es

Fecha de recepción: 30/12/2018

Fecha de aceptación: 19/06/2019

Resumen

Aunque el mapa religioso de la España actual ha cambiado considerablemente como consecuencia de la inmigración, no es solamente este factor el único a tener en cuenta a la hora de mencionar el cambio que ha experimentado la sociedad española en materia religiosa pues, el número de españoles que se convierten desde el catolicismo a otras confesiones ha aumentado extraordinariamente. Este trabajo busca reflexionar sobre los procesos de conversión al budismo en España, tomando como ejemplo, la ciudad de Granada, a partir de observaciones etnográficas y través del relato biográfico que nos ofrecen personas conversas a esta religión. Además de analizar los motivos que les llevaron a la conversión, nos acercamos a la manera en que estas personas han construido su nueva identidad religiosa, modificando su sistema de creencias y valores, así como su percepción de la sociedad en la que viven.

Palabras clave: Conversión; Budismo; Identidad religiosa; Espiritualidad; Andalucía.

Abstract

Although the religious map of Spain today has changed considerably as a result of immigration, this is not the only factor to take into consideration when mentioning the change in religious matters that the Spanish society has experienced. The number of Spaniards that convert from Catholicism to other faiths has increased remarkably as well. This project seeks to reflect on the processes of conversion to Buddhism in Spain, using the city of Granada as an example. This analysis is based on ethnographic observations and the biographical testimony offered by people who converted to Buddhism. In addition to analyzing the reasons that led to this

conversion, we also shed light on the way in which these individuals have built their new religious identity, modifying their system of beliefs and values as well as their perception of the society they live in.

Keywords: Conversión; Buddhism; Religious identity; Spirituality; Andalusia.

1. INTRODUCCIÓN

El catolicismo sigue siendo la confesión más numerosa en España como ponen de manifiesto los datos del Centro de Investigaciones Sociológicas, de enero de 2017 donde un 69,8% de la población española se considera católica¹. Sin embargo, esta misma población se declara poco practicante, habiendo disminuido su porcentaje en más de 20 puntos en las últimas cuatro décadas. Por otro lado, España en poco más de diez años se ha convertido en un país receptor de un importante flujo de población extranjera lo que ha venido a debilitar la supuesta homogeneidad cultural y religiosa con la proliferación de una gran cantidad de nuevas culturas cuando no de nuevas confesiones religiosas. Sin embargo, no podemos decir que todas las confesiones no católicas que actualmente están implantadas en España sean nuevas. Pues la presencia de muchas de ellas se remonta muy atrás. Lo que si podemos afirmar es que gracias a la Ley Orgánica de Libertad Religiosa de 1980 algunas de estas confesiones han experimentado un crecimiento considerable y, sobre todo, se han hecho visibles. De esta forma, evangélicos, testigos de Jehová o mormones, han recuperado una visibilidad y una memoria muchas veces oculta por el temor a ser estigmatizados.

No obstante, aunque el mapa religioso de la España actual ha cambiado considerablemente como consecuencia de la inmigración, no es solamente este factor el único a tener en cuenta a la hora de mencionar el cambio que ha experimentado la sociedad española en materia religiosa pues, el número de españoles que se convierten desde el catolicismo a otras confesiones ha aumentado extraordinariamente.

Este artículo, enmarcado dentro de un proyecto más amplio que trata de estudiar los procesos de conversión religiosa en España desde los presupuestos teóricos de la Antropología de la religión, se ha centrado en esta ocasión en el budismo, una religión que ha ido ganando adeptos en los últimos años, hasta el punto de conseguir la condición de notorio arraigo en el año 2007 (Fernández-Coronado, 2009, pp. 137-154). Para ejemplificar el trabajo nos hemos acercado al centro Nagarjuna, en la ciudad de Granada², un espacio dedicado a impartir estudios de budismo tibetano.

1 Centro de Investigaciones Sociológicas (1 de febrero de 2017). *Barómetro de febrero de 2017*. p. 25. Disponible en: http://www.cis.es/cis/opencm/ES/1_encuestas/estudios/ver.jsp?estudio=14329

2 La provincia de Granada (España) cuenta con unos seis centros y retiros budistas. El crecimiento e interés por el budismo en esta provincia, refleja los motivos espirituales de una población española que no ha tenido contacto con culturas de larga tradición budista.

Desde ahí, hemos podido contactar con personas interesadas y conversas a esta religión.

Entre los objetivos que perseguimos está en primer lugar, interesarnos por los motivos que llevaron al sujeto a la búsqueda de nuevas formas de espiritualidad o de experiencias religiosas y en algunos casos a la conversión. En segundo lugar, tratar de reconstruir los rasgos que caracterizan al converso, en la búsqueda de su nueva identidad religiosa, al modificar su sistema de creencias y valores, para acercarnos en tercer lugar, a su percepción de la sociedad en la que viven. En este sentido, y aplicando una metodología cualitativa etnográfica, basada en el uso de la entrevista en profundidad y la observación participante, se ha utilizado como fuente principal de análisis los testimonios extraídos de las entrevistas realizadas a lo largo del trabajo de campo.

2. EL FENÓMENO RELIGIOSO Y LOS ESTUDIOS SOBRE CONVERSIONES

Después de que se pronosticara en las décadas 70 y 80 del siglo XX, la decadencia, cuando no la desaparición, de la religión, motivada sobre todo por los procesos de secularización y globalización, en las décadas siguientes, este presagio no solo no se ha cumplido, sino que la religión ha dejado de ser interpretada como un fenómeno secundario destinado a la extinción y ha vuelto a ser eje central de interés científico. Pero, a pesar de que el fenómeno religioso sigue estando presente en los estudios académicos, fue a partir de la década de los 80, cuando se comienza a mencionar la llamada recomposición religiosa, un concepto que permite valorar la complejidad que encierra el campo religioso, así como englobar las transformaciones individuales y sociales que se producen en las subjetividades religiosas. Ello nos permite tomar en consideración a las conversiones.

El fenómeno de la conversión estuvo considerado durante mucho tiempo y siguiendo a William James (1994) como algo inusual en las sociedades occidentales y se asociaba principalmente con los nuevos movimientos religiosos, fuertemente proselitistas que comenzaron su actividad en el siglo XIX. Este era el caso de la iglesia de Jesucristo de los Santos de los Últimos Días (mormones), fundada en 1830 o los Estudiantes bíblicos, antepasados de los Testigos de Jehová en 1878. Sin embargo, a partir de la década de los 80, como venimos diciendo, además de aumentar el interés por el estudio de las distintas confesiones religiosas, se pusieron de moda los estudios sobre conversiones religiosas, sin duda alguna, porque también se pusieron de moda las conversiones. Así, en las sociedades occidentales cada vez han sido más frecuentes los cambios de una denominación protestante histórica a otra, conversiones del catolicismo al protestantismo o del catolicismo a alguna de las religiones orientales como el hinduismo o el budismo.

De esta forma, el fenómeno de las conversiones se ha convertido en un interesante objeto de estudio despertando el interés de los investigadores de las ciencias sociales

y religiosas tales como la fenomenología de las religiones, la historia, la psicología, la antropología o la sociología. Quizás por lo paradójico que puede resultar este fenómeno en una sociedad cada vez más laica, se pueda explicar porque el estudioso se siente atraído por descubrir que hay detrás de ese proceso (Introvigne, 2010, p. 360). En este sentido, dentro de la literatura antropológica y sociológica sobre conversión, hay que destacar los trabajos de Simon Coleman (2003, 2004, 2014, 2017) en África y Asia, los estudios de Peter Van der Veer (1996 y 2009) sobre la globalización de las creencias y la conversión hoy en día, el trabajo de Nathaniel Roberts (2016) sobre la conversión al Cristianismo en el India o la gran cantidad de estudios sobre conversiones, que se han venido realizando en los últimos años, en el contexto de América Latina³. En este último caso se trata de investigaciones que intentan comprender las razones por las que los individuos se sienten motivados a abandonar la Iglesia Católica y adherirse a nuevos movimientos religiosos como el pentecostalismo (Sarrazín y Rincón, 2015), estudios sobre la conversión al pentecostalismo en Chile (Masías, 2010) o en México (Garma Navarro, 1999) o los trabajos sobre la conversión al islam como estrategia de cambio en Colombia (Sarrazín y Arando, 2017). Precisamente en este contexto hay que mencionar también las propuestas teóricas a cerca del propio concepto de conversión y donde encaja el interesante debate en torno a la utilidad del concepto de movilidad religiosa (Garma, 2018). Un concepto más amplio que el de conversión y que puede ayudar a incluir una mayor diversidad de experiencias religiosas⁴.

Para el caso que nos ocupa y refiriéndonos al contexto español hay que destacar los trabajos de Prat (1997) sobre la conversión a las sectas religiosas, de Vallverdú (1999) sobre la conversión a los Hare Krisna o los estudios de Manuela Cantón (2004) o Mena (2005) sobre la conversión de los gitanos españoles al cristianismo evangélico pentecostal, entre otros. No obstante, son todavía pocos los estudios que se han hecho sobre el atractivo que han venido despertando religiones orientales como el hinduismo o el budismo, un interés asociado al aumento de fieles españoles convertidos a estas religiones. Pensamos que esta fascinación por las religiones orientales, enmarcada dentro del llamado contexto de la privatización de la religión (Luckman, 1973) se relaciona con el interés que ha despertado la búsqueda individual de una religiosidad alternativa definida por la Sociología o la Antropología de la religión como espiritualidad (Heelas, 2008; Wood, 2009) en la que prima el subjetivismo religioso por encima de las instituciones religiosas tradicionales (Castilla, 2015), la comunidad de fe o los rituales colectivos (Cornejo, 2012). Es

3 Hay autores que mencionan que el interés por la conversión por parte de investigadores de Estados Unidos o el Reino Unido ha disminuido. En parte, porque los jóvenes de esos países no se sienten atraídos por los cambios en religiosidad y espiritualidad (Collins, 2010 o Garma, 2018)

4 Garma Navarro (2018) utiliza el término movilidad religiosa para explicar el cambio de credo no como un cambio drástico, sino como un proceso paulatino de búsqueda espiritual que no implica una experiencia única, sino que la transformación religiosa forma parte de una trayectoria de búsqueda prolongada en el tiempo.

en este contexto de subjetividades religiosas contemporáneas donde podemos entender el auge que ha experimentado el budismo en occidente y España no es una excepción. Un interés que se comprende en el marco de ciertos procesos como la desinstitucionalización de la religión, la individualización, la crítica cultural frente a una supuesta crisis de sentido en occidente, así como la necesidad de desarrollar una espiritualidad individual y cuidar la salud del cuerpo, la mente y el espíritu (Sarrazín, 2017). De esta forma, Jaume Vallverdú señala que la espiritualidad de hoy en día se caracteriza por “creencias y prácticas espirituales de raíz oriental” y nos recuerda que los movimientos religiosos con más demanda buscan una “satisfacción interior (...), un desarrollo religioso vinculado a un enriquecimiento de la conciencia” (Vallverdú, 2001). En este sentido, el budismo se adecúa perfectamente a este tipo de creencias y es una confesión que lejos de ser estigmatizada, goza de una gran aceptación social. En la mayoría de los casos se trata de personas españolas que realizan un acercamiento individual y que se interesan por la práctica y las ideas del budismo. La incorporación al grupo no les exige una relación previa con la cultura budista, y en muchos casos, no hay un abandono de la religión precedente, ya que algunos de los practicantes siguen considerándose también cristianos (Arroyo, 2013).

Dentro de los estudios sobre la conversión hay un buen número de ellos que se dedican a presentar modelos (Introvigne, 2010). Estos modelos⁵, propuestos desde las ciencias sociales y de la religión suelen centrarse en tres dimensiones del fenómeno de la conversión. En primer lugar, se tiene en cuenta a la persona del converso y a los factores que pueden favorecer la conversión, partiendo de si es el individuo quien crea su nueva identidad religiosa o no, otorgando un papel activo o pasivo al sujeto⁶. También se tiene en cuenta al grupo (si es proselitista o no) y por último a la sociedad, como parte importante del proceso de conversión. Es evidente que lejos de ser considerada en segundo plano, la sociedad compleja y globalizada genera incertidumbres y tensiones y se hace más fácil que se produzca la crisis que desemboca en la conversión. Pero también esa misma sociedad globalizada facilita el encuentro de culturas. De esta forma, las expectativas que han existido siempre se ven incrementadas por la oferta religiosa que brinda la sociedad actual. Con la facilidad para viajar, la televisión, la radio o Internet, cualquier movimiento local puede adquirir una dimensión global, casi sin moverse del propio país. No puede sorprendernos

5 Introvigne (2010) nos presenta hasta cinco tipos de teorías de la conversión. Así, menciona los modelos fenomenológicos, modelos históricos, psicológicos, antropológicos y sociológicos.

6 Uno de los modelos más antiguos, que se centra en el papel activo del converso es el defendido por John Lofland y Rodney Stark. Un modelo que se remonta a 1965 y ha ejercido una enorme influencia en los estudios sobre la conversión. Este modelo prevé siete etapas por las que se supone debe pasar la persona que se convierte: Presencia de tensiones profundas y no pasajeras en la persona que se va a convertir, tendencia de la persona a buscar respuestas a sus problemas en un contexto religioso, transformación en un *seeker* que busca una verdad religiosa, encuentro, en un momento crucial de la vida, con un determinado grupo religioso, desarrollo de lazos afectivos con uno o más miembros del grupo encontrado, ruptura de las relaciones con las personas que se oponen al grupo e interacción intensa con los miembros del grupo (Lofland y Stark, 1965, pp. 862-875).

que podamos encontrar comunidades de monjes tibetanos en las montañas de España o Italia, sin necesidad de marcharse al Tíbet (Introvigne, 2010, p. 366).

En los últimos años se ha empezado también a tener en cuenta el sistema de creencias y prácticas que son propuestas al converso o las que abandona para adquirir la nueva identidad religiosa. No siempre el sujeto es un agnóstico, una persona totalmente desinteresada por el fenómeno religioso. A menudo pertenece o ha sido educado en una religión que es mayoritaria en su país. Hablamos por ejemplo de los españoles que han sido educados en la religión católica y que la abandonan para integrarse en otra confesión.

A pesar de las diferencias existentes en las diversas interpretaciones a cerca de la conversión, sobre todo teniendo en cuenta la ciencia de acercamiento al fenómeno, hay una certeza que es compartida. La conversión no podía ser descrita como un fenómeno unitario y era necesario buscar una tipología que diferenciase varios tipos de conversión, entendida ésta como transformación del sujeto. De esta forma, Lofland y Skonovd (1983) llegaron a distinguir hasta seis modalidades principales de conversión según sea el tipo de motivación hacia ella: intelectual, mística, experimental, afectiva, “revivalista” y coercitiva. Para definir esta tipología se consideraron cinco dimensiones distintas: 1) el grado de presión social que implica la conversión; 2) la duración temporal de la experiencia; 3) el nivel de despertar emocional durante el proceso; 4) el contenido afectivo del mismo; 5) la secuencia creencia-participación. Cada una de las formas de conversión mencionadas puede variar a lo largo de estas cinco dimensiones. Por lo tanto, no se trata de modalidades o variantes necesariamente exclusivas e inmutables, sino que pueden darse de forma combinada y variable.

Por otro lado, el estudio de la conversión religiosa se ha venido abordando desde diferentes puntos de vista: la conversión individual o colectiva, activa o pasiva, repentina o paulatina, directa o indirecta. Renée de la Torre comenta que “durante muchos años prevaleció la tendencia a entender la conversión bajo el modelo “paulino”, como la experiencia individual de una llamada de Dios, lo que traía aparejado un cambio de vida repentino, dramático y emocional, excluyendo el aspecto racional. En otros casos, principalmente desde una perspectiva más psicológica, se ha prestado atención al fenómeno de la conversión como consecuencia del lavado de cerebro, lo que conllevaba una transformación de la personalidad del sujeto, la ruptura de su vida anterior y la adopción de una nueva vida. Por otro lado, desde una interpretación cognitiva, se ha explicado la conversión como si el sujeto estuviera condicionado por unos marcos culturales que le predisponen a adoptar una nueva forma de interpretar el mundo (Torre, 1995, pp. 219-220).

En la mayoría de estos enfoques predomina una visión pasiva del sujeto de la conversión. Sin embargo, aunque entendemos que la conversión implica un cambio en la vida del sujeto, no la concebimos como una transformación cognitiva lineal y pasiva. Todo lo contrario. Precisamente, un punto fundamental de nuestro estudio es

que entendemos la conversión como un proceso de cambio activo, multidimensional y progresivo. Se trataría entonces de un cambio entendido como una nueva forma de organizar la vida y que se hace manifiesto en una nueva forma de realizar las prácticas sociales. Precisamente, la bibliografía europea sobre itinerarios de conversión asume la progresividad como modo dominante en los procesos de conversión (Lenoir, 1999; Beck, 2009 y Sarrazin, 2017).

Berger y Luckman señalaron que la conversión religiosa es el arquetipo de la resocialización subjetiva de un individuo. En ella, el pasado se reinterpreta conforme con la realidad presente. El convertido centra su vida en la nueva realidad que eligió vivir y relata su experiencia de acuerdo con un vocabulario y un discurso adoptado (Berger y Luckman, 2006, p. 194). Se habla entonces de una construcción identitaria del sujeto, pues el cambio implica una nueva forma de actuar frente al mundo. Una transformación que trasciende el ámbito de lo religioso y se extiende a todas las esferas de la vida de la persona conversa. La forma de explicar su experiencia o el uso de un vocabulario nuevo, dan cuenta del cambio que ha producido la conversión (Berger y Luckman, 2006, p. 195).

Por su parte, la sociedad española ha cambiado mucho en materia religiosa y podemos mencionar varios aspectos que han ayudado a diversificar aun más las religiones presentes en el territorio. Por un lado, está el crecimiento de la inmigración internacional que se acrecienta a principios de este siglo. Inmigrantes que vienen de América Latina, de África, de Asia y del Este de Europa. Sin embargo, aunque algunos autores atribuyen gran parte de la pluralidad religiosa a la inmigración (Casanova, 2007), en el caso de España, y este sería un segundo aspecto, el incremento de fieles de confesiones no católicas no viene determinado solamente por la población inmigrada. Tenemos que prestar atención, también, al proceso de conversión de cierta población española como en el caso que nos ocupa, la conversión al budismo.

Otro de los puntos principales de esta investigación es que no es posible estudiar la conversión religiosa por sí misma, sino que, por su complejidad, es necesario considerar los contextos en los que ésta se produce, ámbitos culturales como la familia, el barrio, la comunidad o el país, contextos que a su vez se mantienen estrechamente vinculados a la historia personal del sujeto. En este sentido, hemos estudiado la conversión religiosa desde la cultura, y no sólo desde la conversión misma, prestando atención a los sujetos, pues ellos mismos “definen sus necesidades espirituales (...) y toman decisiones acerca del grado o la medida en que este propósito de satisfacerlas va a influenciar en sus vidas” (García, 1998).

3. EL BUDISMO EN ESPAÑA: HISTORIA E INVESTIGACIONES

El budismo es una de las religiones vivas más resistentes que cuenta con más de dos milenios de existencia. En la actualidad es la cuarta religión en número de

seguidores tras el cristianismo, el islam y el hinduismo. Si bien es cierto que se suele pensar en el budismo como una religión asiática, en los últimos cuarenta años ha tenido un destacado crecimiento en Estados Unidos, Europa y Latinoamérica, protagonizando un proceso de globalización de prácticas y representaciones religiosas muy importante (Baumann, 2002 y Wallace, 2002).

En España podemos mencionar tres momentos en la relación con el budismo que irían desde los primeros contactos de misioneros con zonas asiáticas de religión budista hasta el reconocimiento del notorio arraigo en 2007, pasando por la aparición de las primeras comunidades budistas en suelo español a partir de 1977 (Diez de Velasco, 2007).

Asimismo, hace ya algunas décadas que se han ido estableciendo en España centros budistas de diversos orígenes enriqueciendo así el proceso de diversificación del campo religioso español. Hoy en día y según datos de la Federación Budista de España, se calcula que hay en torno a 300 centros budistas y unos 80.000 practicantes⁷. No obstante, a pesar del conocimiento de la existencia de centros budistas en nuestro país desde hace tiempo, ha sido un tema de investigación muy reciente como queda reflejado en el excelente trabajo de Diez de Velasco (2007). En este sentido, Diez de Velasco hace un recorrido bibliográfico remontándose a 1998 cuando Russell Webb realiza una revisión introductoria sobre la época del contacto del imperio español con zonas de mayoría budista en los siglos XVI y XVII, hasta llegar a nuestros días con los diversos estudios que analizan la implantación y el desarrollo del budismo en algunas comunidades autónomas españolas, resultado de investigaciones promovidas desde la Fundación Pluralismo y Convivencia (Madrid) enfocadas en general al estudio de las minorías religiosas en España (Diez de Velasco, 2008, 2012; Iglesias, 2007; Macías y Briones, 2010 y Macías, 2011, entre otros). Así, como trabajos más puntuales sobre alguna comunidad budista en particular, como los que desarrolla el equipo de Josep A. Rodríguez de la Universidad de Barcelona, sobre el grupo Sakya Tashi Ling, desde una perspectiva sociológica o el trabajo sobre los Soka Gakkai desde una perspectiva antropológica (Cornejo, 2012).

Como venimos diciendo, el interés por el estudio del budismo desde el punto de vista académico ha sido muy reciente, sin embargo, el interés por las prácticas budistas por parte de la población española se remonta bastante más atrás, como queda reflejado en los relatos de muchas de las personas interesadas por el budismo. Es importante destacar que como bien menciona Diez de Velasco, al no contar España con estrechas relaciones con el Asia budista, la fuerte inmigración que ha caracterizado a España, desde los años 90 hasta 2009, no ha tenido un componente destacado de budistas étnicos. Lo que hace que el budismo en España sea mayoritariamente una religión de conversos (Diez de Velasco, 2007).

⁷ En 1992 se crea la Federación budista de España y según el presidente de las comunidades budistas de España hay actualmente unos 80.000 fieles.

4. EL BUDISMO EN GRANADA

Desde sus orígenes en el siglo V a C. han surgido muchas maneras de entender esta religión tradicional, que cuenta con dos grandes caminos: Himayana o pequeño vehículo y Mahayana o gran vehículo. Dentro de esta última escuela encontramos al budismo tibetano en el que destacamos la figura del lama o guía espiritual. Precisamente, el surgimiento en el Tíbet de varios linajes de lamas es lo que ha dado lugar al desarrollo de diferentes escuelas de pensamiento y prácticas budistas.

En Andalucía, el budismo y más concretamente el budismo tibetano, está presente desde 1980. Así, destacamos los centros de retiro como el de Osen Ling, seguidor del linaje Gelupa, en la localidad de Orgiva en la Alpujarra granadina. Un centro cuyo origen se remonta a los años 70 del siglo XX en la isla de Ibiza, con su conexión con el movimiento hippy y su forma de vida. Durante esa época, muchas personas se sintieron fascinadas por la India y su cultura, lo que les llevó a viajar a ese país y contactar con diversos lamas o maestros que posteriormente vinieron a la isla a impartir sus enseñanzas. Uno de estos lamas será el lama Yeshe que guiará la implantación del budismo en España. Posteriormente y ante el aumento de personas interesadas, surge el deseo de crear un centro en la península y se decide elegir las Alpujarras granadinas, por ser un enclave que podía recordar a los monasterios budistas. El centro se inauguró en 1980.

Por otra parte, en Granada capital, encontramos el centro de estudio de budismo tibetano, Nagarjuna, inaugurado en 1985 y en el que nos vamos a basar en nuestro trabajo. De esta forma, nos hemos centrado en reflexionar a cerca de cuales han sido las razones del indudable éxito del budismo en la ciudad de Granada a partir del trabajo de campo realizado y de las entrevistas con personas que acuden habitualmente al centro objeto de estudio. La metodología que hemos seguido en esta investigación se compone de 10 entrevistas semiestructuradas, a dos maestros y a 8 personas que hacen meditación. Asimismo, hemos llevado a cabo varias observaciones participantes en el centro Nagarjuna. Estas observaciones se llevaron a cabo, durante varias charlas sobre filosofía budista y varias sesiones de meditación.

Lo más interesante ha sido recoger las voces de los sujetos sociales que decidieron modificar su adscripción religiosa, muchos de los cuales habían recibido el bautismo católico y otros sacramentos. Por otro lado, hemos observado que, en la mayoría de las ocasiones, el acercamiento al budismo es una decisión de búsqueda individual. El fenómeno de la individualización como un síntoma de la modernidad ya ha sido estudiado por algunos autores como Baumann (2000), Guidens y Lash (2001), entre otros y en el caso del budismo es paradigmático de lo que decimos. Entre los entrevistados no se destaca el desarraigo, ni la exclusión social. Un elemento, éste último, que ha sido estudiado en otros grupos religiosos como por ejemplo los pentecostales (Folguer y Amenta, 2010; Martín, 2002). Sin embargo, había un tema que nos preocupaba y era el saber a quien considerar verdaderamente

budista y por tanto converso, o simplemente una persona interesada por las prácticas. En este sentido, J. W. Coleman (2012) refiriéndose precisamente a los budistas conversos, pone de manifiesto que quizás, no tenga tanta importancia definir quién es o no budista, sino quien está involucrado en el budismo. Para estas personas lo importante en el cambio de creencia era el trayecto en si y la búsqueda individual de experiencias religiosas o espirituales y no tanto la meta. Precisamente el llamado modelo individualista se desarrolla a partir de la exploración de uno mismo. Estas nuevas espiritualidades, entre las que podemos incluir al budismo, presentan un carácter abierto y holístico que favorece el cultivo de lo personal y la integración de diferentes fuentes de experiencia y de conocimiento (Cornejo, 2012, p. 330). Está claro que en las sociedades occidentales tendemos a encasillar a una persona en una u otra religión, sin considerar que esa misma persona pueda elegir simultáneamente dos religiones⁸. Así, entendemos que la religión es un instrumento más, que elige el individuo, para ir construyendo su identidad, entendiendo ésta como múltiple.

4.1. La meditación es el comienzo

El centro Nagarjuna se encuentra en un cuarto piso de un edificio de apartamentos. Se trata de un piso remodelado para las prácticas que allí se llevan a cabo. Una pequeña recepción, decorada con imágenes de distintos lamas, entre las cuales destaca el Dalai Lama, nos da la bienvenida. Las paredes son blancas pero los trajes rojo y naranja de las fotografías logran crear una atmósfera de bienestar. Además, abundan diferentes figuras de Buda. El día que acudimos al centro por primera vez había meditación. Antes de comenzar con la sesión de meditación, las personas presentes, cuatro mujeres y dos hombres, además de la persona que va a dirigir la meditación, deambulaban por la sala o se detenían a leer algunos de los libros de las estanterías. Lo primero que se hace es dar la bienvenida a quienes asisten por primera vez. Se les explica en qué consiste el centro, se les invita a descalzarse nada más entrar y a liberarse de la rutina y de la esclavitud de la vida cotidiana para dedicarse un rato a sí mismo. A continuación, se anuncia el comienzo de la meditación y todos se sientan en el suelo, sobre cojines, con los ojos cerrados. La primera parte de la sesión duró unos 20 minutos, seguidos de un descanso de cinco y una segunda sesión de 30 minutos. Durante todo el tiempo el guía recordaba que no debemos deshacernos de los pensamientos que iban llegando a nuestra mente. Solamente había que dejarlos allí y verlos pasar. Ayudándonos además de la respiración. Finalmente llegó el sonido de una especie de “bol de madera” (cuenco tibetano) que sería la señal para abrir los ojos. Al terminar la meditación aproveché la ocasión que se me brindaba para poder conversar con las personas que allí se encontraban. En este caso todas ellas, las cuatro mujeres y los dos hombres, eran españolas.

⁸ Hay autores que hablan de una especie de “bricolaje” al tratar de explicar como los individuos en su búsqueda espiritual, combinan elementos procedentes de contextos diferentes (Beck, 2009).

El budismo ve a la vida como un proceso en constante cambio, otorgando un importante papel al individuo y a la tarea personal de superación de las dificultades mediante una serie de enseñanzas prácticas. En este sentido, se parte de la idea de que la mente es el motor de ese cambio, con lo cual hay que buscar la forma de trabajar con ella. Una de las prácticas budistas más importantes es la meditación. Se trata de una serie de técnicas que ayudan a desarrollar estados mentales positivos que se caracterizan por buscar la concentración, la tranquilidad o incluso la felicidad. Un medio para que uno mismo se transforme tratando de soportar las dificultades, comprendiéndose a si mismo y a los demás. En este sentido, me interesaban los sujetos mismos, sus experiencias vividas y el sentido que otorgaban a sus acciones. De esta forma, me pareció importante conocer de primera mano la idea que tenían de la meditación las personas que habían participado en la misma. Así como los motivos que les llevaron a interesarse por el budismo.

“Más que una religión el budismo es un conjunto de ideas que ayudan al individuo a liberarse de la opresión que causa el odio, la envidia, la ignorancia. Todo eso hace que la vida se desaproveche (...). Lo que más me ha gustado siempre del budismo es la práctica de la meditación. Para mi ha sido siempre muy importante porque me ha ayudado a afrontar los problemas por mí misma” (mujer que practica la meditación budista, 54 años).

“En un principio no me gustaba eso de la meditación. Me producía risa y me parecía una pérdida de tiempo. Pero tuve algunos problemas de ansiedad que luego desembocaron en problemas más graves. Ello me llevo a consultarlo todo. Un día me atreví a venir al centro. Fue una decisión personal, no lo comenté con nadie porque me daba un poco de vergüenza. Todos mis familiares y amigos son muy católicos y me parecía que me iban a decir que estaba loca. Allí descubrí que mis problemas eran mentales más que físicos. La meditación me da una paz interior que no había sentido antes. Ahora soy capaz de hablarlo y no me importa tanto el que dirán (mujer que practica la meditación budista, 45 años).

Uno de los primeros aspectos que tenemos que mencionar es que el porcentaje de conversos budistas en la ciudad de Granada no es alto, sin embargo, si hemos observado un elevado número de practicantes de meditación budista. Lo que nos lleva a pensar que la gran mayoría de los conversos comenzaron interesándose por las prácticas antes que por la doctrina⁹. Asimismo, si bien las razones para llegar al budismo son diferentes, en la mayoría se menciona curiosidad, a la vez que una insatisfacción que les lleva a buscar respuestas.

9 Podríamos añadir que esta idea se puede vincular con los procesos asociados a los itinerarios de tipo New Age que surgieron en los años 80 y en los que se destaca el discurso sobre la necesidad de desarrollar la espiritualidad individual y la salud del cuerpo, la mente y el espíritu a través de terapias orientales para ayudarnos a alcanzar el bienestar integral (Sarrazin, 2017, p. 70).

“Me encontraba en un momento angustioso, no encontraba una salida. Lo curioso es que tenía trabajo y una familia, pero cada día estaba más hundida. Nada me satisfacía y se resintió la relación con mi pareja e hijos. Un día por curiosidad me encontré un papel en mi buzón donde se anunciaban unas charlas de filosofía oriental y así fue como vine a este centro. En ese momento cambió mi vida, comenzó un nuevo camino y comencé a vivir de otra manera” (mujer que practica la meditación budista 45 años).

En otros casos, tuvieron conocimiento del centro y del grupo a través de otra persona. En este sentido, es interesante mencionar que aunque la decisión es individual, destacan en su relato la importancia de personajes secundarios, sean parientes o amigos, que influyen en el éxito de la futura conversión.

“Lo conocí -se refiere al Centro- por una amiga que hacía meditación. Yo fui con ella y me gustó. Siempre había sentido curiosidad por la filosofía oriental. Había leído muchos libros sobre meditación, pero no sabía mucho antes de ir a las charlas. Tengo que agradecer a esta amiga que me hablara de ello” (mujer que practica la meditación budista, 54 años).

También es cierto, según nos contaron, que la práctica religiosa es diferente dependiendo de las diversas escuelas del budismo. Para el caso del budismo tibetano la meditación es fundamental y requiere de constancia y esfuerzo por parte de quienes lo practican. Decíamos anteriormente que el acercamiento al budismo es una decisión individual y se elige por encima de las muchas opciones que la sociedad te ofrece. En este sentido, el sujeto está más comprometido en ser él mismo quien dirija su propia vida y construya su propio yo. Como nos decía una informante:

“En el budismo no te obligan a que adoptes la religión, lo que si hacen es poner sus enseñanzas a tu disposición. Cada uno busca su camino. Yo me sentí libre en todo momento. Elegí por mi misma” (mujer que practica la meditación budista, 45 años).

Es interesante destacar como las palabras “cada uno busca su camino”, “elegí por misma”, revela esa individualización que mencionábamos más arriba, como elemento destacado en las nuevas formas de creer que se dan en el mundo contemporáneo.

4.2. Tolerancia y adaptación

Por otro lado, otro aspecto que destacan los informantes es la tolerancia de los budistas respecto a otras religiones y corrientes de pensamiento, lo que le otorga un alto grado de aceptación por parte de la población. Asimismo, también se le otorga al budismo una gran capacidad de adaptación, adecuando su mensaje a diferentes lugares, contextos u expectativas personales. En este sentido, es interesante resaltar como las técnicas de meditación se adaptan a las necesidades del mundo moderno, caracterizado por grandes dosis de estrés. Por tanto, es evidente que las conversiones

al budismo corresponden a una necesidad de regeneración personal. La persona busca el bienestar y la paz, más que la verdad¹⁰.

“Pienso que (el budismo) tiene éxito porque es una religión que se considera pacífica, muy tolerante e inofensiva. Solo te enseña como conseguir la paz interior mediante técnicas de meditación adaptadas a las necesidades de hoy en día (mujer budista, 60 años).

“No he sentido rechazo, porque el budismo no suele provocar rechazo” (mujer budista, 60 años).

“No me enfado tanto e intento mantener unas relaciones personales más pacíficas” (mujer que practica la meditación budista, 54 años).

Asimismo, algunos de los entrevistados destacan también la importancia de tener un centro de meditación. Insisten en la necesidad de disponer de un lugar, donde el que lo desee, pueda estudiar las enseñanzas budistas. De esta forma, hacen referencia a algunas de las charlas a las que han asistido en el centro. Estas conversaciones nos ponen de manifiesto que tanto el contenido que se imparte en las charlas, como la forma de hacerlo, es una historia adaptada al pensamiento occidental. Se habla del amor, del sufrimiento, de la compasión por los otros. Pero todos se encuentran cómodos por sentirse reconocidos en los comentarios de la persona que dirige las charlas.

“Por eso necesitamos un centro de meditación [hablando de las charlas que se imparten]. Una de las cosas que aprendemos es que la esencia de las enseñanzas es la compasión hacia todos los seres. Cuando las personas llegan a un centro de darma dejarán de dañar a los seres” (mujer que hace meditación budista, 55 años).

“Es la sensación de paz que se desprende en el centro cuando hacemos meditación lo que me hace sentir bien conmigo misma. La meditación te hace bien. Si no estás bien contigo, no puedes estar bien con los demás” (mujer budista, 60 años).

4.3. Construyendo identidad al “irse convirtiendo”.

Berger y Luckman (2006, p. 194) hablaban de como el convertido centra su vida en el presente, y relata su experiencia de acuerdo con un vocabulario y un discurso aprendido dentro del grupo. La forma de dar testimonio, el uso de determinadas palabras que no forman parte del vocabulario cotidiano, todo da cuenta del cambio, de la conversión.

¹⁰ A propósito de las etapas en el proceso de conversión, hay que destacar el estudio de Thierry Mathé (2005) sobre las conversiones al budismo en Francia, quien sostiene que estas conversiones obedecen a una necesidad de “regeneración”.

Nuestra experiencia con personas budistas nos ha llevado a poner de manifiesto que, si bien estas personas conversas hablan de cambio, en su discurso no se menciona la palabra ruptura con lo anterior. Tenemos por tanto que hablar de la posibilidad de una continuidad. No se trataría tanto de romper con todo lo anterior sino de utilizar las enseñanzas budistas como estrategia de respuesta frente a un mundo en cambio. La transformación religiosa no implica una experiencia única, sino que el cambio forma parte de una trayectoria de búsqueda prolongada. Como mencionábamos más arriba, lo importante para ellos es el trayecto en sí mismo, antes que la llegada a la meta.

Asimismo, la mayoría se reconoce como estudiosos de las enseñanzas budistas, pues la conversión es algo más profundo. Convertirse en budista implica comprometerse con los ideales centrales del budismo. Estos son el Buda, como modelo, el Dharma, las enseñanzas y prácticas del budismo; y la Sangha, la comunidad de personas que también están siguiendo el camino y que te aportan amistad, estímulo, inspiración y guía. Aceptar estas tres ideas indica aceptar el budismo como seña de identidad, algo que no es inmediato.

Por otra parte, más allá de que consideremos la conversión al budismo como repentina o gradual, activa o pasiva, en nuestro caso, quizás lo más conveniente sería hablar, como ya lo hiciera William James hace más de un siglo, de “irse convirtiendo” al budismo. De hecho, los informantes indican la importancia de darse un tiempo para considerarse budistas.

“Llegar a ser budista es todo un proceso espiritual interno – que va desde el interior al exterior a través de la reflexión y la meditación. Muchas personas se centran en las prácticas de la meditación o la filosofía de vida del budismo, como el no hacer daño o el vegetarianismo, porque mejora sus vidas, pero luego no se consideran budistas. En mi caso, yo soy un estudiante del budismo. Ser budista implica conversión y para ello uno debe estar listo (hombre que práctica la meditación budista, 55 años).

“Ser budista es más que meditar. La meditación nos ayuda, pero ser budista es ser capaz de aplicar lo que trabajas en la meditación a tu día a día y eso se consigue con la práctica. No llega de repente” (hombre que práctica la meditación budista, 60 años).

5. REFLEXIONES FINALES

El crecimiento del budismo en España ha sido evidenciado a través del interés que vienen demostrando personas españolas interesadas por esta religión oriental. Debemos reconocer que un estudio sobre el conjunto de causas que influyen en el fenómeno de la conversión y concretamente en la conversión al budismo, va más allá de un análisis etnográfico y de los relatos presentados en este artículo. No pretendemos dar respuestas categóricas y definitivas a porqué las personas se convierten al budismo porque en muchos casos estas mismas personas no están exentas de conflictos, dudas y resistencias frente a la sociedad. Precisamente esas

dudas e inquietudes que están detrás de las decisiones de esas personas son las que nos han interesado realmente y lo que nos lleva a seguir investigando. No obstante, podemos concluir con algunos apuntes finales a modo de reflexión.

Siguiendo la clasificación que hicieron Lofland y Skonovd (1983) la conversión al budismo se podía considerar afectiva, intelectual y experiencial. No hay una presión ejercida por el grupo pues las personas que se acercan a esta religión lo hacen voluntariamente. En la mayoría de los casos han sentido curiosidad por las enseñanzas budistas lo que les ha llevado a leer libros sobre la meditación o el budismo. Por tanto, hay que destacar el papel activo que se le otorga al individuo.

El acercamiento a las personas con las que hemos contactado nos hace pensar que el budismo es una religión aceptada. Hay una percepción muy positiva hacia el budismo y no hay estigma social. Las motivaciones para acercarse al budismo son varias, pero principalmente es la insatisfacción lo que les hace buscar cosas nuevas y buscan respuestas en la religión. En este sentido, la conversión modifica la percepción de la identidad personal y se puede decir que marca un hito en la vida de las personas. La mayoría dicen haber llegado a la meditación por amigos que le dan cuenta de su experiencia. De esta forma, las personas que han llegado al budismo lo han hecho interesándose en primer lugar por las prácticas, principalmente por la meditación y luego por la enseñanza y la doctrina. Todos mencionan que la meditación les ha cambiado para mejorar. Les hace sentirse bien y ser mejores personas porque ven mejor a los demás. El individuo se siente más íntegro, menos en lucha consigo mismo. Lo que nos lleva a concluir que la persona busca el bienestar más que la verdad. Aunque también admiten la oportunidad de reconstruir y dar sentido a sus vidas.

Añadiríamos también que la conversión entraña una construcción identitaria porque como indican Berger y Luckman (2006), el cambio implica una nueva forma de actuar frente al mundo. No obstante, este cambio puede ser gradual y no siempre se produce de forma repentina, ni a través de un ritual de paso. Los informantes insistían en que había que ir despacio, “hay que darse un tiempo para ser considerados como budistas”, hay que ir convirtiéndose en budistas poco a poco. Entendemos por tanto la conversión al budismo como un proceso a largo plazo.

6. BIBLIOGRAFÍA

- Arroyo Moliner, L. (2012). *El budismo en España: un estudio sociológico pionero*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Arroyo Moliner, L. (2013). *Espiritualidad, razón y discordancias: el budismo ahora y aquí* (Tesis doctoral). Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Baumann, M. (2002). Buddhism in Europe: Past, Present, Prospects. En Prebish, C. S. and Baumann, M. (eds.). *Westward Dharma: Buddhism beyond Asia*. Berkeley and Los Angeles: University of California Press, pp. 85-105.

- Beck, U. (2009). *El dios personal: la individualización de la religión y el espíritu del cosmopolitismo*. Barcelona: Paidós.
- Berger, P. y Luckman, T. (2006). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Briones, R. (dir.) (2010). *¿Y tú de quién eres?: minorías religiosas en Andalucía*. Barcelona: Icaria, pp. 363-405.
- Cantón Delgado, M. (1998). *Bautizados en fuego: protestantes, discursos de conversión y política en Guatemala (1989-1993)*. La Antigua Guatemala: CIRMA y Plumsock Mesoamerican Studies.
- Cantón Delgado, M. et al. (2004). *Gitanos pentecostales: una mirada antropológica a la iglesia filadelfia en Andalucía*. Sevilla: Signatura.
- Cantón Delgado, M.; Prat, J. y Vallverdú, J. (coords.) (1999). *Nuevos movimientos religiosos, iglesias y 'sectas'*. Santiago de Compostela: Asociación Galega de Antropología Social y Cultural.
- Casanova, J. (2007). Reconsiderar la secularización: una perspectiva mundial. *Revista Académica de Relaciones Internacionales*, n. 7, pp. 1-20. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10486/678436>
- Castilla-Vázquez, C. (2015). Del desinterés al entusiasmo. El fenómeno religioso en la investigación etnográfica española. *Gazeta de Antropología*, n. 31 (2), art. 1. Disponible en: <http://www.gazeta-antropologia.es/wp-content/uploads/GA-31-2-01 CarmenCastilla.pdf>
- Coleman, J. W. (2012). Who Is a Buddhist?. *Buddhist-Christian Studies*, 32, 33-37. Disponible en: <http://www.jstor.org/stable/23274465>
- Coleman, S. (2003). Continuous conversión? The rhetoric, practice and rhetorical practice of charismatic protestant conversión. In Buckser, Andrew and Glazier, Stephen D. (eds.). *The Anthropology of religious conversión*. Oxford: Rowman and Littlefield, pp. 15-28.
- Coleman, S. (2004). *The globalisation of charismatic christianity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Coleman, S. (2014). Pilgrimage as Trope for an Anthropology of Christianity. *Current Anthropology*, v. 55, Supplement 10, pp. 281-291. doi: <https://doi.org/10.1086/677766>
- Coleman, S. (2017). Bringing conversión down to earth. *Journal of religious and political practice*, n. 3, issue 1-2, pp. 80-83. doi: <https://doi.org/10.1080/20566093.2017.1292172>
- Cornejo, M. (2012). Religión y espiritualidad, ¿dos modelos enfrentados?: trayectorias poscatólicas entre budistas Soka Gakkai. *Revista Internacional de Sociología*, 70(2), pp. 327-346. doi: <http://dx.doi.org/10.3989/ris.2010.09.08>
- Díez de Velasco, F. (2002). *Introducción a la Historia de las Religiones*. Madrid: Trotta (3.a ed., 1.a ed. 1995; 2.a ed. 1998).
- Díez de Velasco, F. (2007). Planteamientos metodológicos preliminares para el estudio del budismo en Canarias: crónica de un experimento de historia oral. En Díez de

- Velasco, F. y Alberto Galván, J. (eds.). *Las religiones minoritarias en Canarias, hoy: perspectivas metodológicas*. Santa Cruz de Tenerife: Idea, pp. 367-402.
- Díez de Velasco, F. (2008). La pluralidad de los budismos en Canarias. En Díez de Velasco, F. (ed.). *Religiones entre continentes: minorías religiosas en Canarias*. Barcelona: Icaria, pp. 265-284.
- Díez de Velasco, F. (2012). *Religiones en España: historia y presente*. Madrid: Akal, pp. 278-293.
- Fernández-Coronado, A. (2009). Notorio arraigo de la Federación de Comunidades Budistas de España (Consideraciones jurídicas sobre la evolución del concepto de notorio arraigo). *Bandue: revista de la Sociedad Española de Ciencias de las Religiones*, n. 3, 137-154.
- Garma Navarro, C. (2018). Conversión y movilidad religiosa: propuesta de análisis. *Cultura y representaciones sociales*, año 12, n. 24, pp. 97-130. doi: <https://doi.org/10.28965/2018-024-04>
- Heelas, P. (2003). *The New Age Movement. The Celebration of the Self and the Sacralization of Modernity*. Oxford: Blackwell.
- Heelas, P.; Woodhead, L. et al. (2008). *The Spiritual Revolution. Why Religion is Giving Way to Spirituality*. Oxford: Blackwell.
- Hervieu-Léger, D. (1996). Por una sociología de las nuevas formas de religiosidad: algunas cuestiones teóricas previas. En Giménez, Gilberto (comp.). *Identidades religiosas y sociales en México*. México: Instituto de Investigaciones Sociales/UNAM.
- Hervieu-Léger, D. (2004). *El peregrino y el convertido, la religión en movimiento*. México: Ediciones del Helénico.
- Introvigne, M. (2010). El hecho de la conversión religiosa. *Scripta Theologica*, v. 42, pp. 359-383. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10171/11679>
- James, W. (1994). *Las variedades de la experiencia religiosa*. Barcelona: Península.
- Lenoir, F. (1999). *Le Bouddhisme en France*. Paris: Fayard.
- Lofland, J. y Stark, R. (1965). Becoming a World-Saver: A theory of conversión to a deviant perspective. *American Sociological Review*, v. 30, pp. 862-875.
- Lofland, J. y Sknonoud, N. (1983). Patterns of conversión. En Barker, E. (dir.). *Of Gods and Men. New Religious Movements in the West*. Macon (Georgia): Mercer University Press, pp. 1-24.
- Luckmann, T. (1973). *La religión invisible: el problema de la religión en la sociedad moderna*. Salamanca: Sígueme.
- Macías, C. (2011). Practicantes del dharma en Andalucía. *Revista de Humanidades*, n. 18, pp. 11-36. doi: <https://doi.org/10.5944/rdh.18.2011.12877>
- Macías, C. y Briones, R. (2010). Budismos en Andalucía. En Briones, R. (dir.). *¿Y tú de quién eres?: minorías religiosas en Andalucía*. Barcelona: Icaria, pp. 363-405.
- Mathé, T. (2005). *Le Bouddhisme des Français. Contribution à une sociologie de la conversión*. Paris: L'Harmattan.

- Mena Cabezas, I. (2005). Las huellas de la experiencia. Creencia, conversión y reflexividad. *Gazeta de Antropología*, n. 21, art. 27. Disponible en: https://www.ugr.es/~pwlac/G21_27Ignacio_Mena_Cabezas.html
- Moreno Baptista, C. y Castellanos, J. M. (2011). *Editorial*. Virajes: Revista de Antropología y Sociología, v. 14, n. 2, pp. 7-11.
- Pinto de Cea Naharro, M. M. (2009). *Budismo y cristianismo en diálogo*. Madrid: Dykinson.
- Prat, J. (1997). *El estigma del extraño: un ensayo antropológico sobre sectas religiosas*. Barcelona: Ariel.
- Rambo, L. (1996). *Psicosociología de la conversión religiosa*. Barcelona: Herder.
- Roberts, N. (2016). *To be cared for: the power of conversión and foreignness of belonging in an indian slum*. Oakland: University of California Press.
- Sarrazin, J. P. (2017). Budismo universal, budismo individual. Análisis del interés por la espiritualidad oriental en occidente. *Escritos*, v. 25, n. 54, pp. 59-81. doi: <http://dx.doi.org/10.18566/escr.v25n54.a04>
- Torre, R. de la (1995). *Los hijos de la luz: discurso, identidad y poder en la Luz del Mundo*. Guadalajara (México): Universidad de Guadalajara, Departamento de Estudios en Comunicación Social, p. 219.
- Vallverdú, J. (1999). Conversión, compromiso y construcción de identidad en el movimiento Hare Krisna. *Alteridades*, 9 (18), pp. 57-70. Disponible en: <https://alteridades.izt.uam.mx/index.php/Alte/article/view/441>
- Vallverdú, J. (2001). Mercado religioso y movimientos carismáticos. *Gazeta de Antropología*, n. 17, art. 22. Disponible en: http://www.ugr.es/pwlac/G17_22Jaume_Vallverdu.html
- Van der Verr, P. (ed.) (1996). *Conversion to Modernities. The Globalization of Christianity (Zones of Religion)*. New York and London: Routledge.
- Van der Veer, P. (2009). Spirituality in Modern Society. *Social Research: An International Quarterly*, 76(4), pp. 1097-1120.
- Wallace, A. (2002). The Spectrum of Buddhist Practice in the West. En Prebish, Ch. y M. Baumann. *Westward Dharma: Buddhism Beyond Asia*. California: University of California Press, pp. 34-50.
- Woodhead, L. and Heelas, P. (2000). *Religion in Modern Times: an Interpretative Anthology*. Oxford: Blackwell.

Juan Carlos Barroso (1925-1995): un testimonio de la renovación artística de postguerra

Sonia D' Agosto Forteza
Universidad de Sevilla (España)

Juan Carlos Barroso (1925-1995): un testimonio de la renovación artística de postguerra

Juan Carlos Barroso (1925-1995): a case of artistic renovation in the Post-war period

Sonia D' Agosto Forteza

Universidad de Sevilla (España)

sdagosto@us.es

Fecha de recepción: 14/12/2018

Fecha de aceptación: 24/07/2019

Resumen

En las primeras décadas de la Postguerra española muchos artistas de capitales de provincia intentaron renovar sus propios ambientes culturales. Algunos de ellos fueron artistas menores que el tiempo ha olvidado, como es el caso del pintor jerezano, Juan Carlos Barroso Jiménez. En este artículo vamos a rescatar su trayectoria vital y artística a través del estudio de sus obras, con la intención de introducirnos en los distintos lenguajes estéticos que empleó, entre ellos, las interpretaciones del clasicismo pictórico, el cubismo de corte cezariano heredado de Vázquez Díaz y el fauvismo transmitido por los pintores de la Segunda Escuela de Vallecas.

Palabras clave: Pintura sevillana; Arte español durante el franquismo; Grupo 49; Juan Carlos Barroso (1925-1995); Daniel Vázquez Díaz (1882-1969); Segunda Escuela de Vallecas.

Abstract

In the first decades of the Spanish Postwar period, many artists from provincial towns tried to restart their cultural environments. Some of them were minor artists that time had forgotten, as is the case of the painter from Jerez, Juan Carlos Barroso Jiménez. In this article we will try to rescue his personal and artistic trajectory by studying his works, with the intention of learning the different aesthetic languages that he used. Among them, the interpretations of pictorial classicism, the Cezanian cubism inherited from Vázquez Díaz and the fauvism inherited from by the painters of the Second School of Vallecas.

Keywords: Seville Painting; Spanish Civil Post-war period; Grupo 49; Juan Carlos Barroso (1925-1995); Daniel Vázquez Díaz (1882-1969), Second School of Vallecas.

1. INTRODUCCIÓN

Para comprender la producción artística de pintores como el que nos ocupa en este artículo, es imprescindible tener en cuenta el espacio histórico donde se encuadra, pues no eran tiempos fáciles para un arte libre sin restricciones. De lo que no cabe duda es que la producción artística de esta etapa histórica es un fiel reflejo del periodo cultural que le tocó vivir.

Una vez dicho esto, es importante tener en cuenta que, finalizada la Segunda Guerra Mundial, comenzó una campaña de los países Aliados para aislar a España. Al finalizar los años cuarenta, el régimen de Franco estaba muy interesado en dar una visión de apertura al exterior para evitar el boicot económico internacional. La situación cambió a partir de la firma de unos acuerdos con los Estados Unidos de América en el año 1953. Desde esta fecha, podríamos afirmar que comenzó a producirse una tímida recuperación de la economía española, que se manifestó principalmente en el sector turístico.

Es en este momento, cuando el régimen franquista comenzará a aprovechar el arte para demostrar su nuevo talante aperturista. Lo hará, controlando, eso sí, todas las manifestaciones culturales que se produzcan. Según el historiador Cabañas Bravo (Cabañas, 1996, p. 87), la década de los años cincuenta abre un nuevo periodo artístico que podría dividirse en dos etapas claramente diferenciadas:

La primera, abarcaría el periodo que comprende la dirección Joaquín Ruiz-Giménez, ocupando la cartera de Educación Nacional, desde el cambio de gobierno en 1951, hasta su dimisión en 1956, por los conflictos universitarios (Tamames, 1989, pp. 423-424). Bajo su mandato se iniciaba una fase aperturista paralela a la ya iniciada por el Ministerio de Asuntos Exteriores. Este periodo se caracterizó por el planteamiento y debate de la problemática figuración/abstracción o arte representativo/arte no figurativo.

La segunda, comprendería desde el año 1957 hasta 1962, coincidiendo con el final del Quinto Gobierno del Régimen o Gobierno de la Estabilización de los primeros llamados tecnócratas del Opus Dei.

Asimismo, se creó el Instituto de Cultura Hispánica en abril de 1947, en el seno del Ministerio de Asuntos Exteriores, aprobándose su Reglamento Orgánico por Decreto de 18-4-1947. Esta institución iba a estar encabezada por Alberto Martín Artajo (1945-1957), y dirigida por Alfredo Sánchez Bella (1948-1956), hombre que supo aprovechar con acierto sus dotes diplomáticas para apropiarse del arte que más convenía a las nuevas políticas del Estado. Así pues, los artistas empezaron a promocionarse a través de plataformas que el gobierno autorizaba y controlaba, en forma de Salones o Bienales.

Eugenio d'Ors (1881-1954), fue figura clave de la renovación pictórica y magnífico crítico de arte. Desarrolló una gran labor en la promoción de las artes

a través de la creación de la Academia Breve de Crítica de Arte, del Salón de los Once y sus Exposiciones Antológicas. A partir de su fundación, los miembros de la Academia celebrarían todos los años una muestra de once autores. Cada uno de ellos iba a ser presentado por uno de los académicos, razón por la que aquellos certámenes pasarían a denominarse: “Salón de los Once” (Sánchez, 1963, p. 22).

Por otra parte, fue de capital importancia para la proyección internacional del arte español, la celebración de las tres Bienales Hispanoamericanas de Arte. La primera se celebró en Madrid, en 1951, bajo los auspicios del Instituto de Cultura Hispánica y el ministro de Educación Nacional, Joaquín Ruiz Giménez. La segunda en 1953, en La Habana (Cuba) y la tercera en 1955, en Barcelona. Hay que decir que estos certámenes, no estuvieron exentos de polémica. Artistas extranjeros y exiliados como Picasso (Picasso et al., 1951), denunciaban indignados la situación en un manifiesto dirigido al régimen político convocante.

En este contexto, es importante tener en cuenta que muchos de los artistas que se quedaron en el país, también tuvieron que atravesar su propio exilio interior (Gómez, 2009, p. 117). Ellos no tuvieron que cruzar ninguna frontera para sentirse extraños en su propia tierra. Muchos tuvieron que sostener y digerir sentimientos como el desarraigo existencialista, la angustia vital o el vacío.

Las Bienales Hispanoamericanas de Arte y, por otro lado, los *Salones* patrocinados por Eugenio d’Ors, desde sus orígenes habían fomentado el apoyo a un arte antiacadémico. A partir de 1949, se incorporarían algunos de los principales protagonistas de la vanguardia más radical de los años cincuenta: Tàpies, Cuixart, Oteiza, Saura y Millares. De la misma manera que la renovación artística de finales de los años 40 y 50 vino de la mano de grupos como Dau al Set (1948), el Grupo Pórtico en Zaragoza (1947) o el Movimiento Indaliano en Almería (1946), podemos aseverar, que algo semejante ocurrió en Sevilla con la aparición del Grupo 49 y la Joven Escuela Sevillana.

En Andalucía la modernidad y la vanguardia no existían antes de la Guerra Civil, si acaso, afirma Fernando Martín (Martín, 1992), se las podía rastrear a través de algunas revistas literarias de vuelos ultraístas y surrealistas como *Grecia* o *Mediodía* editadas en Sevilla, o la revista *Litoral*, editada en Málaga; también contribuyó el acto parasurreal *Telefonía Celeste* protagonizado por el escritor Adriano del Valle y el pintor José Caballero en el Ateneo de Sevilla 12 de enero de 1935, así como la influencia neocubista, de clara afiliación cezarianiana del pintor onubense Vázquez Díaz, que regresó a España en 1918, después de permanecer en París durante catorce años.

Esta especie de *protovanguardia* ocurrida entre los años 1919 y 1935 (Burgos, 2007, p. 5), confirma que la vanguardia literaria en Andalucía se produjo y estaba dispuesta a abrir brecha en la renovación pictórica, pero la Sevilla tradicional no aceptaba el ultraísmo, ni el surrealismo, y aunque hubo artistas importantes de vanguardia, como Pablo Sebastián, habría que esperar a que, desde instancias

oficiales, se permitiera cierta apertura, como empezó a ocurrir en el Club La Rábida, a partir de 1949.

El Club La Rábida tenía su sede en los sótanos de la Escuela de Estudios Hispanoamericanos, concretamente en la calle Alfonso XII. Allí se daban cita músicos, poetas, escritores, pintores, etc. La cultura hispalense tenía por fin un lugar donde expandirse, oportunidad que no perderían los jóvenes recién licenciados por la Escuela Superior de Bellas Artes de Santa Isabel de Hungría. Gracias a los concursos que se celebraban en el Club La Rábida, se estimuló gradualmente la renovación plástica. Los artistas se sentían motivados en un espacio donde se les permitía crear y exponer con libertad, además de compartir experiencias comunes. Alejados de las rigideces de ciertas doctrinas de la Academia de Bellas Artes, encontrarían un lugar donde podían exponer sus obras sin ser censurados.

Por otro lado, para entender el ambiente artístico sevillano es importante tener en cuenta que el pintor Vázquez Díaz instauró la Beca de Paisaje en La Rábida (Huelva), a la que tuvieron acceso muchos alumnos de la Escuela de Santa Isabel de Hungría, donde pudieron asimilar gran parte de su corpus teórico. No hay que olvidar que, además fue el profesor de gran parte de los artistas que constituyeron la Segunda Escuela de Vallecas, fusionándose así, los conocimientos adquiridos de las vanguardias parisinas con la tradición artística local. Igualmente, Benjamín Palencia (1894-1980) fue el promotor principal de esta última escuela y el portador de la corriente fauvista. Este pintor se convirtió en el gran descubrimiento de los jóvenes artistas sevillanos que asistieron a la Primera Bienal Hispanoamericana de Arte en Madrid.

Una de las primeras muestras que iban a anunciar un cambio estético en la ciudad hispalense, fue la exposición de El Grupo 49. La exhibición se celebró en el Club La Rábida (D' Agosto, 2014, p. 43-45), el mes de abril del año 1952, gracias a la iniciativa de los pintores Antonio Milla y Ricardo Comas, alumnos recién egresados por la Escuela Superior de Bellas Artes de Santa Isabel de Hungría de Sevilla (Vid. Exposición Grupo 49, 1952; Olmedo, 1951a, p. 158; Hispaletto, 1952, p. 6; Olmedo, 1952, p. 18; Torres, 1976, p. 30).

Si bien, aquella agrupación realizó una sola exposición como Grupo 49, aquella iniciativa resultó ser una propuesta con una larga proyección posterior que daría como fruto el deseado cambio de los lenguajes artísticos.

Esta agrupación supuso un primer paso para la apertura estética y abrió nuevos recorridos artísticos a través de la fundación de la futura Joven Escuela Sevillana. Sus componentes que ostentaban la segunda generación de pintores surgidos de la Escuela Superior de Bellas Artes, iniciarían una etapa de renovación en el panorama pictórico sevillano de los años cincuenta, a través del tratamiento novedoso de su pintura. En el contexto de mediados del siglo XX, su obra significó el nacimiento de un arte más alternativo donde se ponían en cuestión los presupuestos estéticos de

cuño académico. El Grupo 49 y posteriormente la Joven Escuela Sevillana, iban a abarcar prácticamente toda la década de los años cincuenta, amparados por el Club La Rábida y el Ateneo Hispalense (Sánchez, 2009, p. 128), instituciones que iban a jugar un papel decisivo en la configuración de un nuevo arte que culminaría en los años sesenta.

La trayectoria artística del pintor Barroso, que vamos a analizar a continuación, se desarrolla en este complejo contexto histórico y cultural, al que hay que añadir una idiosincrasia local fuertemente arraigada. Baste decir que el escultor Antonio Cano Correa (1909-2009), en su etapa de estancia en Sevilla, destacó por su modernidad con el controvertido grupo de *Muchachas al sol* (1962). El arquitecto Rodrigo Medina Benjumea, uno de los técnicos encargados del monumento, le dijo a Cano Correa: “Haga usted una cosa que produzca escándalo” (“Escándalo por las Muchachas”, 2009). Y lo causó, pues la escultura se retiró de su emplazamiento original con el beneplácito de Romero Murube, que por aquel tiempo era el director conservador del Real Alcázar sevillano, y José Hernández Díaz, profesor de la Escuela Superior de Bellas Artes y futuro alcalde de Sevilla. El gusto de la ciudad todavía no estaba preparado.

Lo mismo ocurriría en la pintura cuando Luís Gordillo presentaba sus obras informalistas en la Sala de Información, a su vuelta de París, en el año 1959, muestra que acabó siendo clausurada.

2. VOCACIÓN Y FORMACIÓN ARTÍSTICA

Juan Carlos Barroso Jiménez nació el 17 de diciembre de 1925 en Jerez de la Frontera; su padre y su tío regentaban una industria litográfica, oficio con el que tuvo contacto a temprana edad y que le confirió gran habilidad para los rudimentos del dibujo. Rápidamente aprendió a confeccionarse sus propios colores, elaborando tintas a partir de la maceración de hojas de plantas y flores, utilizándolas a modo de acuarelas. Su primera manifestación artística fueron cabezas, sortijas o muñecos articulados elaborados con barro cocido. En su búsqueda del sentido artístico de las cosas, tuvo una primera toma de contacto con el arte moderno al descubrir las ilustraciones de Freixas de la revista *Lecturas*, en los años 1933-1936. Se sintió atraído por el realismo y geometrismo de estas, asociando sus formas con un sentido nuevo del diseño. Sería una modernidad que se perdería con la iniciación de la Guerra Civil. (D. Fernández, comunicación personal, 17 de octubre de 2012).

En aquellos comienzos, la vocación del pequeño artista oscilaba entre la pintura y el modelado, sintiéndose atraído por el dibujo de nuevos diseños y litografías, así como del modelado y tallado en ladrillo. Siendo uno de sus primeros ensayos profesionales, el diseño autodidacta de etiquetas para colaborar en la industria litográfica que regentaba su familia.

Comenzada la Guerra Civil, asistió a clases de modelado, sin tener edad suficiente para matricularse, con el escultor Juan Luís Vassallo Parodi (1908-1986), en la Escuela de Artes y Oficios de Jerez (Pérez, 2008, p. 143; Merino, 1987).

Al terminar el conflicto bélico, Barroso ya tenía catorce años y pudo asistir como alumno oficial en dibujo artístico, trabajando la técnica del carboncillo y el óleo, bajo la dirección del pintor Miguel Barrón, artista formado en Madrid y discípulo de Cecilio Plà, que enseñó al joven las técnicas para ejecutar una pintura “lamida”, contrariando todo su estilo personal de dibujar composiciones de carácter geométrico de tintes cubistas. A partir de ahí, y en poco tiempo, pasaría a dominar la tinta grasa a base de jabón, las plumillas especiales y los buriles que exigía la técnica del grabado. En 1944, marchó a Sevilla para ingresar en la Escuela Superior de Bellas Artes de Santa Isabel de Hungría [1], instalándose en la Residencia Universitaria de los Salesianos hasta 1952, institución que potenció en el pintor un profundo sentimiento católico.



Figura 1. Barroso en las clases de pintura de la Real Academia de Bellas Artes de Santa Isabel de Hungría

Barroso rápidamente se percató del ambiente retrógrado conservado por los profesores de la escuela de Bellas Artes donde la nostalgia hacia el periodo Barroco era evidente. Estaban bien vistos los grandes maestros como Zurbarán, Velázquez y Goya, con los que, al parecer, se terminaba el arte válido para la enseñanza. El Impresionismo tenía cierta aprobación y se convirtió en la expresión plástica más

moderna admisible. Es un dato importante para entender el ambiente docente de la escuela, que Picasso estaba terminantemente prohibido, no se podía hablar de él y todo lo que rodease su producción artística.

Era evidente que el arte de provincias presentaba más dificultades a la hora de absorber las novedades que se producían en otros ambientes artísticos. Núcleos urbanos como Madrid o Barcelona, eran poseedores de escenarios culturales mucho más abiertos y desarrollados, que contrastaban con el retraso que se vivía en Sevilla. En el panorama artístico nacional no existió una clara solución de continuidad de las vanguardias artísticas de preguerra. Por otro lado, y sobre todo en los comedios de la década de los 50, había una discreta permisividad por parte de las instancias públicas en el desarrollo de un arte distinto y renovador, pero siempre bajo la atenta mirada de los poderes fácticos.

A la pintura sevillana le llegó la oportunidad de cambio en 1946, con el ingreso del profesor jienense Miguel Pérez Aguilera (Martínez, 1977, p. 37), en la Cátedra de Dibujo de la Escuela Superior de Bellas Artes de Santa Isabel de Hungría. Procedía del colectivo de pintores de la Escuela de Madrid, denominación que se atribuye a los críticos Ramón Faraldo (Faraldo, 1953) y Manuel Sánchez Camargo (Sánchez, 1954). Dicha escuela fue de algún modo, un camino fuera de las tendencias de la ideología franquista (Fernández, 2015, pp. 101-102). Sus integrantes se dieron a conocer por primera vez en la Galería Buchholz en 1945, en un certamen que se titularía “Joven Escuela Madrileña”. Aguilera, gracias a su formación en París y posteriormente en Madrid, mostró una mentalidad abierta, actitud que chocó no pocas veces con el magisterio ya establecido en la escuela sevillana. Su presencia favoreció a los alumnos de la promoción de Barroso y a generaciones venideras, beneficiándolos con una formación más avanzada y actualizada. De lo que no cabe duda, es que sus enseñanzas fueron un pilar importante en la renovación de la plástica hispalense.

La etapa académica de Barroso, que abarcó desde 1944 hasta 1949[2], estuvo llena de nuevas oportunidades. Forjó muy buenas amistades con compañeros de la escuela y formó parte del Grupo 49. Dicha agrupación estaba compuesta por: Dolores Fernández, que con el tiempo se convertiría en su esposa, Ricardo Comas, Joaquín Ojeda, Antonio Milla, Francisco Reguera, José Duarte (Vid. Danvila, 1990; Gauthier, 2006; Bonet, 2013; D’Agosto, 2017) y Antonio Rodríguez de Trujillo (Vid. D’Agosto, 2016).

En la muestra del Grupo 49, Barroso presentó cinco obras: *Retrato*, *Autorretrato* [3], *Apunte* (Córdoba), *Apunte* (Montoro) y *Bodegón Filosófico* [4], con el que obtendría la Beca Murillo poco después. Resulta asombroso que esta última obra hubiese obtenido dicho galardón, por el significado oculto que se desprende de su simbología. En el cuadro aparece representado un búho, que al igual que la lechuza, son atributos del sueño, de la muerte y de la noche. Le acompaña una vela, que en este caso está apagada y un libro que exhibe unas hojas en blanco. Según Revilla (1990),

Escuela Superior de Bellas Artes de Santa Isabel de Hungría

BARROSO JIMENEZ D. Juan Carlos

natural de Jerez de la Frontera provincia de Badajoz
 nació el día 17 de Diciembre de 1925

Verificó el examen de Ingreso el día 23 de Septiembre de 1944 en la
 Escuela Superior de Bellas Artes de Sevilla.- (aprobado)

PLAN 1942 SECCIÓN DE PINTURA Expediente n.º 153

Observaciones: En el curso 1948-49 fué designado por el tribunal calificador
 de los ejercicios de oposición, y aprobado por el Claustro de Profesores
 para disfrutar de la Beca de Paisajista de 1.º Pímar.-
 Graduación Título por Accésalo Bellas Artes el 31 mayo 60

| Curso | DISCIPLINAS | Fecha de la convocatoria | Calificación | Exámenes honoríficos |
|-----------------------------------|--|--------------------------|---------------|--|
| Curso preparatorio | Dibujo del antiguo y ropajes | 1944-45 mayo | aprobado | Exámenes honoríficos: - Sobresaliente - Aprobado |
| | Liturgia y Cultura cristianas | 1944-45 " | sobresaliente | |
| | Preparatorio de Colorido | 1944-45 " | aprobado | |
| | Preparatorio de Modelado | 1944-45 " | aprobado | |
| 1.º CURSO | Dibujo del natural 1.º curso | 1945-46 " | notable | Exámenes honoríficos: - Sobresaliente - Aprobado |
| | Anatomía Artística | 1945-46 " | notable | |
| | Colorido | 1945-46 " | aprobado | |
| | Fundamentos Plásticos | 1945-46 " | notable | |
| 2.º CURSO | Dibujo del natural 2.º curso | 1946-47 " | sobresaliente | Exámenes honoríficos: - Sobresaliente - Aprobado |
| | Colorido y Composición 1.º curso | 1946-47 " | notable | |
| | Perspectiva | 1946-47 " | sobresaliente | |
| | Historia general de las Artes plásticas | 1946-47 " | aprobado | |
| 3.º CURSO | Dibujo del natural en movimiento (retentiva, grupos y apuntes) | 1947-48 " | notable | Exámenes honoríficos: - Sobresaliente - Aprobado |
| | Colorido y Composición 2.º curso | 1947-48 mayo | Notable | |
| | Teoría e Historia de la Pintura | 1947-48 " | Notable | |
| | Paisaje | 1947-48 mayo | Sobresaliente | |
| Complementarios para Prof. Dibujo | Pedagogía del Dibujo | 1948-49 mayo | Sobresaliente | Exámenes honoríficos: - Sobresaliente - Aprobado |
| | Dibujo geométrico y Proyecciones | 1948-49 " | Notable | |
| | Dibujo decorativo | 1948-49 " | Aprobado | |
| | Ampliación de Historia de las Artes plásticas en España | 1948-49 " | Notable | |

Grabado Reproducción 1948-49
 Restauración Pint. 1948-49

Figura 2. Calificaciones obtenidas por Juan Carlos Barroso en la Escuela Superior de Bellas Artes de Santa Isabel de Hungría

la vela tiene el poder iluminar en la oscuridad y mantiene una estrecha relación con la vida. El búho representa la tristeza, el abandono o la oscuridad y la lechuza viene a significar la cerrazón intelectual, la estupidez o la cortedad. Así pues, este bodegón lo que representa es una silenciosa y osada denuncia sobre el ambiente cultural que le tocó vivir al pintor. Para él, el conocimiento que le rodeaba era equivalente a un libro sin texto. No deja de sorprendernos que esta suerte de *vanitas* hubiese sido premiada por un tribunal supuestamente cualificado. Con obras como esta, podemos intuir que el artista era bastante consciente de la pobreza cultural que le rodeaba. Hombre de fe, muchas veces tuvo que aceptar el desencanto fomentado por un poder que no atendía a las necesidades espirituales de sus administrados y que, muy por el contrario, lo que hacía era reprimir y controlar su vocación creadora. El verdadero triunfo de Barroso fue que le premiasen esta obra.

Al igual que el tribunal, tampoco la crítica cayó en estos detalles y se limitó a decir, “Barroso ha obtenido la Beca Murillo con un bodegón sobrio de color, rico de matices y ágilmente diseñado, con sentido de moderna estilización decorativa” (Olmedo, 1951b, p. 6).



Figura 3. Juan Carlos Barroso, Autorretrato, 1948. Óleo sobre lienzo, 73x53 cm, Córdoba, Colección particular



Figura 4. Juan Carlos Barroso, Bodegón filosófico, 1951. Óleo sobre lienzo, 100x82 cm, Córdoba, Colección particular. Premio Murillo

Consciente de las posibilidades del lenguaje de la pintura, continuó trabajando con entusiasmo. Durante su carrera, se entregó por entero a la formación; participó en numerosas exposiciones colectivas; realizó exposiciones individuales de pintura en Sevilla, Madrid, Córdoba, Granada y Segovia; y asistió a la Exposición Nacional de Bellas Artes de 1946, con los mismos compañeros que formaban parte del Grupo 49.

Durante los veranos de 1947 y 1948, Barroso combinó los estudios universitarios con el cumplimiento del Servicio Militar, de modo que realizó la Milicia Universitaria del Ejército de Tierra en los campamentos de Montejaque. Allí participó en la ilustración de la revista Ejército, donde ensayó su dibujo haciendo multitud de bocetos sobre el paisaje que le rodeaba y el ambiente militar que le tocó vivir [5].

Asimismo, obtuvo un número considerable de becas de Paisaje como la de El Parador de San Francisco en Granada, en 1948 o la de El Paular en Segovia, en 1949 (Esteban, 1991, p. 167); en 1950 obtenía la beca para pintar en Santa María de La Rábida, participando en la posterior colectiva que se iba a llevar a cabo con la llegada del otoño.



Figura 5. Juan Carlos Barroso, Cueva del Gato (Benaoján), 1948. Lápiz sobre papel, 17,5x13 cm, Córdoba, Colección particular

Así describía Olmedo los trabajos realizados por los becarios de la Escuela de Paisaje en La Rábida:

La temporada artística 1950-51 ha comenzado en el Salón de Exposiciones del Club La Rábida bajo los mejores auspicios, con una colectiva de pintura integrada por obras de tres pensionados de nuestra Escuela Superior de Bellas Artes, Juan Carlos Barroso y José Palomar y Armando del Río, y tres pintores procedentes de la misma y becarios de la Universidad de La Rábida, Manuel Caballero, Ricardo Comas y Joaquín Ojeda, quienes han sometido a pública sanción parte de sus trabajos realizados durante el verano en la preciada universidad.

Predominaba en la exposición el género paisajístico, en el que, dentro de cierta preocupación formal de los jóvenes artistas, había notas de positivo interés. En Barroso y Palomar los más afortunados intérpretes del paisaje empiezan a definirse características de concepto y de técnica. El primero apunta un estilo sobrio y vigoroso, en perspectivas secas de rotundos perfiles, así como en un retrato. Se nos revela además ágil dibujante en una colección de cabezas de graciosa y sencilla factura (Olmedo, 1951a, p. 158).

En el año 1951 ganó la anteriormente comentada Beca Murillo, obteniendo un premio de 10.000 pesetas (Olmedo, 1951b, p. 6). Al poco tiempo, fue galardonado con la Beca Velázquez, por su obra *La Calahorra*, que le sirvió para visitar y pintar las

tierras de Castilla y Galicia, que ofrecieron al artista un nuevo escenario y estímulo para la creación artística (Anónimo, 1952, p. 15). A la vuelta de su periplo, expuso sus obras en la Exposición Hispano-Portuguesa de Primavera de 1952, en Sevilla, celebrada en el pabellón Mudéjar de la Plaza de América. Podríamos afirmar después de describir tan intensa actividad, que su periodo de formación fue una productiva carrera de obstáculos, donde quedaba demostrada la calidad de su pintura, ya que obtuvo prácticamente todas las becas que se concedían en aquellos tiempos.

3. EVOLUCIÓN ESTÉTICA

Al pintor jerezano le gustaba usar el grafito, el carboncillo, los lápices de colores, la tinta, la acuarela, el gouache... todos ellos sobre papel. A veces empleaba la acuarela y el gouache conjuntamente, obteniendo muy buenos resultados y en la mayoría de las ocasiones realizaba los apuntes con lápices de distintas calidades y colores. Conocía a la perfección la impresión en hueco-grabado sobre placa de metal con aguafuerte y punta seca. Dominaba con destreza y soltura las técnicas que aprendió en el taller litográfico familiar, pero la disciplina artística que más desarrolló durante su producción fue la del óleo. Con ella se sentía más cómodo al ser más flexible para sus exigencias, ya que le permitía tomarse el tiempo necesario para reflexionar sobre su propia manera de pintar. El óleo tenía la cualidad de soportar capas sucesivas de pigmento otorgando a las obras mayor profundidad y riqueza. “Así era cómo mi marido iba configurando su propio concepto de pintura: entre capa y capa”, comentaba la viuda del artista (Dolores Fernández, comunicación personal, 17 de octubre de 2012).

Su forma de pintar cambió en los últimos años de estancia en la Escuela Superior de Bellas Artes, (tercer curso y profesorado), acentuando la geometría de sus composiciones y trabajando más que nada, el paisaje y el bodegón. Por aquel entonces sus obras mostraban un realismo tendente a lo simbólico, mezclado en muchas ocasiones, con temática religiosa, asunto que afectaba profundamente a la moral del artista y que, a su vez, le daba cierta libertad para fantasear. Según el crítico de arte del periódico *ABC*, Olmedo, el estilo pictórico de Barroso recordaba a su profesor, el pintor portuense Juan Miguel Sánchez (1900-1973), más conocido por las pinturas murales de la estación de autobuses del Prado de San Sebastián de Sevilla (Olmedo, 1952, p. 18; Banda, 2000; Fernández, 2001, pp. 257-268).

En 1952 entró mediante concurso de méritos en el Instituto Laboral de Lucena, desarrollando una gran tarea en dicho centro hasta 1956. Su labor destacó sobre todo en la docencia, así como también en la organización de conferencias, exposiciones, excursiones o en la ilustración de las numerosas revistas del centro. En esta época su estilo pictórico fue cambiando desde una representación realista de corte geométrico hacia una paulatina descomposición de la perspectiva y de las formas.

En el año 1955 contrajo matrimonio con Dolores Fernández y al poco tiempo opositó en Madrid para optar a una plaza de profesor en la Universidad Laboral de Córdoba, recién inaugurada con el nombre de Onésimo Redondo. Consiguió el puesto y lo mantuvo hasta el año 1970 (B.O.E, 1956). La institución iba a estar regida por los Padres Dominicos y en poco tiempo Barroso sería testigo de distintos enfrentamientos entre profesores seculares, entre los que estaba él, y directivos dominicos. El pintor se sintió desencantado por la actuación de los dirigentes católicos naciendo en él un espíritu crítico hacia el catolicismo y sus administradores. No obstante, esta circunstancia no menoscabó el particular concepto de fe que mantenía el artista.

Durante esta etapa, su pintura consistió en composiciones de temática religiosa a base de superficies planas que daban lugar a una síntesis de la forma, muy cercana a los presupuestos del cubismo sintético. El artista ahondaba en su propia espiritualidad a través de la simplificación, aislando el concepto entre planos geométricos, de manera que otorgaba primacía al color, buscando lo trascendente a través del mismo. Son obras que podríamos encuadrar en una abstracción geométrico-figurativa, de tendencia expresiva [6] [7]. En algunas de estas obras, usó colores puros para crear fuertes contrastes cromáticos evocando a los pintores fauvistas [7]. A diferencia de lo que hicieron estos últimos, en la pintura de Barroso la emoción del color



Figura 6. Juan Carlos Barroso, Ha nacido un dios, 1957. Óleo sobre lienzo, 58x98 cm, Córdoba, Colección particular

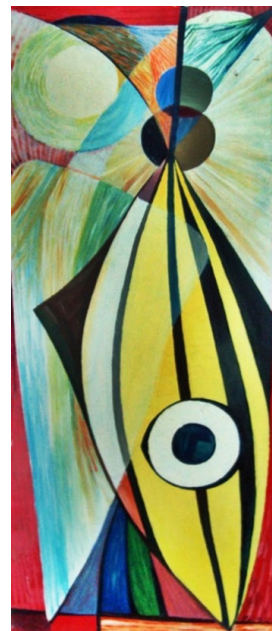


Figura 7. Juan Carlos Barroso, San Rafael, 1957. Óleo sobre lienzo, 34x84 cm, Córdoba, Colección particular

quedaba encorsetada entre líneas cerradas. Quizás fuese la expresión callada del pintor queriendo mostrar su emoción reprimida por fuerzas más poderosas. Pues no sería la primera vez que jugaba con el lenguaje pictórico para decirnos algo que, en aquella época, no se podía decir en voz alta; recordemos el Bodegón Filosófico anteriormente estudiado.

Este modo de hacer pintura le mantuvo ocupado tres años antes de finalizar la década de los años cincuenta. Fue una fase de investigación que supuso un acercamiento al arte no imitativo, aunque nunca dejó de ser un pintor figurativo. Así afirmaba el crítico de arte Zuera, sobre su modo de pintar: “las pinturas de Barroso están dotadas de cierto sentido surrealista, de construcciones geometrizzantes, restallantes de color, de buen sentido decorativo y muy personales” (Zuera, 1964).

Por estas fechas escribió numerosos artículos y conferencias, y también realizó múltiples ilustraciones para varias revistas como *Spira*, *Areté*, *Anales* o *Vínculo*, todas ellas pertenecientes a la Universidad Laboral de Córdoba, Onésimo Redondo [8] [9].

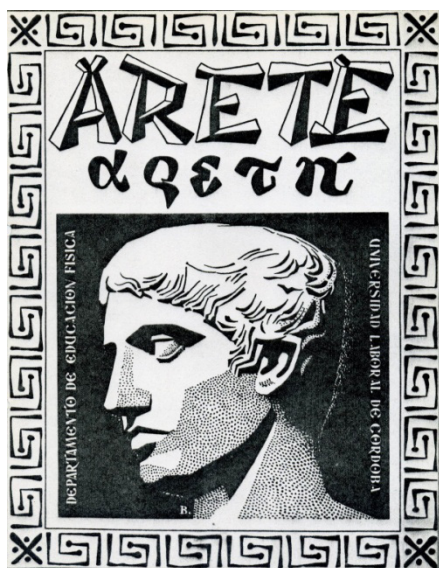


Figura 8. Juan Carlos Barroso, Diseño portada revista Areté, 1956-70. Fotograbado. Córdoba, Colección particular



Figura 9. Juan Carlos Barroso, Diseño para revista Spira, 1956-1970. Tinta sobre papel. Córdoba, Colección particular

En 1960 presentó obras para la exposición colectiva *Pintura Contemporánea*, celebrada en la Sala Municipal del Ayuntamiento de Córdoba. En el evento participaron un gran número de artistas reconocidos por la crítica artística y otros

que ya iban siéndolo: Picasso, Vázquez Díaz, Pancho Cossío, Largacha, Sota, Erguín, Aguayo, Valdivieso, Liébana, Gimeno, López-Obrero, Layo, M^a Manuela Pozo, Menchu Gal, Uranga, Pena, Aumenta M. Rücker, Medina, Cañete Cabbot, Mateos, Carmen Vives, Vento, Julio Antonio, John Copnall, Pedro Bueno, Del Moral, Redondela, Povedano, Carlos P de Lara, Orti M. Valdés, Martínez Novillo, García Ochoa, M. Aumente, Díaz Caneja, Trinidad Fernández, Lapayese, Palacios Tardez, Vivar, Díaz Peno, J. Valverde, Ruiz .

Al año siguiente participó en la fundación del Grupo Cardinal, junto con otros profesores de la Universidad Laboral. Se unieron principalmente por el ideal artístico de sus componentes y usaron la palabra *Cardinal* para explicar de manera simbólica el espíritu multiforme hispano, información que extraemos del Catálogo del Grupo Cardinal (1961, p. 79). Los nombres de aquellos compañeros eran Francisco Zueras Torrens (Carmona, 2006, pp. 263-326), quien llegó a ser un íntimo amigo del pintor, Felipe Criado y Antonio Ariza. Todos ellos exhibieron sus obras desde el 1 hasta el 12 de mayo en la Galería Céspedes del Círculo de la Amistad de Córdoba. Barroso presentaba: *Retraso* (Dña. Dolores Fernández), *Simbolismo*, *Paisaje de Lucena*, *Virgen ovoide*, *San Rafael*, *Virgen*, *Gólgota*, *Ha nacido un Dios*, *Anunciación* y *Retrato de Don Luís Ortega*.

Antonio Ariza presentaba: *Templo de Saturno* (Roma) y una talla de la Inmaculada. Zueras presentaba: *Descendimiento*, *Aquelarre*, *Patio de caballos*, *Toros*, *Viajeros banderilleros*, *Ángel*, *Cristo*, *Amanecer*, *Composición*, *Pescadores*, *Payasos*, *El pozo* (Platero y yo) y *La arrulladora* (Platero y yo). Y finalmente Felipe Criado presentaba: *Retrato del escultor Asorey*, *Mercedes*, *Gente de Mar*, *Mercado* (Santiago), *Pesqueros* (Coruña), *Catedral* (Segovia), *San Nicolás* (Córdoba), *San Hipólito* (Córdoba), *San Pedro* (Córdoba), *San Agustín* (Córdoba), *Santa Marina* (Córdoba), *La Mezquita* (Córdoba), y *La Judería* (Córdoba).

Esta muestra supuso un nuevo impulso para la joven pintura y la escultura cordobesas, que más adelante se manifestaría en exposiciones colectivas como el *Salón Córdoba*, celebrado en el Patio del Carmen en 1964, en homenaje al escultor cordobés Mateo Inurria.

En febrero de 1967 la universidad Laboral cordobesa, presentaba en su sala de exposiciones la muestra *Corrientes pictóricas actuales a través de veinte artistas cordobeses* (Zueras, 1967). En este momento se alzaban voces como la del periodista y crítico cordobés Bartolomé Mostaza, diciendo que “Córdoba gritaba la presencia europea del arte y que las últimas experiencias pictóricas y las más exigentes maestrías se daban cita en aquella muestra”. Carlos Areán, otro destacado crítico de arte que trabajaba para el periódico *La Vanguardia*, señalaba la importancia del movimiento pictórico de la ciudad de Córdoba, considerándolo como la tercera de las escuelas de pintura españolas, después de la de Barcelona y Madrid, con “suficiente entidad y empuje” (Areán, 1972, pp. 93-96).

Al año siguiente, participó en la exposición *Corrientes pictóricas actuales*, que tuvo lugar en el Palacio de los Argensola, en Barbastro (Huesca). Concurrieron otros trece artistas, muchos de ellos reconocidos y galardonados en España y en el extranjero como José Duarte y Luís Aguilera, miembros destacados del Equipo 57 y el Grupo Espacio (Anónimo, 1968). Hay que señalar que estos artistas desarrollaron las últimas corrientes gestálticas del momento, exponiendo en París, Copenhague, Zurich, Bruselas, Zagreb o Venecia.

Desde 1961 hasta 1970, se centró en la enseñanza, trabajando con entusiasmo el dibujo técnico, asignatura obligada por su profesión que va perfeccionando en cursillos que realiza en Madrid, combinados con otros a distancia. En 1970, después de unas agotadoras oposiciones, obtuvo la cátedra de Dibujo de Institutos Nacionales de Enseñanza Media, eligiendo como destino, el Instituto de Enseñanza Media *Séneca* de Córdoba.

Unos años más tarde, se celebró la exposición *Horizonte 74. Pintores Cordobeses* (1974), en el marco de la semana cultural cordobesa, volviendo una vez más, a mostrarse la pintura local en la que Barroso participaba con obras donde la luz iba cobrando cada vez más importancia [10].



Figura 10. Juan Carlos Barroso, *Árbol y salvajismo*, 1978. Óleo sobre lienzo, 50x70 cm, Córdoba, Colección particular

En ese mismo año exponía en solitario, en la galería *Studio 52* (Cabello, 1974, p. 14). Muchas de sus obras pertenecían a los periodos vacacionales en los que él y su familia disfrutaban de las playas de Huelva. Fue allí donde Barroso pintaba al modo que hicieron los pintores de la Escuela de Barbizon, *au plein air*, trabajando

con caballete a pleno sol en los meses de julio y agosto. La crítica sobre la clase de pintura que desarrollaba por aquellos años decía así:

Juan Carlos Barroso, debido a su sólida formación académica, posee una enorme voluntad de ejercitar la retina. Es, sin duda alguna, pintor de retina, de acción inmediata ante el modelo. Y el modelo puede ser para él unas chumberas, unas escobas o el paisaje de El Rompido, cada cosa con su luz y su peso específico. Y es pintor dominador de la luz, eso tan difícil, puesto que para captarla hace falta un fino sentido cromático, una mano apresurada que la capte al resbalar por las cosas y un espíritu moderno para no caer en el efectismo luminista (Zueras, 1979).

Barroso, hombre comprometido con su oficio, siguió combinando la docencia con el arte de la pintura, buscando tiempo para ello tanto en sus vacaciones veraniegas, como en sus momentos de descanso. Allá por los años noventa seguiría pintando pues era lo que más le gustaba, hasta que le sobrevino la muerte en el año 1995, a la temprana edad de 69 años.

4. CONCLUSIONES

El cambio del lenguaje pictórico que se produce en los años sesenta no se puede explicar sin un estudio pormenorizado del contexto socio-cultural de los años cincuenta. La discreta apertura política del régimen franquista significó una oportunidad única que sabrían aprovechar jóvenes artistas como Barroso para desarrollar su arte. Este pintor formó parte de los primeros artistas comprometidos con la modernidad que cambiaron el lenguaje artístico de la escena local sevillana durante la década de los años cincuenta. Su aportación artística es totalmente desconocida, al igual que la de muchos de sus compañeros de carrera, que participaron junto a él en el Grupo 49. Así pues, su labor no aparece justamente reflejada en la historiografía artística sevillana, andaluza y española. En este trabajo hemos rastreado la conexión que existió con la vanguardia de preguerra a través de dos artistas clave: Daniel Vázquez Díaz, portador de las novedades de París, y Benjamín Palencia, desde la Segunda Escuela de Vallecas. Ellos se convertirán en transmisores de las nuevas corrientes a través de la Beca de Paisaje de La Rábida y de la Primera Bienal Hispanoamericana de Arte, respectivamente. Asimismo, es esencial la presencia en la Escuela de Bellas Artes de Santa Isabel de Hungría del pintor Miguel Pérez Aguilera, cuyo magisterio rompió con el clasicismo académico imperante, introduciendo el corpus teórico asimilado en París y en la Escuela de Madrid.

En la trayectoria artística de Barroso advertimos que durante los años cincuenta su pintura va a ser más moderna y atrevida, evolucionando en los años sucesivos hacia una factura más sosegada, hasta alcanzar un intenso naturalismo. Por otro lado, es importante destacar la participación del artista en aquella oleada de pintores cordobeses considerada por la crítica, como la tercera de las escuelas de pintura españolas, después de Barcelona y Madrid.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Catálogo exposición *Grupo 49* (1952). Sevilla: Sevilla Gráfica.
- Anónimo (8 de junio de 1952). Premios y becas de la Diputación. *ABC*, p. 15.
- B.O.E. (1956), 296 de 22 de octubre, p.6724.
- Catálogo exposición *Grupo Cardinal* (1961). Córdoba: *Universidad Laboral*, p. 79.
- Catálogo exposición *Horizonte 74. Pintores Cordobeses* (1974), Córdoba.
- Anónimo (6 de septiembre de 1968). Corrientes pictóricas actuales en el Palacio de los Argensola, *Heraldo de Aragón*.
- Anónimo (25 de febrero de 2009). Escándalo por las Muchachas al sol, *Diario de Sevilla*.
- Areán, Carlos (1972). *Treinta años de arte español: (1943-1972)*. Madrid: Ediciones Guadarrama, pp. 93- 96.
- Bonet, José Manuel (2013). Volviendo sobre la pintura de José Duarte. En catálogo exposición, *Vivir desde las entrañas. José Duarte*. Córdoba: Ayuntamiento de Córdoba.
- Danvila, José Ramón (1990). Escenas de la vida de Pepe Duarte en Solano, F. *Duarte*. Córdoba: Caja Provincial de Ahorros de Córdoba.
- Banda y Vargas, Antonio de la (2000). Semblanza del pintor Juan Miguel Sánchez. *Revista de historia del Puerto*, nº 25.
- Burgos, Antonio (10 de marzo de 2007). El Recuadro / Adriano del Valle puso un huevo. *ABC*, p. 5.
- Cabañas Bravo, Miguel (1996). *Política artística del Franquismo. El hito de la Bienal Hispano-Americana de arte*. Madrid: CSIC, pp. 87.
- Cabello Castejón, Rafael (11 de abril de 1974), Barroso, en Galería Studio de Córdoba, *ABC*, p. 14.
- Carmona Carmona, Francisco Manuel (2006). Francisco Zuera Torrens. Argensola: *Revista de Ciencias Sociales del Instituto de Estudios Altoaragoneses*, nº 116, pp. 263-326.
- D'Agosto Forteza, Sonia (2014). La Escuela de Estudios Hispanoamericanos y su papel dinamizador en la ciudad de Sevilla. *Arte y Ciudad*, pp. 43-45.
- D'Agosto Forteza, Sonia (2016), Antonio Rodríguez de Trujillo (1925-1989) y la metamorfosis de su pintura. *Ars Longa*.
- D'Agosto Forteza, Sonia (2017), José Duarte, el artista valiente. *Grupo de Investigación Arte, Arquitectura y Comunicación en la Ciudad Contemporánea*.
- Esteban Drake, Mesa (1991). *De El Paular a Segovia. 1919-1991*. Segovia: Diputación Provincial, p. 167.
- Faraldo, Ramón (1953). *Espectáculo de la pintura española*. Madrid: Cigüeña.
- Fernández Cabaleiro, María Begoña (2015). La Escuela de Madrid en la crítica de arte del Franquismo: La «nunca rota» conexión con la Vanguardia. *Espacio, tiempo y forma*, pp. 101-102.

- Fernández Rojas, Matilde (2001). Las pinturas murales de Juan Miguel Sánchez Fernández en la estación de autobuses del Prado de San Sebastián de Sevilla. *Archivo Hispalense*, nº 256-257, pp. 257-268.
- Gauthier, Marina (2006). *Expressionisme et Realisme onirique en Espagne: L'Oeuvre de José Duarte (1928)*. Tesis doctoral inédita. Université de Toulouse-Le Mirail.
- Gómez Bravo, Gutmaro (2009). *El exilio interior. Cárcel y represión en la España franquista (1939-1950)*. Madrid: Editorial Taurus, p. 117.
- Hispaletto, Juan (17 de abril de 1952). Otra Exposición Juvenil: la del Grupo 49. *Sevilla*, p. 6.
- Martín Martín, Fernando (1992). Notas sobre la creación contemporánea en Sevilla. En catálogo exposición, *Pintores de Sevilla 1952-1992*. Sevilla: El Monte.
- Martínez Cerezo, Antonio (1977). *La Escuela de Madrid*. Madrid: Ibérico Europea, p. 37.
- Merino Calvo, José Antonio (1987). *Tradición y contemporaneidad: el escultor Juan Luis Vassallo Parodi*. Cádiz: Fundación Municipal de Cultura.
- Olmedo, Manuel (enero de 1951a). Exposición colectiva, *Revista Estudios Americanos*, nº 8, p. 158.
- Olmedo, Manuel (16 de agosto de 1951b). Los premios de pintura de la Diputación Provincial. *ABC*, p.6.
- Olmedo, Manuel (18 de abril de 1952). Exposición del Grupo 49. *ABC*, p. 18.
- Pérez Gamero, David (2008). La escultura sevillana en tiempos del nacional-catolicismo. En Giménez de Aragón, Pedro, *Escultores sevillanos del siglo XX*. Sevilla: Caja Rural del Sur, p.143.
- Picasso, Pablo et al. (1 de noviembre de 1951). Este es el manifiesto de Picasso. Propone una contrabienal... en París. *Correo Literario*, nos. 34-35, pp. 1 y 8.
- Revilla, Federico (1990). *Diccionario de iconografía*. Madrid: Cátedra.
- Sánchez Camargo, Manuel (1954). *Pintura española contemporánea. La nueva Escuela de Madrid*. Madrid: Cultura Hispánica.
- Sánchez Camargo, Manuel (1963). *Historia de la Academia Breve de Crítica de Arte. Homenaje a Eugenio d'Ors*. Madrid, p., 22.
- Sánchez González, Irene (2009). *Historia del Ateneo de Sevilla*. Sevilla: Colegio Oficial de Aparejadores y Arquitectos Técnicos de Sevilla, p. 128.
- Tamamés, Ramón (1989). *La República. La Era de Franco*. Madrid: Alianza, pp. 423-424.
- Torres Martín, Ramón (24 de octubre de 1976). El Grupo 49 y la Joven Escuela Sevillana. *Correo de Andalucía*, p. 30.
- Zueras, Francisco (8 de julio de 1964). La Nueva Figuración y el Informalismo en el Salón de Córdoba. *Informaciones*.
- Zueras, Francisco (1967). Corrientes pictóricas actuales a través de veinte artistas cordobeses. *Universidad Laboral*.
- Zueras, Francisco (1979). Juan Carlos Barroso. *Galería de arte Manuela*.

Reseñas

Reviews

Diálogos desde los estudios eidéticos: disposiciones, complejidades y temas pendientes

Dialogues from eidetic studies: dispositions, complexities and pending topics

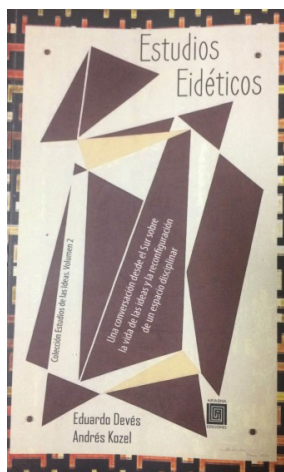
Claudio Díaz Herrera

Universidad de Talca (Chile)

cldiaz@utalca.cl

Fecha de recepción: 05/09/2018

Fecha de aceptación: 19/07/2019



Reseña de la obra/ Book Review: Devés, Eduardo y Kozel, Andrés (2018). *Estudios eidéticos. Una conversación desde el Sur sobre la vida de las ideas y la reconfiguración de un espacio disciplinar*. Santiago de Chile: Ariadna ediciones, 315 p. ISBN: 978-956-393-532-5

Estamos frente a un texto elaborado por dos pensadores del sur de Nuestra América. Devés chileno y Kozel argentino poseen una relevante trayectoria en las áreas de los estudios de las ideas, a partir de sus instituciones de educación superior de referencia como el Instituto IDEAS de la Universidad de Santiago de Chile y la Escuela de Humanidades de la Universidad Nacional de San Martín respectivamente

Estudios Eidéticos es un esfuerzo teórico y metodológico escrito desde la camaradería de los autores, que nos recuerda a los clásicos escritos de una filosofía considerada para nosotros como clásica, debido a su influencia desde el pensamiento de occidente.

El dialogo, una sistematización de conversaciones, encuentros y viajes intelectuales, se transforman en el mecanismo escogido por los autores para compilar esta obra con tintes reflexivos, teóricos, críticos y metodológicos. Los autores del texto acusan recibo de la necesidad de fortalecer el pensamiento latinoamericano, así como las formas en cómo proceder con el objeto de coadyuvar en el desarrollo de reflexiones en torno a las ideas, las cuales pudiesen ser consideradas como pensamiento periférico desde este lado del mundo nuestro americano.

Comenzando por una introducción elaborada por Kozel el texto se desarrolla en diez numerales, terminando con un epílogo a cargo de Devés y con tres anexos que resultan didácticos e interesantes en términos metodológicos.

Alunas de estas imágenes mencionadas, incluso se expresan plasmadas de puño y letra del propio Devés con el objeto de enunciar gráficamente algunos criterios de clasificación, circulación de redes intelectuales y cartografías eidéticas, dando un sustento visual y metodológico que nos orienta en la constitución de este tipo de conocimiento y reflexión eidética.

El texto se compone de diez numerales centrales comenzando con *“Itinerarios, temas, relaciones”*; *“Los estudios eidéticos como propuesta de reconfiguración disciplinar”*; *“Entidades y sistemas eidéticos: definiciones y formas de clasificar”*; *“Ideas, realidad y sociedad: ¿una relación simbiótica?”*; *“Pensando los cambios en el nivel eidético”*; *“Redes intelectuales y circulación eidética”*; *“Desarrollo eidético y eidología aplicada”*; *“Más allá del centro”*; *“Inmersión en el futuro”*; y por último, el décimo punto se denomina *“Cajón de sastre”*.

El devenir de este libro, inicia con la inquietud de separarse de la filosofía clásica europea, para poder pensar América Latina en un contexto el cual carecía de elementos concretos de estudio y por tanto, habiendo mucho por estudiar y sistematizar respecto al pensamiento fuera de Europa.

Existe una necesidad en los estudios eidéticos de complementar enfoques de estudio, sin la necesidad de atomizar los fenómenos a disciplinas particulares y excluyentes. A su vez reconocen la dificultad metodológica de clasificación en los estudios eidéticos, privilegiando para esta misión, cartografías geográficas institucionales.

Desde el comienzo del texto Eduardo Devés es elemento fundamental como figura literaria, desde cuyo dialogo con Kozel orienta cercanías de enfoques teóricos y emocionales a la hora de trabajar las redes eidéticas. De esta forma repasa una importante cantidad de intelectuales dedicados a los estudios eidéticos y por cierto su propia vida, la que ha incidido poderosamente a la dedicación de estos estudios periféricos así como una disposición a pensar en grande.

A medida que avanza la lectura encontramos el desarrollo de una configuración disciplinar y multidisciplinar del área de estudio eidético. Esto permite una propuesta de esquematización curricular de un curso de estudios eidéticos nivel teórico y aplicado.

Dentro de las propuestas de trabajo de esta reconfiguración ámbito disciplinar, emerge una hipótesis relevante, que apunta al precario desarrollo de la creatividad en el desarrollo del pensamiento sur americano. Sin embargo, sería necesario operativizar el concepto de “creatividad”. Más allá de esto, Devés introduce otra hipótesis ligada al darwinismo eidético.

El autor Devés coloca en relevancia el uso metodológico, el cual aporta desde sus variadas aplicaciones para desentrañar la complejidad eidética de los estudios. Esto al alero de llamar a la construcción epistémica, que logre constituir un lenguaje común, lo que Devés denomina “maduración de un lenguaje” (pág. 44) y que resulta tener una connotación kuhniana que logre consensuar este lenguaje (Echeverría, 2015) tal como enfatizaremos más adelante.

En esta propuesta eidética Devés juega con las fronteras disciplinarias, haciendo un llamado a no mirar los estudios sobre las ideas desde una postura hegemónica. Invita de esta forma a tratar estos estudios eidéticos como “puntos de encuentro” (pág. 45).

A lo anterior, problematiza respecto al rol que juega la historiografía en los estudios eidéticos y su dificultad ante su uso aplicado en una historiografía positiva, como lo hubiese intentado el francés Comte avanzado su recorrido intelectual en los orígenes de la sociología (Ritzer, 2001).

Propone tener cuidado con la construcción eidética sospechosa, en cuanto es reduccionista a lo burdo en relación a extrapolación acrítica o bien, en términos de convergencia temporal y contextual. Por tanto se necesitaría de una propuesta de objetivos, enfoques, escuelas de los estudios de las ideas.

Por otro lado se dispone a superar la tensión entre método y disciplina, debido a que en la medida de lograr una construcción eidética de excelencia, no resulta significativa esta discusión. Para lo anterior, hay que apelar a metodologías múltiples, “sencillas, pragmáticas y factibles” (pág. 58), como la lectura crítica y comprensiva de textos y sus respectivas bibliografías, evitando así una sobre-sofisticación teórica o metodológica que termine por nublar la empiria desde el texto.

Desarrolla la definición de entidades eidéticas, como pilar de los estudios sobre las ideas, clasificando y articulando conceptualizaciones ad hoc a estos estudios, afinando en definitiva cómo comprender los estudios eidéticos en razón a la complejidad ontológica de la noción de idea.

Devés expone los tipos de clasificación que ha venido trabajando en pos de una mejor comprensión y sistematización de los estudios. Desarrolla dentro del aspecto eidético diferencias sociales entre especies superiores e inferiores invitándonos a reflexionar desde incluso el plano biológico y cognitivo.

Los autores dan énfasis en la dialéctica de los estudios eidéticos, el cual se va vehiculizando necesariamente gracias a la agencia de intelectuales, sus viajes y las redes que se logran configurar y articular al alero de esto viajes intelectuales.

Por otro lado exponen respecto al futuro de los estudios eidéticos que el autor propone como supuestos, que poseen la disposición a desarrollarse como elementos temáticos en el área de estudios en un futuro próximo.

Al leer el texto se agradece que Devés se asuma abiertamente como sujeto histórico para interactuar en este dialogo con su interlocutor. De esta forma nos invita a compenetrarnos con el relato en términos weberianos, desde la comprensión *verstehen*. En este sentido, y entendiendo la complejidad conceptual en la definición de las ideas, esta puede ser leída como una suerte de *tipos ideales* weberianos (Weber, 2005).

Devés nos tiene acostumbrados a realizar una lectura crítica, disponiéndonos a sacar a la luz un cúmulo de capital cultural (Bourdieu, 2008) que permita alcanzar una comprensión cabal de los autores y regiones a los cuales se refiere en desarrollo del texto.

Desde un punto de vista crítico del texto, se puede señalar que el desafío de la obra radica en el tránsito por una constante tensión que emerge a nivel antropológico cultural, metodológico y discursivo.

Lo anterior invita a acercarse al texto con la idea de poder complementarse desde dos perspectivas centrales, que pueda ser leída en clave de teoría sistémica, y por otro lado; a razón de una necesidad de analizar las ideas desde una complejidad que circunda en la apropiación y estudio del lenguaje aunque no en términos exclusivamente lingüísticos, sino que antropológicos del lenguaje.

En este sentido el estudio del pensamiento periférico de las ideas, suponemos podría generar representaciones reflexivas que están sujetas a un pensamiento inminentemente antropológico y por tanto culturalmente periférico. Es decir, no sería de extrañar que ideas, pensamientos, reflexiones, entre otros, pudiesen carecer de una comprensión epistémica y conceptual si no hay una apropiación del lenguaje a escala nativa. Esto vendría siendo un dilema que perfectamente podríamos encontrar durante el desarrollo del pensamiento eidético subalterno y situado en su geografía lingüística y dialéctica en particular.

Esto nos invita a seguir desarrollando metodologías que logren superar estas brechas de significados conceptuales y discursivos, a partir de la reflexión epistémica de una lengua de origen. Lo que nos invita a pensar ¿cómo pensar eficazmente un sistema cultural si no conozco su lenguaje y/o dialecto específico situado?

Entiéndase entonces que desde el pensamiento periférico, pudiese existir una noción que se encuentre enquistada por ejemplo en el mundo indígena, y puede que no posea alcances de sistematización escrita, conceptual o epistémica del pensamiento de orden sub periférico dentro de esta misma periferia.

Lo anterior invita hacia una disposición de comprender los estudios eidéticos, desde la discusión de posturas antropológicas emic o etic (Harris, 1999), lo que puede conllevar a la configuración de cosmovisiones o cosmogonías originales, pero desde mirada externa y que potencialmente pueda ser tratada desde otro nivel estamental si lo analizamos en términos weberianos.

En este sentido Devés plantea que *“La forma privilegiada de formularse de las entidades eidéticas es “en”, “a través” de las lenguas, pero no es su forma exclusiva. El lenguaje de los gestos, los sonidos no vocalizados, la plástica y la cultura material también permiten o contribuyen a expresar entidades eidéticas, aunque de manera menos apropiada”* (pág. 65).

Por tanto existe una compleja relación entre el lenguaje y su uso como productor de conocimiento. Esto en razón al válido cuestionamiento frente a la internalización del lenguaje de parte de estos productores de conocimientos quienes no poseen una interiorización de este lenguaje.

Es sabido que la dificultad que presenta el lenguaje en un mundo globalizado y en una sociedad del conocimiento, es justamente la capacidad real de traducción de ideas, sobre todo cuando nos referimos a pensamiento periférico, con sus respectivos dialectos o idiomas periféricos, lo que invita a abrir un mundo de interpretaciones sujetas a contextualización de tipo cultural expresadas agencialmente a nivel material e inmaterial como categoría cultural.

En honor a la naturaleza temática del texto, si bien es un excelente insumo para acercarse didáctica aunque sujeto a una vasto nivel de complejidad conceptual en los estudios eidéticos, podemos dilucidar que quedan pendientes otros elementos que se hacen necesarios desarrollar -que si bien los autores anuncian durante el relato-, terminan siendo relevantes para profundizar los estudios eidéticos en honor al valor multidisciplinar de estos estudios.

Hay que destacar la capacidad propositiva de Devés a la hora de sistematizar el pensamiento eidético, que logre en definitiva sustentarse a nivel metodológico y teórico en conceptualizaciones que requerirían una constante profundización. De esta forma el autor elabora estaciones (momentos) dentro del proceso de circulación de ideas, como las propuestas en el trabajo de la teología de la liberación en Sri Lanka (Devés, 2017).

En este sentido Devés se esfuerza en crear modos de lectura, cada uno de ellos dueños de prácticas lectoras con disposiciones teleológicas en su quehacer.

Una de las dificultades del texto, es la importante cantidad de acervo conceptual que poseen los estudios eidéticos, tornando de complejidad su lectura para quienes no están asimilados a este lenguaje, situación que comparte en gran medida un quehacer desde la teoría de sistemas y gran parte de sus autores relevantes.

Según lo anterior, el texto en su afán orientador a los estudios eidéticos resulta pertinente leerlo en complementación con una lectura en clave sistémica. En el entendido que esta complementariedad teórica no es mencionada por los autores durante el desarrollo del texto, resultando clarificador su uso complementario para acercarnos a niveles conceptuales comunes. Esto ayudaría a entrar a este mundo de los estudios de las ideas bajo un sustento teórico que acople esta perspectiva de estudios de mejor forma con las ciencias sociales.

Existen así conceptos entre estas posturas teóricas que posee grados de similitud: energía, ecosistema, sistema, retroalimentación, observación de segundo orden, modelo de input y output (Arnold & Osorio, 1998) entre otros conceptos, los que pueden verse interpretados de una u otra forma en la conceptualización y lenguaje desde el texto de estudios eidéticos.

Otro de los puntos álgidos del texto en razón a su forma de escritura en dialogo, es que si bien lo hace interesante, al mismo tiempo poseen esta capacidad de abrir temáticas que lamentablemente por espacio o línea editorial de la conversación terminan por no ser desarrollados.

Por otro lado, el texto hace un esfuerzo en profundiza respecto a la naturaleza ontológica de lo eidético a partir de la noción de “eida” y de las formas en cómo se puede expresar dentro del mismo texto. Sin lugar a dudas esto resulta relevante a hora de reflexionar en la necesidad de un consenso epistemológico a la usanza kuhniiana para establecer un lenguaje común que los autores ya anuncian en el relato.

La conversación pierde peso fenomenológico al no profundizar tampoco en el sentido, algo que incluso Kozel advierte. En este aspecto, y aunque Devés asume que perdería direccionalidad la conversación central del texto (las ideas), el trabajo en sí mismo invita a adentrarse en el sentido tal como nos exigiría Husserl (Echeverría, 2015).

Finalmente es un texto interesante, lleno de complejidad discursiva con disposición a clarificar cada vez más lo referente a los estudios eidéticos y que intenta a su vez no desviarse de tema central que convoca el texto. Sin embargo, esta misma tensión emergente entre diversas temáticas que se van desprendiendo durante la conversación, sin lugar a dudas amerita profundizar en futuros volúmenes de la colección Estudios de las Ideas de Ariadna Ediciones.

BIBLIOGRAFÍA

- Arnold, M., & Osorio, F. (1998). Introducción a los conceptos básicos de la teoría general de sistemas. *Cinta moebio*, 3, 40-49.
- Bourdieu, P. (2008). *capital cultural, escuela y espacio social*. México: Ediciones Siglo XXI.
- Devés, E. (2017). La teología asiática de la liberación: un caso de recepción, apropiación y reelaboración de ideas. *Universum*, 32(1), 213-230.
- Echeverría, R. (2015). *El Búho de Minerva*. Santiago: JCSáez.
- Harris, M. (1999). *El desarrollo de la teoría antropológica. Una historia de las teorías de la cultura*. México D.F: Siglo XXI.
- Ritzer, G. (2001). *Teoría sociológica clásica*. España: McGraw-Hill .
- Weber, M. (2005). *Economía y Sociedad*. México: Editorial Fondo de Cultura Económica

Autores

AUTOR/AUTORS

Bejarano-Prats, Purificación. Prof. Dra. en la Universidad de Córdoba. Centro de Magisterio “Sagrado Corazón”. Área: Didáctica y Organización Escolar. Profesora Coordinadora de las asignaturas “Compensación Educativa en la Escuela” del grado de Educación Primaria, “Planificación e Innovación en Educación Infantil” y la “Escuela Infantil en el Sistema Educativo” en el grado de Educación Infantil. Directora de Trabajos Fin de Grado. Miembro del Grupo de Investigación de Educación Comparada de Sevilla (GIECSE - HUM-486).

Castilla-Vázquez, Carmen. Doctora en Antropología Social por la Universidad de Sevilla y Profesora Titular de Antropología Social en la Universidad de Granada. Sus principales intereses de investigación son la religiosidad popular, los nuevos movimientos religiosos, la inmigración y el flamenco. Es miembro del grupo de investigación Estudios socioculturales aplicados (SEJ208).

Cobano-Delgado, Verónica Carmen. Profesora en la Facultad de Ciencias de la Educación (Universidad de Sevilla, España) en el Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social. Miembro del Grupo de Investigación de Educación Comparada de Sevilla (GIECSE-HUM-486). Premio a la mejor tesis doctoral en Cooperación al Desarrollo. V Premio Nacional Pedro Roselló a la mejor Tesis Doctoral en Educación Comparada. Miembro del comité científico y organizador de distintos congresos Hispano-Marroquíes y relacionados con la interculturalidad y la integración. Centro mis líneas de investigación principalmente en el ámbito marroquí, priorizando los aspectos relacionados con el papel de la mujer y la infancia.

Díaz Herrera, Claudio. Doctorado en Ciencias Humanas, Instituto de Estudios Humanísticos “Juan Ignacio Molina” y Facultad de Psicología, Universidad de Talca, Campus Talca, Chile

Domínguez Burrieza, Francisco Javier. Doctor en Historia del Arte. Profesor del departamento de Historia del Arte de la Universidad de Valladolid.

García-Umaña, Andrés. Profesor titular de la facultad de Diseño, Ciencias de la Educación y Comunicación de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador.

Gimeno Monterde, Chabier. Doctor en Sociología y Trabajador Social. Profesor Asociado de la Universidad de Zaragoza, Departamento de Psicología y Sociología, Área de Trabajo Social y Servicios Sociales. Sus **líneas de investigación** versan sobre

las migraciones juveniles, el campo social transnacional, los imaginarios juveniles, las TIC y las migraciones, el trabajo social y la sociolingüística. En la actualidad es educador en proyectos de formación para jóvenes, especialmente migrantes.

Gutiérrez Sánchez, José David. Doctor en Sociología por la Universidad de Sevilla (España). Es profesor de Trabajo Social, Educación Social y Sociología en la Universidad Pablo de Olavide. Es autor de varias publicaciones científicas y libros. Sus habilidades incluyen la participación en proyectos de investigación nacional e internacional y la cooperación internacional para el desarrollo (donde ha trabajado en Brasil, Francia, Portugal, Marruecos y España). Actualmente está investigando migraciones juveniles, especialmente de Europa del Este y África subsahariana en Europa y España. Actualmente forma parte del proyecto de I+D “Re) Conceptualización del movimiento humano en el siglo XXI: estrategias e impactos de la movilidad de los europeos orientales en España” (CSO: 2017-82238-R).

Llorent-Bedmar, Vicente. Catedrático de Universidad. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla, España. Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social. Director del Grupo de Investigación de Educación Comparada de Sevilla (GIECSE-HUM-486). Ex-presidente de la Sociedad Española de Educación Comparada.

Martínez de Miguel López, Silvia. Profesora Titular del Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Murcia

Moreno Fernández, Agustín. Doctor en Filosofía con mención internacional y premio extraordinario por la Universidad de Granada (cum laude por unanimidad) (tesis: “La evaluación de la modernidad en la teoría mimética de René Girard. Deseo, violencia, religión y libertad). Diploma de Estudios Avanzados (“La religión en Ortega y Gasset”). Beca/Contrato del Programa Nacional de Formación del Profesorado Universitario en el Dpto. de Filosofía II de la Universidad de Granada (2007-2011). Acreditado Profesor Contratado Doctor (ANECA y DEVA). Profesor asociado Universidad Loyola Andalucía (2013-2015). Contrato posdoctoral del programa del perfeccionamiento de doctores de la UGR (2015-2017). Actualmente soy miembro del Grupo de Investigación “Antropología y Filosofía” (SEJ-126). Líneas de investigación: filosofía del sujeto y de la intersubjetividad, antropología filosófica y teoría mimética, crisis de la modernidad, filosofía de la religión.

Salmerón Aroca, Juan Antonio. Profesor asociado de la Universidad de Murcia

Segura-Mariño, Adriana-Graciela. Profesora titular de la carrera de Diseño y responsable de marketing en la Dirección de Comunicación Institucional y Relaciones Públicas en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador.

Serrano Ruiz, Maria Luz. Universidad de Murcia

Crterios editoriales

Editorial Policy

Criterios editoriales

Revista de Humanidades es una publicación del Centro Asociado de la UNED en Sevilla fundada en 1990. Tiene periodicidad cuatrimestral (enero-abril, mayo-agosto y septiembre-diciembre) y su objetivo principal es difundir estudios originales derivados de la investigación académica, reflexiones teóricas, debates especializados, traducciones, ensayos y reseñas críticas en torno a temas relacionados con los estudios humanísticos en general y con las áreas de antropología, arte, comunicación, educación, filosofía, historia, literatura y ciencia política en particular.

Directrices para autores/as

1. Todos los artículos que se entreguen para su posible publicación deberán ser de carácter eminentemente científico. Por la naturaleza de la revista, no se aceptarán artículos de género periodístico o comentarios generales sobre algún tema. Los artículos deberán seguir el modelo de redacción IMRyD (Introducción, Metodología, Resultados y Discusión o Conclusiones).
2. Deben ser originales y no haber sido publicados con anterioridad, así como no estar pendientes al mismo tiempo a dictamen de cualquier otra publicación.
3. Se aceptan trabajos en los idiomas: español e inglés.
4. Cada número de la revista incluirá los artículos que en el momento del cierre de edición cuenten con la aprobación de por lo menos dos árbitros o evaluadores. No obstante, con el fin de dar una mejor composición temática a cada número, Revista de Humanidades se reserva el derecho de adelantar o posponer los artículos aceptados.
5. La coordinación editorial de la revista se reserva el derecho de hacer las correcciones de estilo y cambios editoriales que considere necesarios para mejorar el trabajo.
6. Todo caso no previsto será resuelto por el comité de redacción de la revista.
7. Todas las colaboraciones deberán entregarse en archivo electrónico a través de correo electrónico, en procesador Word, sin ningún tipo de formato.
8. Las siglas deben ir desarrolladas la primera vez que aparezcan en el texto, en la bibliografía, en los cuadros, tablas y gráficos. Por ejemplo, en el texto la primera vez deberá escribirse: Archivo General de Indias, posteriormente: AGI.
9. En un archivo adjunto el/los autores deberán colocar una breve ficha curricular con los siguientes elementos: máximo grado académico, institución y dependencia donde trabaja, país, líneas de investigación, últimas tres publicaciones, correo electrónico, dirección postal, teléfono y fax.

10. Los autores podrán usar el material de su artículo en otros trabajos o textos publicados por ellos con la condición de citar a Revista de Humanidades como la fuente original de los textos.

Para artículos

1. La estructura mínima del artículo incluirá una introducción que refleje con claridad los antecedentes del trabajo, su desarrollo y conclusiones.
2. Sólo se aceptarán artículos presentados por un máximo de seis autores con una extensión de 7.000 a 10.000 palabras, incluyendo gráficos, tablas, notas a pie de página y bibliografía, con un interlineado sencillo a 12 puntos, en tipografía Times New Roman.
3. Deben tener un título descriptivo tanto en español como en inglés de preferencia breve (no más de 12 palabras) que refiera claramente el contenido.
4. Es imprescindible entregar un resumen de una extensión de entre 100 y 150 palabras, además de anexar entre tres y seis palabras clave del texto, todo en el idioma de origen del artículo y en inglés. El resumen debe contener información concisa acerca del contenido (principales resultados, método y conclusiones).
5. Los títulos y subtítulos deberán diferenciarse entre sí; para ello se recomienda el uso del sistema decimal.
6. Las ilustraciones (mapas, cuadros, tablas y gráficos) serán las estrictamente necesarias y deberán explicarse por sí solas sin tener que recurrir al texto para su comprensión.
7. Los formatos para las imágenes (mapas, figuras) deberán ser JPG; puesto que la revista se imprime a una sola tinta deben procesarse en escala de grises (blanco y negro), sin ningún tipo de resaltado o textura. Asimismo, los diagramas o esquemas no deben ser copia de Internet. En el caso de aquellas que contengan datos, cifras y/o texto, deberán enviarse en el formato original en el cual fueron creadas, o en su defecto en algún formato de hoja de cálculo preferiblemente Microsoft Excel. Para el caso de las tablas y cuadros se recomienda que la información estadística manejada sea lo más concisa posible.
8. Por política editorial, la revista se reserva el derecho de publicar ilustraciones demasiado amplias.
9. Las notas a pie de página deberán ser únicamente aclaratorias o explicativas, es decir, han de servir para ampliar o ilustrar lo dicho en el cuerpo del texto, y no para indicar las fuentes bibliográficas, ya que para eso está la bibliografía.
10. Las citas deberán usar el sistema Harvard-Asociación Americana de Psicología (Harvard-APA), de acuerdo con los siguientes ejemplos:
 - a) Cuando se haga referencia de manera general a una obra, se escribirá el apellido del autor, el año de edición y el número de página, dentro de un paréntesis: (Amador, 2002, p. 39), o en el caso de dos autores (Cruz y García, 1998, p. 56); si son más de dos autores se anotará (Sánchez et al., 2003).

- b) En el caso de utilizarse obras del mismo autor publicadas en el mismo año, se ordenarán alfabéticamente y se les distinguirá con una letra minúscula después del año:
“En los últimos diez años, la población inmigrante en España se ha multiplicado por siete” (Cárdenas, 2008a, p. 120).
“Las mujeres inmigrantes son el colectivo que posee mayores tasas de empleo a tiempo parcial” (Cárdenas, 2008b, p. 100).
11. La bibliografía deberá contener las referencias completas de las obras de los autores que se citen en el cuerpo del texto, sin agregar otras que no sean citadas, y se debe evitar que las autocitas superen el 30% del total.
12. La bibliografía debe estar escrita en el mismo sistema, ordenada alfabética y cronológicamente según corresponda. No usar mayúsculas continuas. Los apellidos y nombres de los autores deben estar completos, es decir, no deben anotarse sólo abreviaturas. Véanse los siguientes ejemplos:
- a) Para libros:
Romero, Carlos José (2004). *El rosario en Sevilla: devoción, rosarios públicos y hermandades (siglos XV -XXI)*. Sevilla: Ayuntamiento de Sevilla, Delegación de Fiestas Mayores.
García, Antonio y Hernández, Teresa (2004). *Crítica literaria: iniciación al estudio de la literatura*. Madrid: Cátedra.
- b) Para revistas o capítulos de libros:
Monreal, M^a Carmen y Amador, Luis (2002). *La Unión Europea ante la educación a distancia (no presencial)*. *Eúphoros*, n. 4, pp. 207-216.
Domínguez, Antonio (1996). *Las probanzas de limpieza de sangre y los albéitares de Sevilla*. En Checa, José y Álvarez, Joaquín (coord.). *El siglo que llaman ilustrado: homenaje a Francisco Aguilar Piñal*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, pp. 285-288.
- c) Para referencias a sitios Web se indicará la ruta completa del trabajo señalando la fecha de consulta:
Castilla, Carmen (1999). *De neófitos a iniciados: el movimiento neocatecumenal y sus ritos de admisión*. *Gaceta de Antropología* [en línea], núm. 15, texto 15-4. Disponible en: <http://www.gazeta-antropologia.es/?p=3443>

Para reseñas

1. Las reseñas deberán ser revisiones críticas de libros relacionados con el estudio de las ciencias sociales, que hayan sido publicados como máximo el año previo a la fecha de publicación en la revista, cuyo título será distinto al de la propia reseña, la cual tendrá como extensión un mínimo de 1.500 palabras y un máximo de 3.500 palabras.
2. Anexo a la reseña se deberá enviar la portada del libro en formato JPG a 300 dpi e incluir los siguientes datos (título, autor, año, editorial, país, número de páginas y número ISBN).

3. Las reseñas serán seleccionadas por el consejo de redacción, teniendo en cuenta su calidad y actualidad.

Lista de comprobación para la preparación de envíos

Como parte del proceso de envío, los autores/as están obligados a comprobar que su envío cumpla todos los elementos que se muestran a continuación. Se devolverán a los autores/as aquellos envíos que no cumplan estas directrices.

- El envío no ha sido publicado previamente ni se ha sometido a consideración por ninguna otra revista (o se ha proporcionado una explicación al respecto en los Comentarios al editor/a).
- El archivo de envío está en formato OpenOffice, Microsoft Word, RTF o Word-Perfect. Los archivos de imagen se enviarán en formato JPEG o TIFF.
- Siempre que sea posible, se proporcionan direcciones URL para las referencias.
- El texto tiene un interlineado sencillo, un tamaño fuente de 12 puntos, se utiliza cursiva en lugar de subrayado (excepto en las direcciones URL), y todas las ilustraciones, figuras y tablas se encuentran colocadas en los lugares del texto apropiados, en vez de al final.
- El texto reúne las condiciones estilísticas y bibliográficas incluidas en Pautas para el autor/a, en Acerca de la revista.
- En el caso de enviar el texto a la sección de evaluación por pares, se siguen las instrucciones incluidas en Asegurar una evaluación anónima.

Aviso de derechos de autor/a

Los trabajos se publican en Revista de Humanidades bajo una Licencia Creative Commons Reconocimiento-No Comercial-Sin Obra Derivada 3.0 Unported. Los autores conocen y consienten que la distribución de su trabajo se haga mediante el uso de dicha licencia. Se pueden copiar, usar, difundir, transmitir y exponer públicamente, siempre que se cite la autoría y la fuente original de su publicación (revista, editorial y URL de la obra), no se usen para fines comerciales y se mencione la existencia y especificaciones de esta licencia de uso. Para cualquier otro uso no especificado en la licencia debe requerirse el consentimiento de los autores.

Declaración de privacidad

De conformidad con lo establecido en el Reglamento UE 679/2016 General de Protección de Datos y legislación vigente, le informamos que los datos aportados en este documento serán tratados, en calidad de Responsable del tratamiento, por la UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA.

- La finalidad del tratamiento de los datos es la gestión de los registros de lectores y de autores de Revista de Humanidades.
- La base jurídica por la cual se tratan sus datos es el consentimiento.
- Asimismo, los datos serán utilizados para enviar información, por cualquier medio, acerca de las finalidades antes descritas.

- Sus datos no serán cedidos o comunicados a terceros, salvo en los supuestos necesarios para la debida atención, desarrollo, control y cumplimiento de las finalidades expresadas, así como en los supuestos previstos, según Ley.
- Podrá ejercitar los derechos de Acceso, Rectificación, Supresión, Limitación del tratamiento, Portabilidad de los datos u Oposición al tratamiento ante la UNED, C/ Bravo Murillo 38, Sección de Protección de Datos, 28015 de Madrid, o en cualquiera de las oficinas que podrá encontrar aquí, junto con información adicional y el formulario: Departamento de Política Jurídica de Seguridad de la Información, (www.uned.es/dpj) o a través de la Sede electrónica (<https://sede.uned.es>) de la UNED. Para más información visite nuestra Política de Privacidad

Editorial Policy

Revista de Humanidades (Journal of Humanities) is a quarterly journal (January-April, May-August and September-December) published by the Associated Centre in Seville of the Open University since 1990. Its purpose is to disclose findings generated by investigations, theoretical reflections, specialized debates, translations, essays, and critical reviews on topics related to humanistic studies in general, and associated with Anthropology, Art, literature, Communication, Education, Philosophy, History and Politics studies in particular.

Author Guidelines

1. All articles submitted for possible publication must be entirely academic; because of the nature of the journal, journalistic articles or general commentaries on any topic will not be accepted. The IMRAD structure is recommended for the structure of a scientific journal article of the original research type. IMRAD is an acronym for introduction, methods, results, and discussion o conclusions.
2. The articles must be original and unpublished and must not be submitted to any other printed media at the same time.
3. Articles are accepted in the languages of Spanish and English.
4. Every issue of the journal will be comprised of the articles which, at the edition deadline, have the approval of at least two referees or reviewers. Nonetheless, in order to achieve thematic coherence of an issue, Revista de Humanidades reserves the right to advance or postpone any accepted articles.
5. The editorial board of the journal reserves the right to carry out any editorial or stylistic amends that it deems necessary to improve the text.
6. Any case not considered in these guidelines will be resolved by the journal's editorial board.
7. All submissions must be delivered as an electronic file, plain text Microsoft Word, via e-mail.
8. Acronyms must be written out fully the first time they appear in the text, bibliography, tables, charts and graphs. For instance, in the text, the first time it must be written: World Health Organization, then subsequently: WHO.
9. In an attached file, the author(s) must include a brief bio-sketch with the following elements: current academic degree, institution and place of work, country, research lines, last three publications, e-mail address, postal address, telephone and fax numbers.
10. The authors may use material from their article in other works or papers they publish, on the condition that Revista de Humanidades must be cited as the original source for the quotations.

For the articles

1. Articles must include an introduction that clearly states the background of the work, its development and conclusions.
2. *Revista de Humanidades* only accepts articles with no more than six authors and with a length of between 7.000 and 10.000 words, including graphs, tables, footnotes and bibliography, on letter size page (A4), with a line spacing of 1.5, and a font of 12-point size Times New Roman.
3. Articles must bear a descriptive title, both in Spanish and English; preferably brief (no more than 12 words) which clearly depicts the content.
4. Articles must be preceded by an abstract, of between 100 and 150 words, as well as three to six keywords for the text; both in the original language of the text and in English. The abstract must contain concise information on the content (main results, method and conclusions).
5. The titles and subtitles must be distinguishable; use of the decimal system is recommended.
6. Illustrations (maps, charts, tables, graphs) should only be included when strictly necessary and must be self-explanatory, not requiring additional text to explain them. In tables and charts, statistical information should be presented in the most concise manner possible.
7. The format of images (maps and figures) must be JPG. Since the journal is printed in only one color, they must be in greyscale, with no highlights or textures whatsoever. Diagrams or pictures may not be copied from the Internet. Images containing data, numbers and/or text should be sent in the original format in which they were created, or in the form of a spreadsheet, preferably using Microsoft Excel.
8. Due to editorial policies, the journal reserves the right not to publish excessively large illustrations.
9. Footnotes shall be used solely to clarify, explain, broaden, or illustrate the main text, and not to indicate bibliographic sources, as the bibliography serves this purpose.
10. Citations must follow the Harvard-APA system, in accordance with the following examples:
 - a) When a work is referred to in a general manner, the surname of the author, publication year and page number shall be written in brackets: (Amador, 2002, p. 39), or in the case of two authors (Cruz and García: 1998, p. 56); if there are more than two authors it will be (Sánchez et al., 2003).
 - b) In the case of using works by the same author published in the same year, they will be alphabetically ordered and will be distinguished with a small letter after the year:

“In the past ten years, the immigrant population in Spain has increased sevenfold” (Cárdenas, 2008a, p. 120).

“Immigrant women are the group that has higher rates of part-time employment” (Cárdenas, 2008b, p. 100).

11. Bibliographies must contain the complete references of all works cited in the text and no works not cited in the text. Works by the author(s) of the article must not comprise more than 30 percent of the total bibliography.
12. Bibliographical citations must be written consistently with the same system, alphabetically and chronologically ordered as necessary. Continual capitals letters should not be used. The surnames and given names of the authors must be fully stated, i.e., with no abbreviations. See the following examples:
 - a) For books:

Romero, Carlos José (2004). *El rosario en Sevilla: devoción, rosarios públicos y hermandades (siglos XVI-XXI)*. Sevilla: Ayuntamiento de Sevilla, Delegación de Fiestas Mayores.

García, Antonio and Hernández, Teresa (2004). *Crítica literaria: iniciación al estudio de la literatura*. Madrid: Cátedra.
 - b) For journals or book chapters:

Monreal, María Carmen and Amador, Luis (2002). *La Unión Europea ante la educación a distancia (no presencial)*. *Eúphoros*, n. 4, pp. 207-216.

Domínguez, Antonio (1996). *Las probanzas de limpieza de sangre y los albéitares de Sevilla*". In Checa, José y Álvarez, Joaquín (coord.). *El siglo que llaman ilustrado: homenaje a Francisco Aguilar Piñal*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, pp. 285-288.
 - c) Citations to websites must include the full URL and the retrieval date:

Castilla, Carmen (1999). *De neófitos a iniciados: el movimiento neocatecumenal y sus ritos de admisión*. *Gaceta de Antropología* [online], n. 15, text 15-4. Available at: <http://www.gazeta-antropologia.es/?p=3443>

For book reviews

1. Reviews must be critical reviews of books related to the study of social sciences or humanities that have been published within the previous calendar year. The title of the review must be different from the book itself. Reviews must be between 1.500-3.500 words long, in page format A4, with a line spacing of 1.5, and a font of 12-point size Times New Roman.
2. An illustration of the front cover of the book must be sent along with the review, in JPG format at 300 DPI. Additionally, the following data must be provided: book title, author, year, publisher, country, number of pages and ISBN number.
3. Reviews will be selected by the editorial board, taking into account their quality and relevance.

Submission Preparation Checklist

As part of the submission process, authors are required to check off their submission's compliance with all of the following items, and submissions may be returned to authors that do not adhere to these guidelines.

- The submission has not been previously published nor has it been submitted for consideration by any other journal (or an explanation has been provided in the editor's comments).
- The submission file is in OpenOffice, Microsoft Word, RTF or WordPerfect format.
- Whenever possible, URLs are provided for references.
- The text has a line spacing of 1.5, a font size of 12 points, italics are used instead of underlining (except for URLs), and all illustrations, figures and tables are placed in the appropriate places of text, instead of at the end.
- The text meets the stylistic and bibliographic conditions included in Guidelines for the author, in About the journal.
- In the case of sending the text to the peer review section, the instructions included in Ensure an anonymous evaluation are followed.

Copyright Notice

The work was published in Revista de Humanidades licensed under a Creative Commons Attribution-Noncommercial-No Derivative Works 3.0 License. The authors know and agree that the distribution of the work is done by the use of such license. You can copy, use, distribute, transmit and publicly display, provided that the original authorship and source publication (magazine, editorial and URL of the work) is acknowledged, no use for commercial purposes and the existence and specifications of this license is mentioned. For any other use not specified in the license of authors consent should be required.

Privacy Statement

The names and e-mail addresses entered in this journal will be used exclusively for the purposes established in it and will not be provided to third parties or for their use for other purposes.