

¡SOY BEAUTY, ERES BEAUTY!

El patrimonio: herramienta de análisis de los estereotipos estéticos actuales para la Didáctica de las Ciencias Sociales

¡SOY BEAUTY, ERES BEAUTY!

The heritage: analysis tool current aesthetic stereotypes for Teaching of Social Sciences

Natividad Arias Contreras

Universidad de Huelva natiariasc@gmail.com

Resumen

La utilización del patrimonio artístico como herramienta para la Didáctica de las Ciencias Sociales es, desde hace unas décadas, una importante línea de investigación dentro y fuera del aula. Hoy hablamos de una “pedagogía del patrimonio”, de “identidad y patrimonio”, de “*educación del patrimonio*” (Martín y Cuenca, 2015), etc., asociando los conceptos de *educación y patrimonio* de forma diferente: *educación del patrimonio, con el patrimonio, desde y hacia el patrimonio, para el patrimonio y educación patrimonial*. En este proyecto proponemos un uso diferente del patrimonio, como herramienta para obtener y analizar información sobre cuáles son y qué importancia tienen los estereotipos estéticos en los alumnos de entre 12 y 14 años, cómo condicionan sus relaciones personales y su propia autoestima y si están abiertos a la reflexión tras observar los múltiples cambios que han sufrido estos cánones de belleza a través de los tiempos.

Palabras Clave: patrimonio, didáctica de las Ciencias Sociales, estereotipos, imagen, educación para la ciudadanía, desarrollo emocional, competencias interpersonales.

Abstract

The use of artistic Heritage as a tool for Social Science Teaching is, for a few decades, an important line of research in and outside the classroom. Today, we speak of a "Heritage pedagogy", "Identity and Heritage", "Heritage education" (Martin and Cuenca, 2015), etc., associating the concepts of *Education and Heritage* in a different way: *Heritage Education, with the heritage, to and from the heritage, for heritage*. In this project we propose a different use of Heritage, as a tool to obtain and analyze information about what are and what importance have esthetic stereotypes in students between 12 and 14 years, how they condition their personal relationships and their own self-esteem and if they are open to reflection after observing the many changes that have undergone these canons of beauty through the ages.

Key words: Heritage, Teaching of Social Sciences, stereotypes, image, citizenship education, emotional development, interpersonal skills.



1. Introducción

“La magia de la imagen radica, quizás, y en gran parte, en su poder de presentarse a sí misma...presentar-se y ocultar-se... de convertirse en modelo y de construir imaginario (...) de aparecer y desaparecer, de crear fantasías y sueños” (Sánchez Zuluaga, 2006). De ahí que, continúa el autor, “la imagen es magia y es un tipo de magia que construye imaginarios y cumple una función modeladora cuando es tratada didácticamente en el aula”.

Ya sabemos que *para gustos los colores*, que existen tantas perspectivas de la belleza como personas a las que preguntemos sobre su concepción de la misma. Pero, ¿cuántas veces se ha cruzado en nuestro camino la idea de que los estereotipos estéticos – la “imagen”- marcan más de lo que debiera nuestra vida cotidiana? En la publicidad, en artículos de prensa, en televisión, en escuetas noticias informativas que nos hablan de algún caso en algún colegio o instituto en el que los adjetivos “bello” o “hermoso” se convierten en auténticas pesadillas para niños y adolescentes... Esos estereotipos *que suponen un medio muy peligroso de transmisión de informaciones totalmente sesgadas de la realidad* (Grasso y Castañer, coords., 2006) son una constante en nuestro día a día.

Entre las líneas de investigación de la Didáctica de las Ciencias Sociales, la del Patrimonio ha sido en los últimos años una de las más prolíficas en proyectos y publicaciones, fundamentalmente enfocadas al ámbito de la museología y a la utilización del amplio legado cultural y artístico y sus posibilidades didácticas. Proponemos otra opción aún no valorada, el uso del patrimonio artístico con un doble interés:

- Como herramienta de análisis de la importancia de los estereotipos estéticos, ofreciendo al alumno la posibilidad de observar cómo han ido variando los cánones estéticos a través de los tiempos (Arias, 2016).

- Como instrumento para la adquisición de competencias enmarcadas dentro del campo de la educación emocional.

Porque los gustos difieren y las apariencias también, nuestra investigación en el aula pretende fomentar en el alumno la percepción y promover la reflexión sobre esa variedad que se define en

nuestra riqueza cultural y que muestra lo etéreo de estos ideales de belleza, con el fin de conseguir personas con capacidad para afrontar de forma positiva la vida diaria. Diferentes imágenes y diferentes concepciones estéticas que revisar con el ánimo de mostrar que el *ideal* es efímero y debe ser cuestionado.

No se nos escapa que es sobradamente conocido el tema que nos atrae y que todos y cada uno de nosotros tenemos nuestra propia teoría de la importantísima influencia que ejercen en los adolescentes los *ideales de belleza* que, sin limitaciones, envuelven hasta el último de nuestros actos cotidianos. Somos plenamente conscientes de cómo estos estereotipos impuestos a golpe de imágenes construyen una realidad irreal y las más de las veces inalcanzable en el imaginario de los más jóvenes. Sabemos, y en general, opinamos, que es necesaria una intervención que minimice ese influjo en su faceta negativa. Por ello nos parece importante recabar información sobre sí, mediante el uso del patrimonio artístico, podemos promover la reflexión de los alumnos sobre la cuestionable verdad absoluta en la que se convierte el efímero estereotipo de belleza, espejo de Medusa que petrifica valores como la empatía, la comprensión y el respeto. Mostrar el cambio en los referentes estéticos a través de la contemplación de obras de arte desde la prehistoria hasta nuestros días podría, y es lo que pretendemos fundamentar con nuestra investigación, motivar emocionalmente al alumno en la adquisición de competencias sociales, cívicas y emocionales (Bisquerra, 2002) como la empatía, la confianza, la autoestima, la capacidad de estar abiertos a nuevas ideas, el autocontrol, las habilidades interpersonales o la alteridad, favoreciendo el espíritu crítico y la actitud respetuosa para con sus iguales. Como vemos, educación emocional y patrimonio son las variables de esta ecuación que pasamos a definir.

Dentro del marco de los estudios sobre inteligencia emocional, Goleman (1996) expone una serie de competencias que considera determinantes. Las primeras quedan enmarcadas en el “modo en que nos relacionamos con nosotros mismos”; son las competencias personales: la conciencia de uno mismo, de nuestros propios estados internos, recursos e intuiciones; la autorregulación o control de las



propias emociones, para que sean manifestadas de forma apropiada y la automotivación que permite el autocontrol y la consecución de los objetivos propuestos. Las segundas, se refieren a nuestra capacidad de relacionarnos con los demás, las competencias sociales: empatía o conciencia de los sentimientos, necesidades y preocupaciones ajenas y las habilidades sociales o nuestra capacidad para establecer buenas relaciones, lo cual incrementa la capacidad de interactuar de forma positiva e inducir respuestas deseables en los demás.

Para Mayer y Salovey (1997), *la inteligencia emocional incluye la habilidad para percibir con precisión, valorar y expresar emoción; la habilidad de acceder y/o generar sentimientos cuando facilitan pensamientos; -el buen humor favorece una perspectiva optimista y viceversa-; la habilidad de comprender las emociones sentidas y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones para promover el crecimiento emocional e intelectual* (potenciando las emociones positivas y minimizando las negativas), como son los cuatro pilares sobre los que se sustenta su definición de Inteligencia Emocional.

Para Rafel Bisquerra (2009, 2012), la Educación Emocional es el *proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral*. Se pretende educar el control emocional o la falta del mismo para prevenir conductas no deseables en el paso de los jóvenes hacia la madurez, a la vez que se desarrollan competencias emocionales personales y habilidades sociales. Se pretende favorecer las actitudes positivas, el control de las emociones no deseables y las actitudes y comportamientos inapropiados, la adquisición de estrategias y recursos con los que afrontar las experiencias venideras, la autoestima, la crítica constructiva... es decir, la adquisición de competencias sociales y cívicas, el sentido de la iniciativa y el espíritu emprendedor.

Todos los autores coinciden: conocer y reconocer las emociones propias y ajenas y saber

encauzarlas de forma positiva, favorecen el desarrollo emocional, social e intelectual del alumno. Y para ello proponemos que entre en escena nuestra segunda variable: el patrimonio como herramienta didáctica (Prats, 2003), como recurso para educar emocionalmente.

¿Cómo definimos “patrimonio”? La palabra proviene de latín, de la unión de *pater* (padre) y *munia, -ium* (deberes, cargos), en referencia a la propiedad heredable del patricio, transmisible de generación en generación. Si nos referimos al patrimonio cultural, hablamos de la herencia de una comunidad, transmitida a lo largo de generaciones, concepto que hoy en día queda lejos la visión acotada a lo monumental y artístico que prevalecía en el pasado. La Carta de Atenas (1931), el Convenio de la Haya (1954), la Comisión Franceschini (1964-1977), leyes, normas y documentos nacionales e internacionales, etc., han consagrado el patrimonio cultural como un preciado valor que proteger y una herramienta incuestionable para definir identidades (sirva de ejemplo el monográfico coordinado por Molina y Cuenca, 2015) y culturas. Prats (1997) habla de una construcción social del Patrimonio “históricamente cambiante”, afirmación manifestada en la ampliación de los bienes susceptibles de proteger y por ende, de las pautas para su protección, como las apuntadas en la Convención de la UNESCO de 2003 para la protección del patrimonio cultural inmaterial.

El patrimonio cultural ha dejado, por tanto, de ser en las últimas décadas un referente social acotado al espacio museístico. La legislación española ha ido avanzando en el desarrollo de una política de investigación, protección, conservación y difusión (Cuenca y Martín, 2009) a la vez que, desde la didáctica de las Ciencias Sociales, se ha apostado por lanzar propuestas de museografía didáctica (Santacana y Serrat, 2006), acuñando una nueva línea de investigación, la *didáctica del Patrimonio* ya apuntada por Prats (2003). Han proliferado los estudios avanzados¹ en gestión del patrimonio cultural y museología, en los que se

¹ La implantación de másteres universitarios cuyos objetivos son la formación de especialistas cualificados en el ámbito del Patrimonio

Histórico y Cultural, capaces de aplicar criterios adecuados para la gestión del mismo, puede observarse en los múltiples títulos ofertados por

resalta el cambio en la conceptualización museística de las últimas décadas (Desvallés y Mairesse, 2009): términos que adquieren un sentido diferente – de *conservación* a *preservación*–; conceptos nuevos, como *museo virtual* o *cíbermuseum*; comunicación *interactiva*; educación *no formal*, en la que el museo debe concebirse como una “institución educativa” (Martín, 2012) con un potencial intrínseco para el desarrollo de una pedagogía didáctica. Allard y Boucher (1998) definen el aprendizaje como *un acto de percepción, de interacción y de integración de un sujeto* que lleva a la *adquisición de conocimientos o al desarrollo de habilidades y aptitudes*. También han proliferado los congresos y simposios² en los que la educación y el patrimonio han sido el hilo conductor de jornadas en las que se han presentado propuestas de investigación, análisis y proyectos innovadores con enfoques diversos, como la formación de identidades, la creación de una conciencia cívica y ética o la educación patrimonial como medio de inclusión social (una de las líneas de investigación propuestas para el III Congreso Internacional de Educación Patrimonial, Madrid, 2016) mediante el patrimonio como recurso. En definitiva, el Patrimonio se ha convertido en una herramienta didáctica incuestionable, útil a todos los niveles

las universidades españolas. Como ejemplos, en Sevilla, la UPO ofrece el máster en Arte, Museos y Gestión del Patrimonio Histórico. En Salamanca, la USAL, el máster en Evaluación y Gestión del Patrimonio Cultural. La Universidad de Murcia, presenta el máster en Investigación del Patrimonio Histórico-Artístico y Cultural como una *prolongación de los estudios de grado en Historia del Arte*. En la Universidad Complutense de Madrid, puede cursarse el máster en Conservación del Patrimonio Cultural. La Universidad de Huelva, tiene entre sus másteres el de Patrimonio Histórico y Cultural.

² Los citados sirven para mostrar la evolución temática, cada vez más específica y volcada en el uso del patrimonio en educación para la ciudadanía, cuestión que ya se abordaba como necesaria en Estepa, Ávila y Ferreras (2008): Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales “El patrimonio y la Didáctica de las Ciencias Sociales”, Cuenca, 2003; I Congreso Internacional “El patrimonio cultural y natural

académicos e indispensable para la adquisición de las competencias básicas del currículo actual.

Cicerchia (2002) apunta que hay que valorar el significado que aquello que entendemos por patrimonio –“il bellissimo vecchio”- tiene para los seres humanos, y que, señala, varía según el grupo social o la etapa histórica desde los que se valoran. Nuestro proyecto pretende un uso educativo del patrimonio distinto del tradicional, traspasada la idea de una didáctica del patrimonio, fuera del ámbito, por ejemplo, de la didáctica de la Historia del Arte. La intención es su utilización como un recurso educativo para la ciudadanía, para el conocimiento y el respeto del pasado y la historia propios, potenciando la valoración del sentimiento colectivo y las identidades particulares, dentro de la tendencia que considera fundamental la socialización de dicha herramienta. Un campo en el que trabajar el doble objetivo propuesto: analizar la importancia dada a los estereotipos estéticos y su influencia en el desarrollo personal y social del alumno y promover, mediante el uso del patrimonio, una racionalización de las distintas emociones manifestadas con el fin de propiciar actitudes y comportamientos positivos y colaborativos, y el

como motor de desarrollo: investigación e innovación, UNIA, Huelva, 2011; I Congreso Internacional de Educación Patrimonial: Pensar Europa desde el Patrimonio, Madrid, 2012; II Congreso Internacional “Educación y Accesibilidad en Museos y Patrimonio. En y con todos los sentidos: hacia la integración social en igualdad”, Universidad de Zaragoza, Huesca, 2014; II Congreso Internacional de Educación Patrimonial.

Reflexionar desde las experiencias. Una visión complementaria entre España, Francia y Brasil, Madrid, 2014; VI Simposio Internacional Didáctica de las Ciencias Sociales en el ámbito iberoamericano. “Historia, patrimonio y educación cívica y ética”, Yucatán, 2015; I Congreso Internacional “Creando ciudadanos, construyendo identidades. El uso del patrimonio material e inmaterial en la enseñanza de la Historia”, Universidad de Murcia, 2016.



desarrollo de habilidades sociales que faciliten un comportamiento cívico, comprensivo y capacitado para afrontar prejuicios e ideas preconcebidas que anquilosan las perspectivas de los cambios personales y sociales.

Ya hemos fundamentado los motivos que nos llevan a desarrollar la propuesta de investigación y hemos planteado los objetivos, determinados por la observación de una realidad social ampliamente manifestada, definiendo las habilidades a adquirir. Presentamos ahora el perfil del colectivo seleccionado para trabajar y la metodología utilizada.

2. Metodología

2.1. Muestra

El proyecto se ha llevado a cabo en un instituto público de educación secundaria de Sevilla, ubicado en el extrarradio. Las familias, de clase trabajadora con bajo nivel de estudios y un índice de paro a tener en cuenta, son habitantes de segunda y tercera generación en un barrio que creció de la mano de una población que construyó sus propias casas en la década de los 60, provenientes fundamentalmente del campo. El barrio donde se ubica pertenece a otro distrito municipal y cuenta con instalaciones como un polideportivo, un centro cívico, un centro médico y una parroquia con amplia actividad religiosa y cultural. Se ha contado con la participación de alumnos de 1º de ESO de varias clases, ciclo y curso elegido por representar un cambio sustancial en la vida tanto personal como académica de los alumnos. Centro nuevo, compañeros nuevos, una etapa en la que pasan de ser los más veteranos a los noveles, y en la que ya no están “amparados” por docentes conocedores de sus trayectorias vitales. Consideramos este curso como un paso iniciático a la adolescencia, sometida a innumerables cambios, tanto físicos como inherentes al desarrollo emocional del alumno, y, por tanto, más rico en resultados para nuestra investigación por todo lo explicado anteriormente. Para la realización de la sesión, se ha aprovechado un periodo sin cargas curriculares como evaluaciones o clases, con el fin de crear un ambiente relajado, sin mayor preocupación que asistir a una actividad nueva y

diferente. Esto ha posibilitado que el tiempo en el aula no estuviera limitado y el alumnado dispusiera del necesario para la realización de las diferentes tareas diseñadas y se mostrara curioso y mayoritariamente abierto a colaborar.

2.2. Instrumentos y procedimiento

Hemos elegido dos instrumentos de recogida de datos, por entender que son los que más se ajustan a nuestra investigación. Hemos diseñado un pretest *-¡Soy beauty, eres beauty!-*, un postest *-Nos ponemos en la piel de los demás-* y articulado un debate semiestructurado iniciado con una presentación en *power point -¡Soy beauty, eres beauty! Cómo vemos a los demás...* a la que ha seguido un debate y otra presentación *-¡Soy beauty, eres beauty! ...y los demás a nosotros-*. Ambos debates han sido grabados en audio, y posteriormente transcritos y analizados. Hemos elegido el cuestionario como herramienta porque permite la recogida de datos de una forma aséptica, sin intervención del investigador, porque consiste en “preguntas escritas que requieren respuestas” (Kemmis y Taggart, 1998) y además, permite la realización de cuestiones que se ajustan al contexto y los sujetos, de manera sencilla y clara o, si es preciso, de forma más técnica o específica. En su contra, la posibilidad de que las respuestas puedan venir inducidas por la creencia de ser las deseables y no las reales, por lo que se ha diseñado el postest de forma que se deba contestar brevemente, lo cual permite contrastar incoherencias al analizar las respuestas.

Tanto el cuestionario inicial como el postest incluyen datos sociodemográficos del alumno y un autoinforme. El pretest está diseñado basándonos en el TMMS de Mayer y Salovey (1997). Este cuestionario permite enfrentar al sujeto de investigación, en palabras de Mckernan (1999), *a sus actitudes y sentimientos sobre varias cuestiones*. Consta de 24 ítems a responder valorados en ascenso: de 1=Nunca/Nada de acuerdo a 5=Siempre/Totalmente de acuerdo. La intención es obtener información sobre los propios sentimientos; la aceptación, o no, de las propias emociones y si hay ánimo positivo para afrontar un estadio emocional negativo (Fernández-Berrocal, Extremera, Ramos, 2004); y sobre emociones y actitudes para con los demás,



tanto personal como la manifestada en grupo. Respecto al posttest, en el que por razones de anonimato del alumno volvemos a incluir los datos sociodemográficos que nos aportan información necesaria para el análisis del mismo, el cuestionario ofrece la posibilidad de responder brevemente –SI/NO- explicando el porqué de la elección.

3. Resultados comentados

¿Qué podemos inferir del análisis de los datos obtenidos? Los datos sociodemográficos nos indican un entorno en el que conviven familias sin grandes recursos económicos, con, al menos, uno de los progenitores sin empleo y escasa preparación académica. La muestra está formada por 23 alumnos con edades comprendidas entre los 13 y los 14 años; 13 son chicos y 10 son chicas. Catorce de ellos tienen hermanos, mayores y varones en su mayoría y de edades cercanas si son hermanas. De los padres, el 48% no tiene estudios o han cursado estudios de primaria y un 43,5% han completado la Enseñanza Secundaria Obligatoria. Un 17% está en paro y el trabajo del 61% no requiere especialización académica. Hay alumnos que no responden a ambas cuestiones. La edad media de los padres ronda los 47 años. Respecto a las madres, un 52,2% han cursado primaria, un 30,4% ESO y un 8% ha obtenido título universitario (magisterio y psicológica). El 48% está en paro, otro 48% trabaja sin especialización académica y el 4% restante, con especialización académica. Se les ha preguntado sobre los programas de TV que suelen ver y en qué franja horaria; coinciden en cadenas como *Discovery*, *FDF* y *T5*, aunque las alumnas también indican canales de corte más infantil y juvenil - *Boing*, *Disney Channel* y *Clan*-. Pasan más de cuatro horas diarias ante el televisor, y comentan que, fundamentalmente, ven series de ficción o programas tipo *reality show*, donde priman la falta de privacidad de los participantes, los enfrentamientos provocados por una convivencia forzada llevada al límite, el trato a los intervinientes/clientes y/o a sus familiares y allegados que puede llegar incluso a ser vejatorio. “Es lo que se ve en casa”, “lo ven todos”, “es que me gusta ver lo que hablan y luego lo comento con mis amigas”... Dicen fijarse en la ropa, el peinado, la forma de maquillarse, de hablar, de

sentarse. Pero también son asiduos a programas que se encuentran dentro del horario de lo que se considera el segmento más vulnerable (menores de 13 años) y dentro del código de autorregulación sobre contenidos televisivos e infancia (Art. 7. Los derechos del menor, de la Ley 7/2010, de 31 de marzo, General de la Comunicación Audiovisual). ¡Se justifican!: “lo veo desde chico”, “lo pone mi hermana pequeña”, “siempre lo ponen cuando no tengo nada que hacer”. En resumen, aún no están definidos los gustos, pero el contexto los encamina a seguir una serie de patrones estéticos y de comportamiento, que no parecen ser los más recomendables, pues, según manifiestan, “siempre hay peleas, gritos y se insultan o son agresivos” en dichos programas. La conclusión sobre este punto no es nueva ni desconocida: demasiado tiempo ante el televisor viendo *nada* relevante, educativo o conducente a formar personas sociales y sociables.

El pretest se ha realizado en base al sistema de categorías de Goleman (1998), en el que las preguntas formuladas se ajustan a una tabla de categorías de elaboración propia, basada en el Sistema de Categorías de Goleman (Anexo I). Hemos pedido que valoren del 1 al 5 veinticuatro ítems que se han formulado según las subcategorías descritas en dicha tabla, aunque se ha incidido más en aquellas que corresponden a las emociones propias y a las derivadas de las habilidades sociales y la capacidad de empatía, por considerar su mayor relevancia para nuestro proyecto. Destacamos que no ha habido una sola respuesta en la que se hayan manifestado eligiendo “Siempre/totalmente de acuerdo”. Las diferencias en las respuestas según la edad ha sido irrelevante; pero según el sexo sí que hemos notado una pequeña variación porcentual cuando las cuestiones versaban sobre la importancia dada a las opiniones del grupo: los chicos se manifiestan más condicionados dentro del mismo que las chicas, a las que, aunque les importa sentirse a gusto con ellas mismas, no rechazan las diferencias, ni sentirse condicionadas por ellas. En el análisis del autoinforme destaca que tanto alumnos como alumnas han respondido con el valor intermedio “A veces/de acuerdo” respecto a las cuestiones que versaban sobre el “propio yo”, sin

afirmaciones ni negaciones categóricas que denotan una personalidad en formación y una cierta consciencia de la misma. Pero sí debemos tener en cuenta la opinión casi unánime de las alumnas sobre su desacuerdo total al preguntarles si creen que ser guap@ ayuda a tener éxito y amigos. La imagen adquiere una importancia relativa si deben valorarla en los demás, pero implica un cierto condicionamiento si hablamos del grupo o de la imagen propia. Importa menos qué opinen en el entorno sobre la imagen o el aspecto de alguien, aunque se rechacen manifiestamente los comentarios que la autocrítica, ya que la opinión sobre uno mismo expresada por los demás adquiere un valor moderado, ya que “casi nunca” importa.

Tras el pretest, “Debatimos en grupo”. Proyectamos un *power point* para el que hemos seleccionado seis obras pertenecientes al legado artístico mundial de todos los tiempos: *Venus* de Willendorf; *María Antonieta*, de E. Vigée-Lebrun; *La columna rota*, de Frida Kahlo; de Fernando Botero, *Bailarina en la barra*; *Seiro Nana-Komachi*, de Kitagawa Utamaro y *Pavarti* (anónimo, c. 1200).

Con cada imagen, animamos a los alumnos a expresar sus impresiones sobre la misma, con una sola palabra, encaminando las respuestas a que respondan según una serie de ítems, como su parecer sobre la ropa que visten – anticuada, pomposa, recargada, “para mi abuela, bien”, “ni muerta...”, horrible...; sobre el físico -bonita, guapa, fea, delgada, desagradable, “vaya pelos”...-, sobre lo que expresa para ellos –dulzura, amabilidad dolor, pena, enfado, miedo, ira, paz...- o lo que sienten al verla –cercanía, rechazo, vergüenza, asco, indiferencia...-. Es decir, manifestar abiertamente la primera impresión que suscita en ellos dichas imágenes.

A un inicio tímido para participar en este cambio de impresiones, siguió una participación mayoritaria provocada por las dispares opiniones que se iban expresando, lo que propició incluso cambio de pareceres más contundentes que la simple palabra definitoria que se solicitaba en un principio. Se pasó de definir entre risas a *María Antonieta* como “*María encajitos*”, o “*María coloretos*”; a manifestar lo espantoso que parecía el peinado o la negativa impresión que daba por su seriedad y rigidez. La oronda figura de la *Venus*

fue la que más adjetivos obtuvo sobre las redondeces físicas, sorprendiendo sin embargo que para la bailarina de Botero los comentarios giraran no en torno a su cintura, sino ¡sobre su flexibilidad a pesar de “estar gordita”! Se resaltó de la *Venus*, al igual que en el caso de la figura hindú, la falta de expresión facial para poder opinar de forma más específica –resultaba insuficiente el *lenguaje corporal*-. La blancura de la cortesana nipona, al igual que el peinado, causaron extrañeza pero se achacó a que pertenecían a una cultura diferente; no era desagradable, pero sí “rara”. Lo más destacable fue la impresión causada por el autorretrato de la pintora mejicana; las preguntas sustituyeron a las opiniones: ¿porqué llevaba una columna romana –“dórica”, apostillaban- en el torso? ¿qué significaba? ¿porqué se rodeaba con cintas?... no hubo ni un comentario esperable, sobre su expresión, sus características cejas o su desnudez. La estética tuvo una importancia cero en esta dura obra, sobre la que no se dio ninguna opinión negativa. De hecho, los adjetivos como “guapa”, “bonita”, o “fea” no fueron utilizados, el físico pasó a un segundo plano frente a las expresiones sobre cómo vestían, qué expresaban y cuál era el sentimiento que despertaba en ellos.

Físicamente relevante, poco. Carnes o maquillajes pasaron a un segundo plano; no encajaba ninguna de las obras de arte con sus gustos estéticos, pero, claro, es que “tenían gustos diferentes”, eso sí, “¡espantosos!”.

Una vez acabamos la presentación, planteamos a los alumnos la posibilidad de volver a verlas bajo otro prisma. Cada retrato, cada imagen, cada obra, esconde una historia que puede ayudarnos a entender lo que observamos o a plantearnos una opinión diferente que la que tuvimos a primera vista al conocer detalles de una vida o del periodo histórico en el que se creó; destapamos nuestro legado patrimonial. A esa breve exposición vital, fuimos añadiendo otras obras que trataban la misma temática en diferentes periodos de la Historia, haciendo hincapié en cómo la estética y el ideal de belleza había ido modificando la manera de representar a la protagonista que habíamos visto inicialmente. Explicamos la *Venus de Willendorf* nacida en una etapa de la historia de la Humanidad en la que la supervivencia dependía en gran manera de la



capacidad reproductora, manifestada claramente en la voluptuosidad de las zonas femeninas. Después, mostrábamos otras formas de representar a la diosa, de la mano de Botticelli, la versión prerrafaelita o como la griega Milo y su versión *Barbie*, mostrando 24.000 años de variaciones en los cánones estéticos.

Relatamos la breve vida de la poetisa y pintora mejicana Frida Kahlo y su periplo por el dolor físico que plasmó de forma cruenta y magistral en sus autorretratos. Narramos su carácter luchador contra la adversidad, que la llevó a practicar deportes inusuales para una fémina en la sociedad de su época, como el boxeo o el fútbol... y cómo su persona se ha convertido en un dulcificado icono en nuestros días, representada de forma menos agresiva e incómoda a nuestros ojos, cargada de matices románticos, convertida en un icono cultural con el que poblar pañuelos de seda y zapatillas deportivas.

Aunque las presentaciones se centraron en la figura femenina, advertimos a los alumnos que el proyecto llevado a cabo tiene esperanza de continuidad, y que la versión masculina no sería menos rica en ejemplos.. y para muestra, un botón. Entre aplausos y risas, pidieron ser ellos los que participaran de nuevo en el proyecto, asegurando que no dudarían en dar su opinión.

Esta segunda presentación, apoyada en la narración breve, provocó una oleada de preguntas que dio pie a un nuevo debate dirigido mediante preguntas cortas en las que se les cuestionaba sobre si, tras oír los relatos que habían acompañado las imágenes, veían de forma diferente a aquellas representaciones femeninas; si conocer parte de la historia de algunas de ellas, les había hecho pensar en que estaban equivocados en su primera opinión. La mayoría manifestó haberse sorprendido, y que ni imaginaban lo que se escondía detrás de cada obra, pues sólo habían opinado sobre cuadros o esculturas como si fuera una clase de arte. Pero que les gustaba haber podido saber algo más, pues les ayudaba a mirar esas obras de otra forma, juzgando el gusto sobre la vestimenta, maquillaje o peinado con otros ojos, pensando en quienes veían las obras en su época. Pero –preguntamos–, ¿no podríamos hacer lo mismo con las personas que nos rodean a diario? La diferencia de gustos

nos demuestra que nuestros estereotipos son eso, nuestros, y lo que hemos visto indica que viene condicionado por un contexto, un entorno y, a día de hoy, los medios audiovisuales de fácil acceso. Pero también nos indica la volubilidad de los mismos y lo efímero tanto del canon de la belleza como de nuestra propia percepción. Aquí se abrió un nuevo intercambio de opiniones, donde el “sí, pero no”, “es que no te sirve lo de un año para el siguiente”, “que si ahora verde, que si luego azul”, “que a mi me gustaba el protagonista de ***”, pero ahora me parece un crío y me gusta ***”; pues sí, que “ahora no me pondría la camiseta de ***, del año pasado, y está rota de lo que la usé”. Se había tratado un tema sensible; “es que nos hacemos mayores, y eso cambia a todo el mundo”.

Tocaba finalizar la sesión, para lo cual nos ayudamos de un cuestionario final, que titulamos “Nos ponemos en la piel de los demás”. Volver a opinar significaba la posibilidad de cambiar las primeras impresiones, de suavizar los comentarios, que generalmente buscaban el apoyo divertido del aula y que tras la segunda presentación y la narración histórica o biográfica mostraban un cierto cariz cruel o incorrecto. Y así lo demostró también el postest. Como en el cuestionario inicial, se respondía de forma personal. De nuevo a solas, buscando la introspección y la reafirmación de las ideas *respecto a mí y respecto a los demás*. Ni todas las imágenes que habíamos visto nos parecieron bonitas, ni los adjetivos con las que las definimos fueron siempre agradables. Pero, tras conocer las historias que acompañan a cada una de las obras artísticas, pedimos que respondieran SI o NO y explicaran brevemente el porqué a una docena de preguntas. Debían exponer las reflexiones que estas narraciones habían propiciado, tanto aquellas que se habían manifestado abiertamente a la clase, como aquellas que se quedaron sin expresar. Para analizar este cuestionario, se confeccionó una tabla donde se consignaron las contestaciones y sus fundamentos. Los alumnos fueron más concisos, mientras que las alumnas expresaron sus opiniones de manera más extensa y razonaron incluso las respuestas. Sólo 2 alumnas manifestaron falta de empatía y voluntad de apoyar la opinión general de su grupo. Otras alegaron la necesidad de respetar a cada uno

como es y propensión a empatizar con los sentimientos de los demás, poniéndose en el lugar del otro. Una mayoría se consideró capaz de mediar si surgía un problema derivado de la apariencia física, “como Frida”, sin poder hacer una vida “normal”, postrada en una cama debido a sus dolencias. Respondieron que no aceptarían las burlas del grupo sin motivo, alegando que la persona se sentiría excluida y apartada, indicando que “no se pueden decir cosas porque no sabemos todo sobre los demás y porque no nos gustaría que nos hicieran lo mismo”. Frases como “nadie debe juzgar”, “todos somos defectuosos”, “no hay que dañar los sentimientos de los demás; no nos gustaría que nos lo hicieran a nosotros”, “no somos los mejores”, “no es justo hacer que alguien se sienta triste”, se repitieron en las respuestas breves. Más nos interesan aquellas que ejemplificaban la respuesta mediante las narraciones con las que habíamos acompañado nuestra presentación en el aula: “conozco a una chica que también estuvo enferma y no me gusta que le digan nada sobre su defecto”, “mi hermana se peina *rara*, pero creo que ya no se lo diré más, que las hay peores...”, “pues si uno no puede hacer deporte por estar algo pasadito de peso, ya sabemos que puede ser bailarín, como la señora del cuadro (risas incontroladas)”, “creo que a veces somos injustos con los demás por no saber sus cosas, como lo de la reina, que la casaron cuando tenía los mismos años que yo. ¡Como para no ser antipática con ESE marido!”.

4. Conclusiones

Definitivamente, empezamos la sesión en un aula en silencio y con alumnos expectantes y algo incómodos, poco dados a expresarse. Tras el cambio de impresiones sobre la primera tanda de imágenes, la distensión fue aumentando poco a poco, para tener que, finalmente, dar la palabra para poder escuchar todas las opiniones, y que éstas pudieran ser posteriormente transcritas para su análisis. Podemos decir que se consiguió captar la atención y el interés de los alumnos mediante la narración que acompañó a la segunda presentación, como demuestran las preguntas que se hicieron sobre las historias de los personajes elegidos.

Entendemos el trabajo realizado como una prospección investigadora. Hemos utilizado el patrimonio como una herramienta didáctica dentro de la disciplina de la didáctica de las Ciencias Sociales, diferente a su uso tradicional, mas centrado en las formas, estilos y corrientes del objeto en sí. La propuesta se ha centrado en mostrar a los alumnos recién llegados a ese periodo frágil que es la adolescencia que los cánones estéticos han ido variando a lo largo de la Historia, que no podemos decir que no se repitan o se reinventen y que deben tener una importancia relativa tanto en la experiencia vital personal como en las relaciones con el entorno social. Se han “retratado” en los autoinformes y han expresado sus opiniones con libertad, para más tarde enfrentarse a realidades pasadas que no son ajenas a las que viven, oyen u observan en la actualidad a través de la pantalla del televisor, en las redes sociales o mediante las múltiples formas de interactuar de forma real o virtual que hay al alcance de tod@s. No se pretendía que, a golpe de imágenes e historias, cambiaran sus opiniones o impresiones en un día, la madurez es una cuestión de tiempo y no siempre está “garantizada”, pero sí de saber si el acercamiento a realidades pasadas de la mano del patrimonio cultural nos permitiría encender la curiosidad o incitar a la reflexión sobre la cuestionable importancia de los cánones estéticos en lo más importante para ellos, su día a día. Creemos que la experiencia ha sido positiva y que podría ser llevada al aula tanto como proyecto educativo como de forma transversal, introduciendo la propuesta en la enseñanza/aprendizaje de las ciencias sociales, la historia del arte, la educación plástica, la formación del alumno para la ciudadanía, etc. La imagen narrada se ha mostrado útil como herramienta para inducir, al menos, curiosidad, preguntas y algún apesadumbrado “pues vaya historia, que mal”, que consideramos más que suficiente para dar como positiva la experiencia.

Parafraseábamos inicialmente a Sánchez Zuluaga, “la imagen es magia”, y la hemos tratado “didácticamente en el aula”, pero desde otra perspectiva y con otras pretensiones. Como resultado, hemos concluido el proyecto con la convicción de que esas imágenes que están a nuestro alcance gracias al patrimonio cultural



conservado, pueden y deben ser utilizada como herramienta didáctica para la educación emocional del alumno dentro y fuera del aula. Compartir las múltiples interpretaciones del canon de belleza, expresar lo que sentimos ante su representación, conocer los entresijos que culminaron en la realización de la expresión artística y ponernos en el *lugar del otro*, resume el proyecto que hemos presentado en este trabajo y que consideramos como una nueva vía de exploración dentro de la didáctica de las Ciencias Sociales.

5. Referencias bibliográficas

- Allard M. y Boucher S. (1998). *Éduquer au musée. Un modèle théorique de pédagogie muséale*. Montreal: Ed. Hurtubise.
- Arias, N. (2016). El reflejo de Medusa. El “otro” y el “yo”: El patrimonio artístico como herramienta didáctica de la Ciencias Sociales. En García Ruíz, C.R, Arroyo Doreste, A. y Andreu Mediero, B. (Eds.) *Deconstruir la alteridad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales: educar para una ciudadanía global*. (106-115). Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria y AUPDCS.
- Bisquerra Alzina, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra Alzina, R (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra Alzina, R. (2012). *Orientación, tutoría y educación emocional*. Madrid: Síntesis.
- Cicerchia, A. (2002). *Il bellissimo vecchio*. Argomenti per una geografia del patrimonio culturale. Milán: Franco Angeli.
- Cuenca López, J.M^a y Martín Cáceres, M. J., (2009). La comunicación del patrimonio desde propuestas de educación no formal e informal. En González Parrilla, J.M^a y Cuenca López, J.M^a (coords.) *La musealización del patrimonio* (35-46). Huelva: Universidad de Huelva.
- Desvallés, A. y Mairesse F. (2009). Conceptos claves de museología. Recuperado de http://icom.museum/fileadmin/user_upload/pdf/Key_Concepts_of_Museology/Museologie_Espagnol_BD.pdf.
- Estepa, J.; Ávila, R.M. y Ferreras, M. (2008) Primary and Secondary Teachers Conceptions about Heritage and Heritage Education: a Comparative Analysis. En *Teaching and Teacher Education*, 24, 2095-2107.
- Fernández Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modifies version of the Trait Meta-Mood Scale. En *Psychological Reports*, 94, 751-755. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/8491290>.
- Grasso, A. E. y Castañer Balcells (coords.) (2006). *La inteligencia corporal en la escuela: Análisis y propuestas*. Barcelona: Ed. Graó.
- Martín Cáceres, M. J. (2012). *La educación y la comunicación patrimonial: una mirada desde el Museo de Huelva*. Huelva: Universidad de Huelva.
- Martín Cáceres, M.J. y Cuenca López, J.M^a. (2015). Educomunicación del patrimonio. En *Educatio XXI*, vol. 33, N^o1, 33-53. Murcia: Universidad de Murcia. Recuperado de <http://revistas.um.es/educatio>.
- Plan Nacional de Educación y Patrimonio. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/planes-nacionales/dms/microsites/cultura/patrimonio/planes-nacionales/textos-planes-nacionales/12-educacionpatrimonio.pdf>
- Santacana Mestre, J, Serrat Antolí, N. (coords.) (2007). *Museografía didáctica*. Ariel: Barcelona (2^a ed.)
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Ed. Kairós.
- Mayer, J.D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds) *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (3-31). New York: Basic Books. Recuperado de http://unh.edu/emotional_intelligence/EIAssets/EmotionalIntelligenceProper/EI1997MSWhatIsEI.pdf
- McKernan, J. (1999). *Investigación-acción y currículum*. Madrid: Morata.
- Molina, S. y Cuenca, J.M^a (coords.) (2015). *Enseñanza de la historia y formulación de identidades*

colectivas. (Proyecto Clío, nº 41). Recuperado de <http://clio.rediris.es/>.

Prats, J. (1997) Antropología y Patrimonio. Barcelona: Ariel.

Prats, J. (2003). Líneas de investigación en didáctica de las ciencias sociales. En: *História & Ensino Revista do Laboratório de Ensino de História/UEL*. Vol 9. Londrina: Universidade Estadual de Londrina.

Rivera Betancur, J.L., Osorio Osorio, J.J., Sánchez Zuluaga, U.H. (2006, 2ª edición), La imagen: una mirada por construir. Medellín, Sello Editorial Universidad de Medellín.



6. Anexo

6.1. Tabla I. Sistema de categorías

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	ACERCA DE
Respecto a mi	Mi propio yo (lo que soy)	- ¿Soy consciente de mis emociones? - ¿Me siento mal si recibo alguna crítica negativa?
	Mis actos (lo que hago)	- ¿Cómo reacciono si recibo una crítica negativa? - ¿Puedo cambiar mi estado de ánimo? - ¿Puedo mostrar lo que siento? - ¿Suelo dar mi opinión en temas complicados?
	Mis emociones (lo que siento)	- ¿Cuestiono negativamente lo diferente? - ¿Estoy dispuesto a participar? - ¿Estoy dispuesto a reconocer mis errores?
Respecto a los demás	Habilidades sociales	- ¿Puedo captar la atención de los demás? - ¿Suelo dar mi opinión cuando se abre un debate en el que no hay consenso? - ¿Soy capaz de conseguir calmar a los demás?
	Sus sentimientos (empatía)	- ¿Atiendo al estado de ánimo de los demás? - ¿Me sorprenden lo que dicen o sienten? - ¿Me preocupa cómo se sienten? - ¿Me doy cuenta cuando necesitan mi ayuda? - ¿Acierto al juzgar porqué los demás actúan de una manera concreta? - ¿Me cuesta ayudar a los demás?

Fuente: Elaboración propia, basada en el Sistema de Categorías de Goleman (1998)

6.2.a. Cuestionario inicial

¡SOY BEAUTY, ERES BEAUTY!

Mi edad:

Soy chico / chica:

Edad de mis hermanos:

Edad de mis hermanas:

Mi padre estudió, y trabaja en

Mi madre estudió, y trabaja en

Mis programas de TV favoritos son:

.....



Fuente: Frida, por Carolina Alonso, taller Castillos en el Aire. Propiedad Privada.

Vamos a responder a un cuestionario sencillo que trata sobre lo que pensamos respecto a la belleza y la estética y cómo pensamos que influyen en nosotr@s y en nuestras relaciones. Marcaremos nuestra respuesta con una X:

Si **no** estoy **nada** de acuerdo, marco el 1. Si no estoy demasiado de acuerdo, marco el 2. Si estoy de acuerdo, marco el 3. Si me gusta, pongo la "x" en el 4. Si **me gusta mucho**, marco el 5.

6.2.b. Cuestionario inicial

1	2	3	4	5
Nunca	Casi nunca	A veces	Muchas veces	Siempre
Nada de acuerdo	Algo de acuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo

	RESPONDEMOS A...	1	2	3	4	5
1	Doy importancia a mi estética					
2	Voy a gusto con la ropa que llevo					
3	Doy importancia a cómo visten mis amig@s					
4	Mi grupo tiene gustos parecidos a los míos en quién es guap@, quién viste bien, etc.					
5	Me importa lo que opinen los demás sobre cómo me visto, me peino o me pinto					
6	Suelo expresar mi opinión sobre la estética de los demás, aunque moleste a la otra persona					
7	Puedo hacer amigos con facilidad					
8	Me importa la opinión de los demás respecto a mi aspecto					
9	Me importa la opinión de los demás sobre el aspecto de mis amigos					
10	Me gusta seguir las modas que veo en TV, revistas o Internet					
11	Mis gustos varían y cambio de imagen con facilidad					
12	Rechazo las críticas que avergüenzan a una persona por su aspecto físico					
13	Me he sentido alguna vez rechazad@ por mi aspecto físico					
14	Acepto los gustos de los demás, aunque sean completamente diferentes a los míos					
15	Defiendo a alguien cuando se meten con su aspecto, aunque quién critique sea de mi grupo					
16	Ante un anuncio, mi primera opinión es sobre la belleza o fealdad del/la protagonista					
17	Cuando miro un cuadro, me fijo en las figuras humanas, sus ropas y sus rasgos					
18	Quisiera cambiar mi imagen para parecerme a alguien que me gusta					
19	Estoy satisfecho con mi manera de entender la belleza y ser feliz					
20	Sé qué piensan mis amigos de lo que es bonito					
21	Sé ponerme en el lugar de los otros					
22	Creo que merece la pena preocuparse por la belleza					
23	Creo que ser guap@ ayuda a tener éxito					
24	Creo que ser guap@ ayuda a tener amigos					

6.3. Cuestionario final

NOS PONEMOS EN LA PIEL DE LOS DEMÁS

No todas las imágenes que hemos visto nos han parecido bonitas, ni los adjetivos o las palabras con las que las hemos definido han sido agradables en todos los casos. Vamos a ponernos en el lugar de los demás y contestar **SI** , **NO** , o brevemente, a las siguientes preguntas:

Hemos visto imágenes y hemos opinado sobre ellas. Después, hemos conocido sus historias. Ahora pienso que:

1. ¿Es esa la opinión que nos merece una persona con las características de las imágenes que he visto?
SI NO
2. ¿Me sentiría bien si fuera yo quién tuviera que escuchar lo que opino de esa imagen?
SI NO
3. ¿Creo que es correcto?
SI NO
4. ¿Está bien que otr@ compañer@ se burle de esa persona por sus características físicas?
SI NO ¿Creo que puede sentirse excluido y avergonzado?
5. ¿Creo que es justo provocar en otr@s esa sensación tan triste?
SI NO
6. ¿Acaso creo que soy el/la mejor y que no tengo defectos?
SI NO
7. ¿Evito que alguien de mi grupo intente avergonzar a otr@ por su apariencia física?
SI NO
8. ¿Soy capaz de enfrentarme o mediar en el problema o prefiero no llevarle la contraria porque es de mi grupo?
SI NO
9. ¿Me siento avergonzad@ con esa forma de actuar?
SI NO
10. ¿Me importa tanto que mi grupo me acepte que acepto cualquier cosa que hagan, aunque no vaya con mi forma de ser, por no ser excluid@?
SI NO
11. ¿Me da vergüenza que me comparen con compañer@s que se comportan de esa forma con otr@ compañer@s?
SI NO
12. Demuestro ser mejor persona al opinar y enfrentarme a los que ofenden: ¿ y si me excluyen?
SI NO

6.4. Plantilla de recogida de datos

Plantilla para análisis de las expresiones con las que se definen las imágenes. Preguntamos:
Físicamente, nos parece guapa, bonita, bella, hermosa, dulce, fea, desagradable, delgada, gorda...
Expresa: dulzura, amabilidad, dolor, pena, alegría, enfado, ira, miedo, paz... **Sentimos**: cercanía, rechazo, identificados, extrañeza, asco, vergüenza, indiferencia...

IMAGEN INICIAL/FINAL	FÍSICO	ROPA/ DESNUDEZ	EXPRESA...	SENTIMOS...	OPINAMOS QUE...	DIFERIMOS EN...	OTROS
INTRO. M ^o ANTONIETA							
VENUS WILLENDORF							
MARÍA ANTONIETA							
FRIDA KAHLO							
BAILARINA BOTERO							
GEISHA							
DIOSA HINDÚ							