

A portrait of a young man with light brown, wavy hair, looking slightly to the right. He is wearing a large, white, ruffled collar (ruff) over a dark garment. The background is a dark, neutral color.

La Historia Moderna en la Enseñanza Secundaria

Contenidos, métodos y representaciones

Francisco García González, Cosme J. Gómez Carrasco
Ramón Cózar Gutiérrez, Pedro Martínez Gómez
(Coords.)



Ediciones de la Universidad
de Castilla-La Mancha

**LA HISTORIA MODERNA EN LA ENSEÑANZA
SECUNDARIA. CONTENIDOS, MÉTODOS
Y REPRESENTACIONES**

LA HISTORIA MODERNA EN
LA ENSEÑANZA SECUNDARIA.
CONTENIDOS, MÉTODOS
Y REPRESENTACIONES

Francisco García González

Cosme J. Gómez Carrasco

Ramón Cózar Gutiérrez

Pedro Martínez Gómez

(coords.)



Ediciones de la Universidad
de Castilla-La Mancha

Cuenca, 2020

- © de los textos: sus autores
© de la edición: Universidad de Castilla-La Mancha

Edita: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha

Colección JORNADAS Y CONGRESOS n.º 27

Imagen de cubierta: *Felipe V, Rey de España* (1624). Diego Velázquez. (CC0 1.0) Metropolitan Museum

El procedimiento de selección de originales se ajusta a los criterios específicos del campo 10 de la CNEAI para los sexenios de investigación, en el que se indica que la admisión de los trabajos publicados en las actas de congresos deben responder a criterios de calidad equiparables a los exigidos para las revistas científicas y capítulos de libros.



Esta editorial es miembro de la UNE, lo que garantiza la difusión y comercialización de sus publicaciones a nivel nacional e internacional

ISBN: 978-84-9044-400-9

D.O.I.: http://doi.org/10.18239/jornadas_2020.27.00

Composición: Compobell

Hecho en España (U.E.) – *Made in Spain (U.E.)*



Esta obra se encuentra bajo una licencia internacional Creative Commons CC BY 4.0.

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra no incluida en la licencia Creative Commons CC BY 4.0 solo puede ser realizada con la autorización expresa de los titulares, salvo excepción prevista por la ley. Puede Vd. acceder al texto completo de la licencia en este enlace: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.es>



ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	15
<i>Francisco García González, Cosme Jesús Gómez Carrasco, Ramón Cózar Gutiérrez y Pedro Martínez Gómez</i>	
1. LOS CONTENIDOS SOBRE LA EDAD MODERNA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA	
A época moderna nos manuais escolares portugueses: um balanço entre <i>história regulada, história ensinada e história desejada</i>	23
<i>Cristina Maia</i>	
Análisis del currículum de Historia Moderna en Enseñanza Secundaria desde la pedagogía crítica	39
<i>Sofía Díaz de Greñu Domingo</i>	
Contrastes de la presencia de la Edad Moderna en los libros de texto de secundaria	49
<i>Gemma Muñoz García, M^a Montserrat Pastor Blázquez y José Manuel Gómez Contreras</i>	
El papel de la mujer en la enseñanza de la Historia Moderna.....	61
<i>Antuanett Garibeh Louze y Rafael Duro Garrido</i>	
Imágenes e ilustraciones de la Edad Moderna en los manuales de ESO (de la LOGSE a la LOMCE)	71
<i>Raimundo A. Rodríguez Pérez</i>	
La enseñanza de la Historia Moderna en los manuales escolares en el tránsito de la Educación Primaria a la Secundaria a partir de hitos significativos: América, el Imperio español y la Guerra de Sucesión	81
<i>Juan Manuel Casanova García</i>	
La idea de decadencia durante el reinado de los Austrias en el currículum de la LOMCE: la vigencia del paradigma decimonónico . . .	93
<i>Francisco Rubino</i>	

Las minorías ibéricas de la Edad Moderna. Moriscos y judeoconversos en los libros de texto de Enseñanza Secundaria (1970-2010). Una aproximación	105
<i>Francisco J. Moreno Díaz del Campo</i>	
Tiempo histórico, longuée durée y sistema-mundo en la Enseñanza Secundaria: una didáctica de las teorías de Wallerstein y Braudel .	115
<i>Jorge Velasco Baleriola</i>	
El conocimiento de la historia local a través de los principios científico-didácticos: la conquista de Illora y su organización señorial . . .	125
<i>José Antonio Jiménez López</i>	
El reino de Granada tras la incorporación a Castilla en los manuales de Bachillerato andaluces	137
<i>Valeriano Sánchez Ramos</i>	
El uso de la historia local en la enseñanza de la Historia Moderna. El proyecto “Alcalá en el aula”	153
<i>Javier Jiménez Rodríguez</i>	
Relegadas a un segundo plano: la figura femenina en los currículos de Educación Secundaria	165
<i>Begoña Martínez San Nicolás</i>	
Historia del arte con perspectiva de género. Diseño de materiales de Secundaria y Bachillerato	175
<i>Elvira Sanjuán Sanjuán</i>	
Análisis sobre el estudio de la Historia Moderna en un instituto de Enseñanza Secundaria en territorio cervantino	183
<i>Juan de Á. Gijón Granados</i>	

2. ENSEÑAR LA EDAD MODERNA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

La Historia del Arte de época moderna no es aburrida: la creatividad como herramienta didáctica en la universidad	197
<i>Aintzane Erkizia-Martikorena</i>	
Aprender la Historia Moderna desde las fuentes en Educación Secundaria	207
<i>Víctor Pampliega Pedreira y Alba de la Cruz Redondo</i>	
Innovación y prácticas de aula a través de dos propuestas: administrar la Monarquía hispánica y viajar por la España ilustrada	217
<i>Juan Díaz Álvarez, Carla Rubiera Cancelas, Fernando Rodríguez del Cueto, María Álvarez Fernández y Jorge Muñiz Sánchez</i>	

El callejero de La Carolina (Jaén) como fuente de conocimiento de la Historia Moderna.	229
<i>Luis Escudero Escudero</i>	
¿Qué preguntas? ¿Qué problemas? La enseñanza “crítica” de la Historia Moderna	241
<i>Marta Marín Sánchez</i>	
Tecnologías emergentes al servicio de la evaluación en la enseñanza de la Historia Moderna.	255
<i>Ramón Cózar Gutiérrez y Francisco de Borja Caparrós Ruipérez</i>	
Repoblando el futuro en las tierras de Albacete. Proyecto de innovación basado en el aprendizaje-servicio. IES Amparo Sanz de Albacete. Cursos 2016-2018	265
<i>Carmen Hernández López y Carmen Monzó González</i>	
“Cuartos de maravillas y gabinetes de curiosidades”. Una propuesta de Aprendizaje Basado en Proyectos en torno a la ciencia y la cultura en Época Moderna.	277
<i>Lorena Álvarez Delgado y Ana Luisa Martínez Carrillo</i>	
Ensenada en el Bachillerato: los cultivos en el reino de Córdoba a mediados del Setecientos	289
<i>M^a Soledad Gómez Navarro y Eduardo Lama Romero</i>	
El enemigo invisible: la peste. Una propuesta de estudio de la epidemia de Lucena de 1679 a través de las nuevas tecnologías.	307
<i>Elena X. Paoletti Ávila</i>	
Entre llaves y documentos: el uso didáctico de un <i>escape room</i> sobre la Edad Moderna en la formación inicial del profesorado	319
<i>Mercedes de la Calle Carracedo, María Sánchez-Agustí, Esther López Torres, José M.^a Martínez Ferreira, Diego Miguel-Revilla, y M.^a Teresa Carril Merino</i>	
<i>Flipped classroom</i> , gamificación y evaluación continua en la docencia de la historia precolombina y colonial de América	331
<i>Antonio Carrasco Rodríguez</i>	
Hacia una didáctica del Madrid de los Austrias: una propuesta desde el plano de Teixeira (1656)	343
<i>David Alonso García</i>	
La cultura morisca: nuevos espacios y métodos de aprendizaje para el estudio de la Historia Moderna	355
<i>Julia Hernández Salmerón</i>	

Metodología y propuesta didáctica sobre la población de Cáceres en 1787a través de las TIC's	365
<i>Raquel Tovar Pulido</i>	
La Edad Moderna a debate: la oratoria y la discusión como método activo de aprendizaje.	377
<i>Milagros León Vegas</i>	
Historia de la música durante los siglos XVI-XVII. Una propuesta didáctica	389
<i>Ricardo Largo Martín</i>	
Imágenes del Descubrimiento de América en los libros de texto de España y México	399
<i>Ana I. Irigoyen Bueno</i>	
La novela de los siglos XVI y XVII como fuente primaria para el conocimiento de la Edad Moderna.	411
<i>José Andrés Prieto Prieto</i>	
La obra de Vandelvira en la provincia de Albacete (propuesta didáctica 3º ESO y 2º de Bachillerato)	423
<i>Mª del Mar Rodríguez Ruiz</i>	
Las dinámicas de rol en la gamificación de la enseñanza de la Historia Moderna.	431
<i>Antonio Carrasco Rodríguez</i>	
Las nuevas poblaciones de Sierra Morena y Andalucía en la España de Carlos III: una propuesta didáctica a partir de la legislación y la novela histórica.	445
<i>Adolfo Hamer-Flores</i>	
Los itinerarios calatravos. Una propuesta didáctica a través de las órdenes militares de Castilla	457
<i>Héctor Linares González</i>	
Mujeres en la historia. El proyecto “Identidad e imagen de Andalucía en la Edad Moderna” como recurso didáctico.	469
<i>María del Mar Felices de la Fuente, Domingo Marcos Giménez Carri- llo y Francisco Gil Martínez</i>	
Revueltas y revoluciones en la Edad Moderna. Una oportunidad didáctica	479
<i>Joaquim Enric López Camps</i>	

Una propuesta de recursos digitales interactivos para la enseñanza y el aprendizaje de los avances científicos y tecnológicos de la Historia Moderna.	491
<i>Ana Luisa Martínez Carrillo y Lorena Álvarez Delgado</i>	
Conectando el pasado. La enseñanza de la historia en Bachillerato a través de la correspondencia epistolar.	501
<i>Álvaro Chaparro Sainz y Rafael Guerrero Elecalde</i>	
Una forma del uso del ABP y del <i>flipped classroom</i> en la enseñanza de la Historia Moderna a través de la novela picaresca	513
<i>Pedro Antonio Amores Bonilla</i>	
Posibilidades concretas de desarrollo de contenidos de Historia Moderna mediante el ABP	527
<i>Pedro Antonio Amores Bonilla</i>	
Una mirada a la enseñanza en Lorca durante la Edad Moderna. Del preceptor al profesorado actual.	541
<i>Rafael Gil Bautista y Carmen Gil Huedo</i>	
Una propuesta metodológica para el estudio del gremio en el aula. Las trayectorias de los linajes artesanos durante la Edad Moderna.	553
<i>Francisco Hidalgo Fernández</i>	
Sacar la Edad Moderna a la calle: la Marchena de Diego López de Arenas (1576-1640)	565
<i>Francisco Javier Gutiérrez Núñez</i>	
El estudio de la Corte y el estilo de vida cortesano en la Educación Secundaria	579
<i>David Quiles Albero</i>	
3. LA IMAGEN DE LA EDAD MODERNA EN EL TIEMPO Y EN LA SOCIEDAD ACTUAL	
“Vivir como un canónigo”. Estereotipos y realidades de los componentes de una élite social y económica del Antiguo Régimen	591
<i>Santos Jaime Valor</i>	
Recursos didácticos con piezas del Museo de América que acercan a la ESO otras realidades de Época Moderna.	603
<i>Gemma M^a Muñoz García y Esther Jiménez Pablo</i>	

Protegiendo las murallas. La adopción del patrimonio de época moderna desde la Educación Secundaria	615
<i>Antoni Bardavio Novi y Sònia Mañé Orozco</i>	
Del acto a la identidad: la utilidad del estudio de la diversidad sexual en la Edad Moderna.	627
<i>Juan Pedro Navarro Martínez</i>	
Desmontando la Leyenda Negra	643
<i>José Andrés Prieto Prieto</i>	
Didáctica crítica de la historia a través del cine: la «cultura popular» en la Edad Moderna	655
<i>Gustavo Hernández Sánchez</i>	
El cine como fuente de representaciones sociales de “El descubrimiento y conquista de América”	665
<i>Andrea M. Ordóñez Cuevas y Nicolás Pozo Serrano</i>	
El descubrimiento y la conquista de América en la televisión de la transición española: la censura del episodio “El Siglo de Oro español” de la serie <i>Érase una vez... El hombre</i>	677
<i>Julián Pelegrín Campo</i>	
El siglo XVII a través del arte Barroco. El trabajo con cuadros vivientes como aplicación en el aula	687
<i>Raúl Alcabut Utiel</i>	
Mujeres olvidadas en la historia. Estereotipos e invisibilidad en los libros de texto	695
<i>Daniel Maldonado Cid</i>	
Enseñando Historia Moderna en las aulas: didáctica con videojuegos	707
<i>Teresa Cantó Gomis</i>	
Lexical choices in the characterisation of King Henry VIII in the TV series <i>The Tudors</i>	715
<i>Verónica Falquet Aparisi</i>	
Las variaciones del clima a través de la “Gran historia”: algunas consideraciones para la enseñanza de la Edad Moderna.	727
<i>Francisco-Javier Rubio-Muñoz, Alejandro Gómez-Gonçalves y Diego Corrochano-Fernández</i>	
La imagen de la Edad Moderna a través de los videojuegos de temática histórica	737
<i>María de la Encarnación Cambil-Hernández, Daniel Camuñas-García y Rafael Marfil-Carmona</i>	

La imagen del cardenal Francisco Jiménez de Cisneros 500 años después	753
<i>Omar Gómez-Cornejo Aguado</i>	
La Guerra de Secesión española en la Educación Secundaria. Contenidos, materiales didácticos y propuesta metodológica	761
<i>Víctor Alberto García Heras</i>	
Individualismo. Discursos, prácticas y estereotipos en la Edad Moderna	771
<i>Carlos Vega Gómez</i>	
La paleografía como recurso didáctico interdisciplinar en el aula de Secundaria	781
<i>David Martín López y Francisco Fernández Izquierdo</i>	
Los <i>mass-media</i> como generador de conocimiento	793
<i>Isabel Escalera Fernández</i>	
Los sitios reales como espacios para la enseñanza. Historia, patrimonio y TIC	801
<i>Jorge Pajarín Domínguez</i>	
Nobleza y oligarquía en femenino. Un ejemplo de ascenso social en la ciudad de Granada durante el Antiguo Régimen	813
<i>Javier García Benítez</i>	
Una visión novedosa de Gonzalo Fernández de Córdoba desde la novela actual	823
<i>Andrés Palma Valenzuela</i>	
La imagen del poder. El poder de la imagen en la Edad Moderna . . .	837
<i>Rafael Gil Bautista y Carmen Gil Huedo</i>	

2.

**ENSEÑAR LA EDAD MODERNA EN
EDUCACIÓN SECUNDARIA**

LA HISTORIA DEL ARTE DE ÉPOCA MODERNA NO ES ABURRIDA: LA CREATIVIDAD COMO HERRAMIENTA DIDÁCTICA EN LA UNIVERSIDAD

AINTZANE ERKIZIA-MARTIKORENA*

(Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea)

http://doi.org/10.18239/jornadas_2020.27.16

INTRODUCCIÓN

En este artículo se pretende dar a conocer una experiencia didáctica implementada en una asignatura de Historia del Arte en la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea, cuya herramienta principal es la creatividad. Desde luego que en la universidad no tenemos el secreto para no “aburrir” con la Historia del Arte de época moderna, ni mucho menos, y por esta razón tal vez el título de este artículo pueda resultar demasiado pretencioso. Sin embargo, queremos traer un ejemplo de práctica cuyos resultados han sido muy positivos, para compartirlo con los/las docentes de otros niveles educativos, como un ejemplo más de lo que puede realizarse en las aulas.

Desgraciadamente, no pocas veces detectamos en el alumnado prejuicios sobre el arte de época moderna, tales como que el Renacimiento es aburrido y antiguo, está lejos de la época actual contemporánea y no tiene nada que ver con nuestro mundo, o que el Barroco es exagerado, de mal gusto, demasiado recargado, extremadamente ostentoso y desmesurado, muy religioso –con el rechazo que esto acarrea en muchas ocasiones– y propagandístico en exceso, entre otros epítetos negativos. Por esta razón, el ejercicio que presentamos está diseñado no solo para derribar esos prejuicios sino también para mostrar que la Historia del Arte permite hacer un recorrido muy rico a través de una variedad casi infinita de

* Grupo de Investigación del Sistema Universitario Vasco A IT896/16 (2016-2021) *Sociedad, poder y cultura (siglos XIV a XVIII)*.

posibilidades creativas y que, a pesar de que nos separen siglos o milenios, puede ser inspirador para nuestra época.

Queremos aprovechar este pequeño espacio para llamar la atención una vez más sobre la necesidad de establecer lazos entre los investigadores que desde el ámbito universitario generamos nuevos conocimientos sobre la Historia y el Arte de época moderna, cuando estos lazos se tornan imprescindibles en el caso de la docencia. Los/las docentes de educación superior y secundaria debemos estar en permanente contacto para trabajar en un objetivo que compartimos, que es el de educar en valores y en conocimiento.

CONTEXTO DE LA ASIGNATURA *HISTORIA GENERAL DEL ARTE*

La práctica que queremos exponer en este trabajo se implementa en la asignatura *Historia general del arte*, que es una de las asignaturas de carácter obligatorio desarrollada en 2º curso de los tres grados que se imparten en la Facultad de Bellas Artes del Campus de Leioa de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea, que son el grado en Arte, en Creación y Diseño, y en Conservación y Restauración de Bienes Culturales. La asignatura es anual, suma 6 créditos ECTS y de su docencia nos responsabilizamos varios docentes del Departamento de Historia del Arte y Música.

Como su propio nombre indica, la materia que impartimos es de carácter general y el programa es tremendamente amplio, ya que abarca las creaciones artísticas desde la Prehistoria hasta el siglo XIX. Se trata de una de las dos asignaturas dedicadas al estudio de la Historia del Arte que estos tres grados tienen en los dos primeros años comunes que comparten, completándose con la titulada *Introducción al arte del siglo XX* impartida en 1º curso.

Las competencias específicas asignadas a nuestro temario están orientadas a adquirir los conocimientos básicos sobre la historia del arte que permitan al alumnado conocer los procesos creativos que les han precedido. De forma resumida, podemos afirmar que pretenden que el alumnado conozca, caracterice y sitúe cronológicamente cada uno de los estilos artísticos de la historia, valorando las distintas aportaciones que han producido cada uno. Asimismo, se pretende que sean capaces de analizar, explicar y aprender los rasgos fundamentales del lenguaje plástico de los estilos artísticos, trazando relaciones entre ellos y, finalmente, es otro objetivo que sepan valorar de manera crítica el arte y el contexto sociocultural que los produjo. Básicamente, se trata de que conozcan la historia, la teoría y el concepto de arte de diversas épocas reflejada

en las producciones materiales, además del contexto en el que se crearon y la función que desempeñaron, para adquirir un punto de vista reflexivo y crítico de la cultura contemporánea. Precisamente es en este último aspecto donde quiere incidir la propuesta práctica que hemos desarrollado durante los cursos 2017-2018 y 2018-2019 y que ahora presentamos.

Además, los objetivos detallados que se han adjudicado a este ejercicio práctico que realizamos contribuyen a alcanzar las competencias de grado, de curso y de asignatura, ya que lo que persiguen es que el alumnado sea capaz de analizar las interconexiones de épocas y estilos de la historia del arte, así como de hallar hilos conductores temáticos y formales que atraviesan la historia. Junto con ello deben apreciar y reconocer que las propias obras de arte han sido una inspiración básica para otras creaciones artísticas posteriores, para finalmente ser capaces de encontrar la inspiración en la historia del arte para una creación propia, que puede ser temática, formal o de cualquier otra naturaleza. Es por ello que la práctica que se les propone, centrada en la creatividad, consista en crear una obra de arte propia basándose en una obra histórica.

LA PROPUESTA DIDÁCTICA

El trabajo que se plantea al alumnado es la creación de una producción artística nueva que consista en una reinterpretación o relectura de otra pieza artística de la historia, y defenderla públicamente en clase, para poder generar un pequeño debate histórico y artístico en torno a ambas piezas.

El ejercicio se ha diseñado en un formato de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), metodología activa estandarizada, afianzada y bien contrastada (Blumenfeld et al., 1991), y además ha gozado del amparo del Servicio de Asesoramiento Educativo de la UPV/EHU (SAE-HELAZ) porque la idea procede de un proceso formativo en metodologías activas del plan de Formación docente del Profesorado Universitario (FOPU) en el que participamos. Como es preceptivo en este método, se formuló una pregunta detonante y un escenario que creara un marco para que el alumnado trabajara en su proyecto. En este sentido, el escenario consistía en numerosos ejemplos de artistas contemporáneos que habían empleado obras históricas como inspiración y proponían una reinterpretación de la misma y de su contexto original, tales como Jeremy Deller, Vic Muniz o Victoria Diehl (aunque hay que advertir de que la lista es interminable) de tal manera que la pregunta detonante inevitablemente es “¿La Historia del Arte puede servir de inspiración para el arte contemporáneo?”.

Como esta metodología activa pretende que el alumnado sea el protagonista principal de su proceso de aprendizaje, la creación de una obra de arte nueva apoyándose en una histórica requiere una investigación histórico-artística de la pieza antigua escogida, de su estilo, de la época que lo produjo, del sentido que tuvo en su contexto histórico, de la función que ejercía, del porqué de la forma artística concreta que presenta, etc. Es decir, deben realizar por su cuenta y fuera de clase una investigación lo suficientemente profunda para comprender la obra antigua, para poder así reinterpretarla. Para ello, el alumnado se ve obligado a consultar fuentes de diversa índole, desde bibliografía especializada –ya sea historiografía artística o del ámbito de la Restauración artística–, hasta fuentes originales como documentación histórica o textos literarios, además de visualizar un buen número de obras de arte del mismo contexto. Debemos advertir que la profesora debe supervisar este proceso de búsqueda y ejercer una correcta orientación, para evitar el empleo de burdas páginas web con información errónea que lamentablemente son tan abundantes y extremadamente accesibles.

La suma entre las labores de la búsqueda orientada de información, la creación artística y la defensa pública del trabajo, dan como resultado una importante contribución a la adquisición de las competencias específicas de la asignatura y varias de las de los grados. Pero lo importante es que lo hace fomentando la creación artística y estimulando la reflexión, de tal manera que responde con éxito a la renovada taxonomía de Bloom en los procesos más elevados, que es el de la creatividad (Anderson y Krathwohl, 2001). Esto es un hecho relevante en cualquier proceso educativo, pero puede que lo sea más en los citados grados universitarios, creativos ya por definición y, además, con un alto grado de experimentalidad.

Para poder llevar a cabo con éxito la práctica, además de explicar al conjunto del alumnado todos los procedimientos al inicio del curso, se redacta un condicionado completo que tienen a su disposición permanentemente en la plataforma digital de la UPV/EHU, junto con el calendario de las defensas públicas.

De manera resumida, podemos exponer las condiciones de esta manera:

- La práctica es por parejas, aunque excepcionalmente también se acepten trabajos en solitario y en grupos de tres personas. Se invita, además, a que los/las componentes del grupo sean de grados diferentes para fomentar el trabajo en un equipo multidisciplinar, que es una competencia general que comparten los tres grados donde se implementa esta práctica.
- El formato es libre para que cada persona y grupo desarrolle su trabajo en el lenguaje que más cómodo le resulte y para que el condicionante técnico

no obstaculice la creatividad, además de incentivar la experimentación de materiales. Por lo tanto, pueden presentar pinturas, esculturas, vídeos, *performances*, instalaciones, teatros, obras sonoras, etc. Sin lugar a dudas, la variedad de los formatos enriquece sobremedida los resultados.

- La profesora es la responsable de asignar las épocas o estilos a cada grupo de trabajo, pero no así las obras concretas. Acotar la elección de la obra a una época determinada permite concentrar los esfuerzos de búsqueda de información para que el proceso de investigación sea más eficaz, y también permite poner en paralelo las defensas públicas de los trabajos con el desarrollo de los temas teóricos en las clases magistrales, lo cual favorece el diálogo en torno a un tema del programa y afianza los conocimientos adquiridos.
- El día de la defensa pública es necesario entregar un trabajo escrito de unos 6000 caracteres en el que se argumenta el proyecto, exponiendo las razones de la elección, el planteamiento artístico y el proceso de reflexión. Debe contener la bibliografía empleada en el proceso.

Con estas condiciones el alumnado pone en marcha su creatividad y en un amplio plazo de unos meses debe ir elaborando los trabajos.

RESULTADOS DE LA PRÁCTICA

Los resultados necesariamente han sido variados durante los dos años de implementación de esta práctica. Desde vídeos hasta instalaciones, pasando por pinturas, collages, indumentarias, cómics, cortometrajes, cuentas en redes sociales, camisetas, fotomontajes o logotipos de hipotéticos negocios. Con algunos de ellos se ha hecho una pequeña exposición virtual en la plataforma digital y las obras físicas han estado expuestas en el aula donde se imparte la asignatura hasta la finalización del curso escolar.

Como muestra de los resultados, queremos exponer la realizada por las alumnas Lucía Sáenz Enríquez e Irati Torre Martell, ambas del grado en Arte, quienes presentaron el trabajo titulado “El Renacimiento y la víctima del neoplatonismo”, en el que analizaban la conocida figura histórica de Simonetta Vespucci (1453-1576) a través de la obra del pintor Sandro Botticelli (1445-1510). A priori la propuesta no parece muy original debido a la gran cantidad de literatura -sobre todo de carácter no científico- que podemos hallar sobre la relación amorosa platónica que debió existir entre ambos personajes históricos del Quattrocento florentino, aderezado con grandes dosis de romanticismo edulcorado. Sin embargo,

la narrativa que adoptó la propuesta artística de estas alumnas fue precisamente poner en cuestión ese mito y plantear una nueva mirada a la figura de Simonetta Vespucci a través de tres pinturas de Botticelli intervenidas por ellas mismas, para así poner en cuestión el ideal de amor platónico que aún perdura -aunque transformada- en la actualidad y el papel que tienen las mujeres en este ámbito.

Nos han llegado descripciones de la llamada “la bella Simonetta”, más o menos detalladas, quién sabe si reales o tamizadas por el ideal neoplatónico, en el que la describen como la encarnación de la belleza femenina y lo que los hombres de aquel contexto esperaban y deseaban de las mujeres como ella: dotada de una belleza sin par y con una inteligencia discreta. Sin embargo nada se dice de su pensamiento, su sentimiento, su personalidad real, su percepción de la vida, sus intereses y gustos, su esencia. Apenas sabemos nada de ella.

Los historiadores del arte han escrito mucho sobre la lectura de las pinturas de Botticelli en clave neoplatónica, considerando a este artista como el ilustrador de aquella filosofía tan en boga en la Florencia del *Quattrocento* (Gombrich, 1983). Concretamente, se acepta que el tipo femenino que este pintor representa repetidamente en sus obras en realidad es un retrato de Simonetta, considerada su musa (y su obsesión), pero especialmente es la representación plástica del ideal de belleza renacentista (Schmitter, 1995), encumbrado por poetas, pintores y pensadores del círculo de los Médici (Allan, 2014).

El objetivo de Irati Torre y Lucía Sáenz no era otro que hacer una propuesta para valorar a Simonetta Vespucci como una persona real, como mujer que fue, y no como idea de belleza o como un concepto filosófico, que es como ha pasado a la historia. Debido a que la imagen construida en torno a ella se debe a Botticelli, también la nueva imagen de Simonetta que ellas plantean debe basarse necesariamente en el mismo artista y en las mismas obras, para poner los dos puntos de vista en paralelo.

Para ello, seleccionaron tres pinturas conocidas del artista florentino realizadas en diversos momentos, pero que comparten musa y modelo para la configuración de la figura femenina y que, además, son las obras más representativas del ideal neoplatónico de belleza. Una es la *Primavera*, ejecutada en 1477-1478 y conservada en la Galleria degli Uffizi de Florencia, la segunda es *Venus y Marte*, de hacia 1483 y ubicada actualmente en la National Gallery de Londres, y la tercera es la más que conocida *El nacimiento de Venus*, conservada igualmente en Florencia y ejecutada hacia 1482-1484.

Las tres tienen el mismo modelo de belleza inmutable y objetiva, el mismo ideal neoplatónico, la misma musa eterna. Pero si cambiamos la musa por la mujer, y enfrentamos el ideal neoplatónico verbalizado por Marsilio Ficino a la

realidad imaginada desde la época actual, nos encontramos con otro Botticelli, otras Venus y otra Simonetta. Por eso nos presentan una mujer real como víctima de la idealización de un pensamiento que la sublimó a concepto y la convirtió en leyenda tras su prematura y dramática muerte.

Sobre una reproducción de estas pinturas a gran tamaño impreso por partes y reconstruido en collage, las jóvenes artistas pintan a la Simonetta “real”, a la mujer que enfermó de tuberculosis y falleció muy joven para convertirse en leyenda. Así, en *La Primavera* (fig. 1) nos presentan a una Simonetta enferma, extremadamente pálida y delgada, con ojos rehundidos, escupiendo sangre, que es como debió morir a la edad de 23 años. En la segunda obra, *Venus y Marte* (fig. 2), Simonetta es un cadáver putrefacto y devorada por insectos, con la carne roída y verdosa, cubierta de gusanos. Y finalmente, en el *Nacimiento de Venus* (fig. 3), pintado cuando Simonetta llevaba muerta cerca de ocho años, aparece en forma de esqueleto, sin rastro de ese cuerpo que tanto halagaron sus contemporáneos, quedando solo su esencia, su estructura interior, su osamenta. Al fin y al cabo, la pintura más conocida de Botticelli y la que mejor representa la belleza ideal neoplatónica, tras la intervención de las artistas, representa la osamenta de la musa, su estructura, lo que la sostuvo en vida, su esencia. Una representa la idea, otra la realidad.



Fig. 1. *La Primavera* de Botticelli reinterpretada por Lucía Sáenz e Irati Torre (2019).



Fig. 2. *Venus y Marte* de Botticelli reinterpretada por Lucía Sáenz e Irati Torre (2019).



Fig. 3. *El Nacimiento de Venus* de Botticelli reinterpretada por Lucía Sáenz e Irati Torre (2019).

El hecho de representar la cruda realidad de la muerte y la destrucción de la vida no es solo un recurso que puede causar impacto en el espectador y llamar su atención, sino que es una pretensión de pensar en la Simonetta real para conducirnos a una interesante reflexión: si no hubiera muerta tan joven y hubiera

envejecido, ¿hubiera seguido siendo musa de Botticelli y los neoplatónicos? ¿Qué es lo que se valoraba -y se valora- de una mujer como Simonetta Vespucci?



Fig. 4. Las tres piezas expuestas en la pared del aula M12 de la Facultad de Bellas Artes de la UPV/EHU.

CONCLUSIONES

Como colofón a este artículo nos gustaría resaltar que la adecuación del desarrollo de este trabajo a los objetivos de la asignatura ha sido plena, de tal manera que las alumnas han obtenido con creces las competencias asignadas. Por un lado, han realizado una investigación de los contenidos demostrando conocer y analizar correctamente el Renacimiento en general y la obra de Botticelli en particular, ubicándolo en su contexto histórico y artístico. El trabajo les ha permitido también conocer los postulados fundamentales de la filosofía neoplatónica, tan importante para interpretar estas obras. En el desarrollo de su obra han realizado una interesante reflexión sobre el ideal de belleza del Renacimiento, lo que les ha permitido compararlo con el concepto actual, e incluso ha servido para poner sobre la mesa qué papel han cumplido las mujeres en la filosofía neoplatónica, en la configuración de ese ideal renacentista de belleza y desde qué perspectiva lo interpretamos.

Pero el hecho que más queremos recalcar de esta experiencia es que la principal motivación que el alumnado ha tenido para estudiar Historia del Arte ha sido la creatividad, capacidad esta no muy explotada en nuestro sistema educativo y, sin embargo, muy necesaria en el proceso docente de cualquier asignatura, especialmente en las asignaturas artísticas. Tal vez los grados artísticos donde hemos llevado a cabo la experiencia son el escenario idóneo para fomentar esa creatividad con mirada retrospectiva, pero estamos seguros de que no es el único escenario posible para dejar fluir la inventiva y aprovechar este hecho para trabajar la historia y el arte de época moderna.

Esperamos que el testimonio de un ejercicio que implementamos en la universidad pueda ser útil para los/las docentes de Secundaria, porque los resultados obtenidos demuestran que el alumnado puede llegar a la conclusión de que la Historia del Arte no solo no es aburrida, sino que además es creativa, divertida y útil para la época contemporánea, pero sobre todo, es necesaria.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Allan, J. R. (2014). *Simonetta Cattaneo Vespucci: Beauty, Politics, Literature and Art in Early Renaissance Florence* (Tesis doctoral). University of Birmingham, Birmingham.
- Anderson, L. W. y Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Nueva York: Longman.
- Blumenfeld, P. C. et al (1991). Motivating Project-Based Learning: Sustaining the Doing, Supporting the Learning. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 369-398.
- Gombrich, E. (1983). Las mitologías de Botticelli. Estudio sobre el simbolismo neoplatónico de su círculo. En E. Gombrich, *Imágenes simbólicas. Estudios sobre el arte del Renacimiento* (pp. 63-130). Madrid: Alianza.
- Krajcik, J. S. y Blumenfeld, P. C. (2005). Project-Based Learning. En R. K. Sawyer (Ed.), *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences* (pp. 317-333). Cambridge: Cambridge University Press.
- Martí, J. A., Heydrich, M., Rojas, M. y Hernández, A. (2009). Aprendizaje basado en proyectos: una experiencia de innovación docente. *Revista Universidad EAFIT*, 46(158), 11-21.
- Schmitter, M. A. (1995). Botticelli's Images of Simonetta Vespucci: Between Portrait and Ideal. *Rutgers Art Review*, 15, 33-57.