



FACULTAD DE EDUCACIÓN

**La Gran Vía de Madrid, un espacio cambiante y un “microcosmos” de la Guerra
Civil Española: 1936-1939. Itinerario didáctico para Primaria.**

TESIS DOCTORAL

Doctoranda: Amparo Alcaraz Montesinos

Directora: María Montserrat Pastor Blázquez

2019

TESIS DOCTORAL

**La Gran Vía de Madrid, un espacio cambiante y un “microcosmos” de la Guerra
Civil Española: 1936-1939. Itinerario didáctico para Primaria.**

Amparo Alcaraz Montesinos

2019

AGRADECIMIENTOS

Esta tesis doctoral, como toda tesis doctoral, proyecto largo en el tiempo, con etapas de satisfacción, al ver que el esfuerzo realizado durante años, iba cada vez tomando más forma, y que las partes iban ensamblándose y adquiriendo cada vez todo un mayor sentido, pero también, con momentos de intensidad de trabajo y de interrogantes, en los cuales afloraba el desánimo, las dudas o el cansancio, aunque siempre con gran ilusión por el trabajo realizado, ha sido, por fin, concluida.

Para llegar a puerto, esperado buen puerto, como el de la Plaza del Callao de mi “querida” Gran Vía madrileña, he contado en el camino con el apoyo, la ayuda, y la colaboración de personas de entornos diversos en mi vida, que han hecho posible que se atracara en el punto de destino: la culminación de un trabajo que, a pesar de los sinsabores en algunos momentos, ha contado siempre con una predisposición por parte de la autora de ilusión y de gran reto tanto personal como profesional.

En primer lugar, agradecer la paciencia de mis hijos, María, Juan Luis y Álvaro, por verme “pegada” tanto tiempo al ordenador y comprenderlo y darme ánimos de diferentes maneras. Mi madre, también me animó siempre, y como toda madre “regañaba” cuando me desanimaba y decía, “tú puedes, adelante”.

Al final de la etapa, quizás sin esta ayuda de colaboración y cariño, este trabajo no habría culminado, apareció Pedro, que aportó un gran apoyo, tanto en la parte técnica como emocional.

Por supuesto, en el plano profesional, aunque también personal, porque ambas “amamos” dos principios que nos han unido en un largo camino ya: la pasión por la Historia y la docencia, agradecer inmensamente la gran labor de la directora de esta tesis doctoral: M^a

Montserrat Pastor Blázquez, ya que, sin sus inestimables consejos profesionales y técnicos, la articulación de este trabajo, hubiera sido, sin duda, mucho más ardua y dificultosa.

No podría olvidar en estos párrafos de agradecimiento, a los compañeros y compañeras de profesión del Centro Universitario de Magisterio Escuni : Mariló y Rosa, que en los momentos de desánimo, me “regañaban” y me animaban a seguir adelante, a mis compis Cristina socióloga y Alberto geógrafo, que aportaron tanto profesionalmente, como humanamente una mano amiga. Y en fin, otros compañeros y compañeras que con sus palabras de ánimo, hicieron el camino más llevadero: Cristina, Antonia, Concha, Liesbeth, Marga, Lile, entre otros compañeros y compañeras del centro donde desempeño mi labor docente.

Y, aunque en último lugar, decir que sin ellos ni ellas, no hubiera sido nunca posible este trabajo doctoral: el alumnado, tanto de Formación de Profesorado de 3º del Grado de Primaria, del Centro Universitario de Magisterio Escuni, como el alumnado de 6º curso del colegio Kolbe Internacional, así como del profesorado de dicho centro, que, desde el principio acogió el proyecto con ilusión: Jesús, Inés y Ana, entre otros.

RESUMEN

La presente tesis doctoral *La Gran Vía de Madrid, un espacio cambiante y un “microcosmos” de Guerra Civil Española, 1936-1939. Itinerario didáctico para Primaria*, pretende aportar a la comunidad educativa, fundamentalmente para las dos etapas educativas para las que se ha diseñado el proyecto: alumnado en Formación de Profesorado del Grado de Primaria y alumnado de 6º curso de Primaria, una herramienta educativa basada en el itinerario didáctico, en el proceso de enseñanza-aprendizaje de contenidos de las ciencias sociales, fundamentalmente de la Historia.

Las dos áreas de conocimiento que fundamentan el presente trabajo doctoral son la Historia, que es abordada a través de una investigación histórica que se soporta sobre los dos ejes básicos de esta disciplina, el eje temporal que se considera en este estudio, que es el tiempo de la Guerra Civil Española, y eje espacial, que es la Gran Vía de Madrid.

La otra área de conocimiento, en plena conexión con la primera, es la Didáctica de la Historia, que ha elegido como eje vertebrador del proceso de enseñanza-aprendizaje de contenidos que derivan de las ciencias sociales, de la Historia fundamentalmente, dos parámetros: la Ciudad Educadora, en este caso, la ciudad de Madrid, en concreto, la zona de la Gran Vía de Madrid y su entorno próximo, entendiendo que el Patrimonio urbano, cumple fundamentalmente un papel educador de enorme trascendencia, que conecta con los presupuestos metodológicos que sustentan el proyecto: metodologías activas, interdisciplinares, y significativas. Todo ello, vertebrado en la herramienta del itinerario didáctico.

La parte primera de esta tesis, dispuesta en dos capítulos, recoge en el primero de ellos la fundamentación teórica y metodológica seguida en ambos campos disciplinares: la Historia y la Didáctica de la Historia. Es en el segundo capítulo de esta parte, en el cual abordamos

un rigurosa y será investigación histórica, documentada con diversas fuentes de archivo, la consideración en la Gran Vía de Madrid como reflejo de acontecimientos de naturaleza variada, vividos en tiempos de la Guerra Civil Española.

La segunda parte de este trabajo doctoral, recoge, los planteamientos didácticos sobre los que hemos diseñado e implementado el itinerario didáctico. Abordando en el capítulo 3 de la misma el marco teórico que nos permitiera asentar, sobre las bases de la Educación Patrimonial, la Ciudad Educadora y el Itinerario didáctico, el diseño, implementación y valoración, de un itinerario didáctico por la Gran Vía de Madrid que fue llevado a cabo en las dos etapas educativas descritas, y descrito en profundidad en el capítulo 4 de este trabajo doctoral.

Por último, en el capítulo 5 se presentan conclusiones de todo el proceso investigativo, centrado en sus tres aspectos nucleares: conclusiones de la investigación histórica; del marco teórico que ha sustentado el proyecto educativo; y del proceso de diseño, implementación y valoración del itinerario didáctico por la Gran Vía de Madrid con el alumnado que ha participado en el proyecto. Para terminar con unas conclusiones finales del trabajo doctoral que presentamos.

ABSTRACT

The present doctoral thesis “The Gran Via of Madrid, a changing space and a “microcosmos” of the Spanish civil war, 1936-1939. Didactic itinerary for Primary schools, pretends to contribute to the educative community, fundamentally for the two educative periods for which the project has been designed: Students in formation at the degree of Primary school and students of sixth grade of Primary, an educative tool based in the didactic

itinerary, in the process of teaching-learning the contents of social science, fundamentally of the History.

The two knowledge areas that sustain the present thesis doctoral are History, which is addressed through a historic investigation which It is supported above the two basic axes of this discipline, The temporal axis which is considered in this study, the time of the civil war and the spatial axis, The Gran Via of Madrid.

The other knowledge area, in full connection with the first one(History), is the didactic of the History, which has chosen as vertebral axis of the teaching-learning process of contents that derive from the social sciences and History fundamentally two parameters: The Educational City in this case, the city of Madrid, in detail, The zone of the Gran Via of Madrid and Its close environment, acknowledging that the urban Patrimony, Has a fundamental educational role of huge transcendence, which connects with the methodology budget that sustains the project: Active methodology, interdisciplinary and significative. All that, vertebrates in the tool of the didactic itinerary.

The first half of this thesis, disposed in two chapters, collects in the first of them the theorist substantiation and methodology followed in both disciplinary fields: The History and the didactic of History. Is in the second chapter of this part, in which we address a serious and rigorous historical investigation, documented with diverse sources, to document the Gran Via of Madrid as a reflection of the development of a wide range of events, lived in times of the Spanish Civil War.

The second part of this Doctoral Thesis, contents, the didactic planning's of which we have designed and improved the didactic itinerary. Having the theoretical marc approached It allows us to settle, on the patrimonial education basis, the Educational City and the didactic itinerary, the design, implementation and evaluation of a didactic itinerary for the Gran Via

of Madrid which was realized in the two educative terms described in depth in the fourth chapter.

To finish, in the fifth chapter you can find conclusions of the whole investigative process, centered in its three nuclear aspects: conclusions of the historical investigation, the theoretical framework which has sustained the educative project, and the designing process, implementation and evaluation of the didactic itinerary for the Gran Vía of Madrid with the students that have participated in the project.

ÍNDICE

PARTE PRIMERA: CUESTIONES TEÓRICAS. LOS MICROCOSMOS DE LA GRAN VÍA MADRILEÑA.

CAPÍTULO 1. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN.	12
1.1. Estructura de los contenidos de la Tesis.	12
1.2. Justificación de la Investigación:	17
1.2.1. En el marco de la Historia.	19
1.2.2. En el marco de la Didáctica de la Historia.	39
1.3. Objetivos.	45
1.4. Hipótesis previas.	47
1.5. Marco cronológico y espacial.	48
1.6. Objeto de estudio: los “microcosmos” en la Gran Vía de Madrid durante la Guerra Civil Española.	51
1.7. Nivel educativo	57
1.8. Aspectos metodológicos.	62
1.9. Pertinencia de la Investigación.	73
CAPÍTULO 2. LA GRAN VÍA EN GUERRA, 1936-1939: LOS “MICROCOSMOS” DE UNA CIUDAD ASEDIADA.	79
2.1. Microcosmos político-militar.	90

2.2. Microcosmos económico.	228
2.3. Microcosmos de vida cotidiana.	273
2.4. Microcosmos de ocio-cultura.	307
2.5. Microcosmos de edificios singulares.	348

**PARTE SEGUNDA: EL ITINERARIO DIDÁCTICO: SU DISEÑO E
IMPLEMENTACIÓN CON ALUMNADO EN FORMACIÓN DE PROFESORADO
Y EN EL AULA DE 6º DE PRIMARIA. LA GRAN VÍA DE MADRID.**

**CAPÍTULO 3. LA EDUCACIÓN PATRIMONIAL Y LA CIUDAD EDUCADORA.
EL RECORRIDO DIDÁCTICO EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-
APRENDIZAJE DE CONTENIDOS HISTÓRICOS. 376**

3.1. Educar a través del patrimonio.	376
3.1.1. Los valores educativos de la educación patrimonial:	376
3.1.1.1. Enfoques desde la interdisciplinariedad.	381
3.1.1.2. Tratamientos didácticos desde triple dimensión de contenidos: conceptuales, procedimentales y actitudinales.	385
3.1.1.3. Uso de metodologías activas y significativas.	394
3.2. La ciudad como soporte para una educación patrimonial.	404
3.2.1. Aspectos a considerar en la ciudad en procesos de enseñanza-aprendizaje a través de sus elementos patrimoniales.	410

3.2.2. Los enfoques didácticos.	418
3.2.3. La ciudad y la Memoria histórica.	436
3.2.4. El itinerario didáctico como propuesta según los objetivos de enseñanza-aprendizaje.	441
CAPÍTULO 4. DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DEL RECORRIDO DIDÁCTICO POR LA GRAN VÍA DE MADRID.	462
4.1. Elementos identificadores del diseño.	462
4.1.1. Temporalización.	462
4.1.2. Alumnado al que va dirigido.	466
4.1.3. Aspectos metodológicos.	472
4.2. Implementación del recorrido con alumnado del Centro Universitario de Magisterio Escuni del Grado de Primaria.	479
4.2.1. Selección de objetivos de enseñanza-aprendizaje.	482
4.2.2. Elaboración de documentos para las distintas fases del proyecto.	484
4.2.3. Desarrollo y puesta en práctica del recorrido.	564
4.2.4. Valoración y evaluación del proceso.	599
4.3. Implementación del recorrido con alumnado de 6º de Primaria del colegio Kolbe.	635

4.3.1. Selección de objetivos de enseñanza-aprendizaje.	640
4.3.2. Elaboración de documentos para las distintas fases del proyecto.	642
4.3.3. Desarrollo y puesta en práctica del recorrido.	705
4.3.4. Valoración y evaluación del proceso.	748
CAPÍTULO 5: CONCLUSIONES	795
5.1. Conclusiones: La Gran Vía en guerra: 1936-1939. Los “microcosmos” como un reflejo de los principales ámbitos de estudio de la etapa bélica en España.	796
5.2. Conclusiones: El marco teórico que sustenta el diseño e implementación de un itinerario didáctico por la Gran Vía de Madrid.	820
5.3. Conclusiones: Diseño, implementación y valoración del itinerario didáctico por la Gran Vía de Madrid con alumnado en Formación de Profesorado del Grado de Primaria y con alumnado de 6º curso de Primaria.	831
5.4. Conclusiones Finales.	861
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	866
1. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y DE FUENTES DE ARCHIVO HISTÓRICAS.	866
2. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS DE DIDÁCTICA CCSS	886

PARTE PRIMERA: CUESTIONES TEÓRICAS. LOS MICROCOSMOS DE LA GRAN VÍA MADRILEÑA

CAPÍTULO 1. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

1.1 Estructura de los contenidos de la Tesis:

El presente trabajo doctoral, se ha estructurado en cinco capítulos, que a su vez conforman las dos partes estructurales de éste, considerando el último y quinto capítulo, como capítulo en el que se establecen las conclusiones de los aspectos nucleares o vertebradores de la estructura de esta tesis.

La primera parte, está estructurada en dos capítulos. El primer capítulo, recoge, el marco teórico y metodológico sobre el que se ha fundamentado este trabajo doctoral, mientras que el capítulo 2, recoge el principal objeto de estudio del mismo: los “microcosmos” de la Guerra Civil Española: 1936-1939 en la Gran Vía de Madrid.

La justificación teórica y metodológica del trabajo de investigación se encuentra fundamentada en las dos áreas de conocimiento en las que se asienta este trabajo doctoral: La Historia, y la Didáctica de la Historia, ciencias sociales. Creemos en la necesaria conexión entre ambas en los procesos educativos

En primer lugar, hacemos un recorrido por las diversas corrientes historiográficas en las que nos posicionamos, por entender, que hay en éstas, concepciones de la Historia, de su método, así como del valor que otorgan a la disciplina, que se ajustan a las concepciones propias que tenemos sobre esta área científica. Las corrientes en las que nos hemos

posicionado son diversas, ya que entendemos, que en la actualidad, la pluralidad de enfoques, enriquece la labor investigativa y docente de esta disciplina. Las corrientes en las que nos hemos posicionado son: Escuela de *Annales*, fundada hace algo más de un siglo, pero que creemos que hoy en día aporta una visión de la Historia, aplicable, tanto al proceso de investigación como a la didáctica de la misma. Además encontramos aspectos teóricos y metodológicos en tendencias más recientes, que consideramos aplicables a nuestro estudio, tales como: Historia de la Vida Cotidiana; Historia del Tiempo Presente/Reciente; Memoria Histórica y MicroHistoria o Historia Local.

Realizamos esta conexión, entre los posicionamientos que expresamos y el proceso didáctico, ya que consideramos que ésta, enriquece el trabajo en el aula. No debe darse una desconexión entre las aportaciones teóricas y metodológicas que se derivan de la Historia científica, expresada en enfoques plurales -diversas corrientes historiográficas- y los proyectos educativos. Creemos que esta conexión es imprescindible, y por ello justificamos el presente trabajo doctoral, insistiendo en esta idea.

La didáctica resultante de la pluralidad de enfoques supone proyectos didácticos más complejos, derivados de los posicionamientos en las corrientes historiográficas definidas, y que a su vez todo ello se proyectará en nuestro trabajo de aula.

Esta conexión presupone, que los ejes vertebradores de la Didáctica de la Historia que defendemos en este trabajo doctoral, sean definidos con las aportaciones hechas por cuestiones teóricas y metodológicas que provienen de las corrientes historiográficas antes mencionadas.

En la concepción que tenemos acerca de una Didáctica de la Historia, de las ciencias sociales, que identificamos en este primer capítulo, y desarrollamos en el capítulo 3,

apostamos por los principios que mencionamos a continuación: promoción de metodologías activas, significativas, interdisciplinares, tratamientos de contenidos desde su triple dimensión conceptuales, procedimentales y actitudinales- y tendentes al logro de adquisición de competencias y técnicas, en nuestro caso, propias de las ciencias sociales. A partir de estos presupuestos metodológicos, los ejes vertebradores del proyecto educativo son: la Educación Patrimonial plasmada en la herramienta didáctica del itinerario.

Una vez expresados las bases historiográficas y didácticas en las que se fundamentan este trabajo doctoral, definimos el objeto de nuestro estudio, en los dos ejes que vertebran la didáctica de la Historia, de las ciencias sociales: Tiempo y Espacio. El marco cronológico fundamental, aunque no exclusivo, es el de la Guerra Civil Española, pero dado el enfoque que hemos pretendido en el estudio, hemos centrado este tiempo de estudio en un marco espacial “micro”, al enfocar el proceso investigativo de esta etapa histórica, en un espacio céntrico y popular de la ciudad de Madrid, que es la Gran Vía madrileña.

El objeto de estudio de este trabajo de investigación en Historia, en la etapa de la Guerra Civil: 1936-1939, se dirigió en definir los “microcosmos” que tras la investigación histórica, encontramos y abordamos en el capítulo 2 de la primera parte del trabajo doctoral.

En este primer capítulo también, atendemos a definir dos aspectos claves que han servido para guiar -y en algunos casos-redirigir- nuestra investigación, o diseño del proyecto didáctico: por un lado, los objetivos que pretendemos con este trabajo, así como las hipótesis de partida que hemos considerado. Comprobaremos que tanto los objetivos, como las hipótesis de partida, están formuladas atendiendo a las dos áreas de conocimiento que sustentan este trabajo: la Historia y su Didáctica.

Las metodologías utilizadas, tanto en el proceso de investigación histórica, como las metodologías utilizadas para analizar cómo ha sido valorado el proyecto educativo del itinerario didáctico por el alumnado que ha participado en dicho proyecto, así como en la consecución de los objetivos propuestos, son descritas, en un apartado del capítulo primero. Hemos querido diferenciar las metodologías seguidas en Historia y en Educación, ya que, al tratarse de dos áreas de conocimiento conectadas, pero con sus propios corpus teóricos y metodológicos, nos ha parecido oportuno, describirlas por separado.

Concluimos este primer capítulo del trabajo doctoral, expresando los motivos por los cuales creemos la pertinencia de este trabajo, tanto en la investigación efectuada en el marco de la Historia, como en el campo de la Educación, a través de la herramienta didáctica diseñada e implementada: el itinerario didáctico por la Gran Vía de Madrid.

El segundo capítulo de la primera parte, podemos considerarlo como el capítulo en el cual se plasma el proceso de investigación histórica, que como expresamos, es el objeto básico de estudio de este trabajo: la identificación a través del empleo del método de investigación histórica, de los “microcosmos” que hemos evidenciado en la Gran Vía de Madrid, a través de una exhaustiva consulta y tratamiento de la información recabada en diferentes Archivos que nos han permitido definir estos “microcosmos”, considerando hechos de naturaleza diversa, que se dieron en el espacio objeto de estudio durante la etapa de la Guerra Civil Española. Los “microcosmos” definidos son los siguientes: político-militar, económico, de Vida Cotidiana, de ocio-cultura y de edificios singulares.

La segunda parte contiene dos capítulos, y podemos decir que esta parte de la tesis atiende a la otra área de conocimiento que justifica el presente trabajo doctoral: la Didáctica de la Historia, de las ciencias sociales, dado el enfoque interdisciplinar aplicado al proyecto educativo que en este trabajo presentamos.

El capítulo 3, el primero de esta segunda parte, se centra en establecer el marco teórico de los elementos que consideramos vertebradores del proyecto diseñado e implementado: el itinerario didáctico por la Gran Vía de Madrid. A lo largo de este capítulo, definimos y justificamos la concepción que tenemos de cómo se debe aplicar la didáctica de la Historia, de las ciencias sociales, fundamentada a su vez, por principios teóricos y metodológicos recogidos de las corrientes historiográficas ya señaladas.

Los presupuestos metodológicos que sustentan el proyecto didáctico que presentamos en este trabajo doctoral son: el Patrimonio, más concretamente el patrimonio urbano -la ciudad- como eje vertebrador del proceso de enseñanza-aprendizaje de contenidos que provienen de las ciencias sociales, fundamentalmente de la Historia, por la consideración de un marco cronológico preciso: la Guerra Civil Española. La elección del Patrimonio como eje vertebrador, se ha fundamentado, como veremos a lo largo de este capítulo, por considerar que confiere unos valores educativos que presumimos muy oportunos en el proyecto que nos ocupa, tales como: enfoque interdisciplinar, tratamientos didácticos desde la triple dimensión de los contenidos: conceptuales, procedimentales y actitudinales, y la oportunidad de propiciar metodologías activas y significativas.

En este capítulo 3, del mismo modo, se desarrolla el marco teórico de la herramienta por la que hemos optado para abordar, en nuestro caso, la riqueza patrimonial, que existe, y ha existido en la Gran Vía de Madrid: el itinerario didáctico. Consideramos imprescindible, antes de presentar nuestro itinerario didáctico concreto, conocer la literatura existente sobre la proyección didáctica del itinerario didáctico con fines educativos.

El capítulo 4, que conforma también esta segunda parte de la tesis, es el capítulo en el que se presenta todas las fases que han posibilitado la aplicación del itinerario didáctico en dos niveles educativos distintos. Las fases han sido: la primera de reflexión teniendo en

cuenta las aportaciones recibidas por la lectura de la literatura que nos permitió tener una visión del estado de la cuestión de los itinerarios didácticos aplicados a proyectos educativos, para a partir de ellos, diseñar nuestro propio itinerario didáctico por la Gran Vía. La segunda fase fue la implementación del mismo, para finalizar el proceso, con la necesaria valoración y evaluación del mismo que nos permitiera extraer conclusiones de todas las fases del proceso.

Este capítulo consta de dos partes, atendiendo, a que el diseño, implementación, valoración y evaluación del itinerario didáctico, para extraer las conclusiones oportunas, se desarrolló en dos niveles educativos diferentes, pero en conexión entre sí, que fueron: alumnado universitario de Formación de Profesorado, que se encontraba cursando 3º del Grado de Educación Primaria del Centro Universitario de Magisterio Escuni, así como alumnado de 6º curso de educación primaria del colegio Kolbe Internacional.

El último capítulo de este trabajo doctoral, presenta conclusiones finales de cada uno de los capítulos de la presente tesis doctoral.

1.2 Justificación de la investigación.

La realización de esta tesis doctoral es fruto de diversas circunstancias, tanto personales, como profesionales, que se gestan, en la creencia firme de aportar a la comunidad, un trabajo, desarrollado con ilusión y perseverancia durante bastantes años de mi vida, encaminado a la mejora educativa.

Las circunstancias personales, no ha lugar expresarlas en este trabajo doctoral, pero simplemente apuntar, la vocación temprana hacia dos áreas de conocimiento que están muy vinculadas en el presente trabajo: por un lado la Historia, y por otro, la Educación.

La primera vocación se encaminó hacia la Historia, para hacer realidad esta vocación, hace ya bastantes años, me comprometí con una ciencia, porque la Historia es ciencia, y cursé mi carrera universitaria en la Facultad de Geografía e Historia, de la Universidad Complutense, en la Especialidad de Historia Contemporánea. Fueron cinco años maravillosos en los cuales se afirmó mi profesión. Tuve la suerte de contar con un elenco fantástico de profesores y profesoras brillantes, desde el punto de vista profesional como humano: José María Jover Zamora, Rosario de la Torre del Río, Antonio Fernández y Elena Hernández Sandoica, y muchos más, como Julio Aróstegui, José Urbano Martínez Carreras, Juan Calos Pereira Castañares... Esos cinco años de formación en asignaturas que provenían de diversas disciplinas de las ciencias sociales: Geografía; Historia del Arte; Historia de la Iglesia; Estructura Económica, entre otras, de la etapa contemporánea de la Historia, tanto de España, como de Europa, como de los países afroasiáticos, fue la base de la formación recibida. Una vez concluida la Licenciatura en Geografía e Historia-Especialidad Historia Contemporánea, siempre me interesó conocer la Historia Reciente. Obtuve una beca doctoral, e inicié mi formación investigadora, realizando los cursos de doctorado en la Facultad antes mencionada, defendiendo una tesina, que me permitió obtener el Título de Suficiencia Investigadora, con lo cual, esta trayectoria, me inició en la labor investigadora, que retomé años atrás, que nunca abandoné, aunque dirigida a otros campos científicos.

La segunda vocación, la Educación, materializada en una dilatada vida docente, en diversas etapas educativas, en un primer momento en Secundaria y Bachillerato, hasta que tuve la oportunidad que me brindó la directora y amiga de la tesis doctoral que ahora se está presentado, M^a Montserrat Pastor Blázquez, cuando tuve la enorme suerte de iniciar la etapa docente en Centros universitarios de Formación de Profesorado: en el Centro Superior de Estudios Universitarios La Salle, centro adscrito a la Universidad Autónoma de Madrid, así

como, en el que actualmente desarrollo mi labor docente: Centro Universitario de Magisterio Escuni, adscrito a la Universidad Complutense de Madrid, en el cual imparto diversas asignaturas: Fundamentos y Didáctica de la Historia y Fundamentos y Didáctica de la Historia del Arte en 3º del Grado de Primaria, así como la asignatura de Didáctica de las Ciencias Sociales en Educación Infantil.

Quedan expuestas las dos líneas profesionales de la doctoranda: la Historia, fundamentalmente la Historia Contemporánea como especialidad, y la docente, en Centros Universitarios de Formación de Profesorado y Educación. Ambas líneas forman los ejes vertebradores de este trabajo doctoral.

Esas líneas se unen y se interrelacionan. Es uno de los presupuestos firmes de esta tesis: la Historia como ciencia, tiene que tener una presencia en su Didáctica como lo que es, una ciencia. Es decir, la concepción que tengamos sobre: Qué es la Historia, Cómo se hace la Historia, y sobre todo; Para qué sirve la Historia, fundamentará el modelo didáctico que adoptemos en la labor docente.

Se justifica pues la elección de los aspectos básicos que comportan este trabajo doctoral, insertados en la carrera profesional de la doctoranda antes expuesta, en estas dos áreas de conocimiento, ambas soportadas con un corpus epistemológico y metodológico muy definidos: la Historia, y la Didáctica de la Historia.

1.2.1. Justificación de la Investigación: en el marco de la Historia.

Planteadas ya las dos áreas de conocimiento, ambas científicas y dotadas de un corpus teórico-epistemológico y metodológico propio: la Historia y la Didáctica de la Historia, que aunque las vamos a contemplar de manera estructural por separado en el presente trabajo

doctoral, hay que entender y plasmar, la necesaria conexión entre ambas cómo vamos a demostrar en esta tesis doctoral, ya que la primera parte, fundamentada en el capítulo 2 de esta tesis, va a abordar la parte histórica, mientras que la parte segunda de la misma, capítulos 3 y 4, contemplará la parte de Educación, fundamentada en una didáctica específica: la de las ciencias sociales-Historia.

Nos centramos ahora en la fundamentación histórica, pero sin desvincularla con la parte didáctica, ya que de lo contrario, este trabajo, no tendría mucho sentido, según los planteamientos de objetivos y formulación de hipótesis previas, que más abajo enunciaremos.

Partimos lanzando una pregunta, que ha sido cuestionada, reflexionada, discutida, por profesionales de la materia y otros profesionales de otras áreas de conocimientos, o cómo he podido comprobar en mi vida docente por el alumnado al cual he impartido esta asignatura: Historia, a lo largo de los años: ¿Qué es la Historia?, de esta primera formulación inicial surgen naturalmente las otras dos preguntas: ¿Cómo se hace la Historia?, y por último, el carácter o no, utilitario de ésta: ¿ Para qué sirve la Historia?.

Nosotros, creemos, en primer lugar firmemente en el carácter científico de la Historia, sustentado en dos pilares, el primero sostiene que, como cualquier otra área de conocimiento a la que se considera científica, ésta tiene un objeto claro de estudio: el análisis de los hechos sociales que se han dado a lo largo del tiempo protagonizados por las sociedades históricas -desde la prehistóricas hasta las actuales-. El objeto de estudio está claro, es el estudio del Tiempo. Y es ese tiempo, el arbitrariamente estructurado por la comunidad científica: el tiempo cuatripartito el que facilita el estudio de ese tiempo continuo, desde la aparición del homo hasta nuestros días.

El segundo requisito, el objeto de estudio: los hechos sociales en el tiempo que se quieran abordar del mismo, tiene un método de estudio, aunque éste, ha evolucionado a lo largo del tiempo, dependiendo de la corriente historiográfica o modelo historiográfico imperante en ese momento. Este segundo elemento nos llevaría a centrarnos en la segunda cuestión: ¿Cómo se hace la Historia?, pues bien, a través de un método, que conlleva unos pasos, pero bien, la manera de hacer historia, de aplicar el método, ha variado a lo largo del tiempo, aspecto que abordaremos más adelante.

Por último, la tercera cuestión: ¿Sirve para algo la Historia?, evidentemente, nosotros creemos firmemente en los valores de la historia a muchos niveles: personales, culturales, profesionales, etc., no obstante, esta cuestión, se responderá a lo largo de la lectura de este trabajo doctoral, es decir, se intentará, al menos en la parte que nos ocupa: el diseño e implementación de un itinerario didáctico por la Gran Vía de Madrid, en el que creemos que se dejará patente, algunos de los muchos valores educativos de la Historia.

Dejando clara la postura firme de la creencia de la Historia como ciencia, lo primero que tenemos que expresar, es que el concepto de Historia, así como el método con el que se ha elaborado la Historia, cómo el entendimiento de su utilidad ha variado a lo largo del tiempo. No pretendemos extendernos demasiado en este asunto, pero se hace imprescindible valorarlo. La científicidad de la Historia, creemos que, a pesar de las peculiaridades del empleo del método, debido, justamente a su objeto de estudio: objeto y sujeto se solapan, no debe hacernos dudar sobre su carácter científico. Aunque este tema no se abordará en profundidad, no podemos dejar de señalarlo, sobre todo, por lo que antes mantuvimos: el posicionamiento historiográfico del docente comporta una concepción u otra de un modelo didáctico.

Nos parece oportuno traer aquí, la reflexión que se hace sobre el carácter científico de la historia, y el modelo didáctico resultante: Miralles, Molina y Ortuño (2012: 99-100).

Con todo, Miralles, Molina y Ortuño profundizan sobre el estatuto científico de la Historia, cuestión muy polémica y nunca cerrada. Explican que la consideración de la Historia como ciencia depende de su relación con su objeto a través del conocimiento. Si se ha negado su validez ha sido por la afirmación de la existencia de fuerzas trascendentes inaprehensibles racionalmente, por la singularidad del hecho histórico, por la subjetividad del sujeto o por la incapacidad de percibir la materia histórica de forma coherente y de verificar en ella los enunciados intelectuales. Frente a ello, el historiador tiene que comenzar reconociendo las limitaciones epistemológicas, pero las salva mediante un método científico peculiar que acepta que sus leyes son tendenciales, que se verifican indirectamente, que es una ciencia en construcción, que no puede basarse en una causalidad simple, que es falible, selectiva, dependiente de sus apriorismos teóricos y que obedece a un trabajo colectivo. Todo este bagaje permite elaborar el discurso historiográfico que es riguroso y, por extensión, científico.

Estas tres cuestiones: Qué es, cómo se hace y para qué sirve la Historia, obtendrán respuestas diversas dependiendo de la corriente, o corrientes historiográficas en las que nos posicionemos. Esta cuestión es de obligada mención en esta tesis doctoral, ya que del posicionamiento -en una o varias corrientes historiográficas- dependerá el proceso que sigamos en la investigación histórica: capítulo 2, y por supuesto, del posicionamiento en los modelos didácticos que desarrollemos en el aula.

Lo primero que tenemos que abordar, y clarificar es con qué corrientes historiográficas nos sentimos más identificados o identificadas, y después de la dilatada carrera profesional

antes mencionada, la autora de esta tesis doctoral se adscribe, o mejor dicho, se encuentra más cercana, a varias de ellas, que a continuación vamos a justificar.

La cuestión que ahora estamos abordando: los posicionamientos en unas u otras corrientes historiográficas, es una cuestión vital del método en Historia, que ha sido abordado por profesionales preocupados y comprometidos con esta temática. Es, además un tema abordado en los principales manuales de Didáctica de la Historia, de las Ciencias Sociales: Calaf (1994); Domínguez (2004); Hernández Cardona (2003); Trepát y Comes (2002); Licerias y Romero (2016), entre otros. En todos ellos, se establece una conexión entre las corrientes historiográficas y los modelos didácticos resultantes.

Pero no solo se ha prestado atención a este asunto desde los manuales de Didáctica de las Ciencias Sociales, también han sido historiadores, e historiadoras, los que del mismo modo han reflejado en su producción científica atención al tema que nos ocupa. No pretendemos en este trabajo, abordar un estado de la cuestión sobre el asunto que ahora nos ocupa, pero no queremos pasar por alto, la obligada consulta de obras que se hacen imprescindibles en el quehacer histórico, así como en el compromiso profesional con la didáctica específica de las ciencias sociales. Destacamos, en esta labor, las obras de historiadores e historiadoras, que han sido sensibles a este asunto. Entre otras, señalamos las obras de Andrés -Gallego y Blázquez (1999); Alcaraz y Pastor (2012); Burke (2006); Fukuyama (2000); Hernández Sandoica (2003, 2004 y 2005); Maestro (2000: 91-111); Miralles, Molina Puche y Ortuño (2011: 99-103); Sánchez Delgado (1993).

La implicación del docente en llevar al aula los modelos historiográficos con los que se siente más identificado -que puede ser debido a circunstancias muy variadas, tanto personales, como profesionales- supone, hacer ver a los docentes, las posibilidades

didácticas que puedan ofrecer al alumnado, a tenor de las corrientes historiográficas -sobre todo- de las tendencias más actuales.

Vamos a posicionarnos en una serie de corrientes historiográficas, ya que consideramos, que cada una de ellas, aporta una serie de principios metodológicos, que pueden ser aplicables a modelos didácticos en los que, como explicitaremos más adelante, también nos posicionaremos.

A lo largo de la carrera profesional de la autora de este trabajo doctoral, la cuestión de la conexión entre el/los posicionamientos en diversas corrientes historiográficas y la didáctica resultante, es un tema que ha preocupado y que encuentra su reflejo en un artículo, escrito conjuntamente con la directora de este trabajo doctoral (Alcaraz y Pastor: 2012: 114)

Es importante señalar, desde un primer momento, que de la concepción de la historia, que determinan los presupuestos de las diversas corrientes historiográficas, se traduce en qué contenidos históricos se deben abordar, qué metodologías adoptar, qué fuentes consultar, qué técnicas emplear... que, sin lugar a dudas, tendrán una correlación con unos “modos” de transmitir el conocimiento histórico y, por tanto, configurararán una didáctica determinada. Este asunto ha preocupado a didactas de las ciencias sociales, como se demuestra en la obra de Miralles, Molina y Ortuño (2012), entre otros.

Pues bien, determinamos en este trabajo doctoral, que fruto de la experiencia investigadora en Historia, así como en el ámbito de la didáctica específica de la Historia, consideramos que dada la concepción que tenemos sobre el concepto, el método histórico y los valores educativos de esta disciplina científica, nos posicionamos en varios presupuestos de las corrientes historiográficas que a continuación vamos a mencionar.

La primera corriente o escuela historiográfica de la que recogemos algunos presupuestos, aplicables en el modelo didáctico, que más tarde desarrollaremos, es la escuela historiográfica de *Annales*, surgida hace más de un siglo, ya que consideramos, que, por supuesto, mirando presupuestos de corrientes más actuales, dicha corriente, consideró una visión de la Historia, y sobre todo, de cómo hacerla y para qué hacerla de una manera, que coincide, con muchos de los presupuestos que consideramos que se puedan aplicar a una Didáctica de la Historia.

La escuela de *Annales*, es valorada, entre otros aspectos por la apuesta que hacen sus componentes, sobre todo Lucien Febvre en considerar a la Historia, en relación, y sin menospreciar al conjunto de las otras ciencias sociales, como Total o Global, ya que presupone que el análisis de los hechos sociales en un Tiempo: Historia, debe considerar, para realizar un análisis lo más completo posible, las aportaciones ricas que provienen de las otras disciplinas sociales, tanto en sus conceptos, como en sus procedimientos, técnicas y recursos. Es decir el hecho social, en cualquier tiempo histórico, requiere de la interrelación del conjunto de las ciencias sociales, para acercarnos a las realidades sociales de una manera más completa y comprensible. Estamos refiriéndonos a un aspecto que hemos considerado esencial, tanto en la investigación en Historia, como comprobaremos en el capítulo 2 de esta tesis, como en el proyecto didáctico: diseño e implementación de un itinerario didáctico en dos niveles educativos, nos referimos a la interdisciplinariedad: a la búsqueda de la difícil interdisciplinariedad, por considerar que los enfoques interdisciplinares, aunque a veces difíciles de lograr en su plenitud, contribuyen a dar una visión del hecho histórico más completa, más real y favorece su comprensión en el contexto temporal que consideremos en el marco de estudio.

Abordaremos el enfoque interdisciplinar en el uso del método histórico que nos permitirá identificar los hechos sociales que compondrán los diversos “microcosmos”, a partir del hallazgo de hechos de naturaleza diversa: políticos, militares, económicos, antropológicos, sociológicos, geográficos (urbanos), demográficos y artísticos, que han tenido lugar en el espacio considerado en nuestro estudio: la Gran Vía de Madrid. El enfoque interdisciplinar, aportado desde la escuela de *Annales*, aunque en la actualidad renovado por la confluencia de otras corrientes historiográficas más actuales, sin duda se plasmará tanto en la investigación histórica como en la propuesta didáctica: el itinerario didáctico por la Gran Vía.

Además del componente o el enfoque interdisciplinar, recogemos de *Annales*, otro presupuesto que hemos proyectado, tanto en el estudio histórico, como en la herramienta didáctica, que es la importancia otorgada a la Vida Cotidiana, de las personas, que vivieron esa etapa dura de nuestra historia: la Guerra Civil española, así como la Vida Cotidiana de la sociedad actual en ese espacio urbano popular y central, como es la Gran Vía de Madrid. Georges Duby, perteneciente a esta escuela historiográfica, revaloriza los componentes vitales de las personas que viven inmersas en una sociedad. Atender a esas constantes vitales, a sus rutinas en tiempos de guerra, a sus inquietudes y sus preocupaciones, que traerán necesariamente a colación temáticas como las traiciones, las humillaciones, el miedo, la inseguridad, la indefensión, el hambre, el divertimento, los nuevos alimentos, las nuevas costumbres, etc., aspectos que recogemos, por considerarlos esenciales en uno de los “microcosmos” establecidos en el capítulo 2 de este trabajo.

Por último, recogemos de esta escuela de *Annales*, un concepto clave y que revolucionó, de alguna manera, la manera de entender el objeto básico de estudio de esta disciplina: el Tiempo histórico. Nos estamos refiriendo, a la conceptualización realizada por Ferdinand

Braudel con la denominada *Triple visión del Tiempo Histórico*. Esta conceptualización del tiempo histórico en “tres tempos” que van, en realidad, solapados unos con otros, como expresó Braudel en su gran obra *El Mediterráneo y el mundo mediterráneo en tiempos de Felipe II*”, se aplicará fundamentalmente en el proyecto didáctico que nos ocupa. Consideramos que es esencial que el alumnado universitario, que como veremos, fue uno de los grupos de alumnado con el que se llevó a cabo el proyecto, comprenda esta “triple dimensión del tiempo histórico”, que nos permite, en algunos aspectos concretos, reconocer las causas profundas de los cambios estructurales.

Hemos fijado en nuestro estudio, un “tiempo largo” o “tiempo estructural” que nos pueda permitir analizar cambios estructurales, tales como el cambio del aspecto de la trama urbana de la zona objeto de estudio. Para ello, nos hemos acercado a vislumbrar como era esa “Gran Vía, antes de la Gran Vía”, a través del plano Texeira (siglo XVII: 1656) hasta la actualidad, y tomando como referencia la Gran Vía de hoy. Hemos ido percibiendo algunos cambios que se han dado en el espacio objeto de estudio, en este tiempo tan largo, observando y analizando los elementos patrimoniales que encontramos en la calle en la actualidad y señalando los cambios que hemos podido advertir a través del análisis comparativo de planos de la misma zona, en un tiempo “largo”.

El tiempo medio o “coyuntural”, vendría a equivaler, a ese tiempo, ya contemporáneo, en relación al conjunto de coyunturas económicas que posibilitaron, aunque como veremos, con enormes dificultades, que finalmente, se construyera la Gran Vía, a partir de 1910. El proceso constructivo fue alentado por las coyunturas económicas del momento, y lo concretaremos en hacer comprender al alumnado, cómo, un proyecto pensado desde hacía tiempo -último tercio del siglo XIX- no se puede iniciar hasta que se dieran circunstancias

económicas favorables, aunque también políticas, que posibilitaron el inicio de la construcción de la calle objeto de estudio.

Del mismo modo, daremos cuenta de ese “tiempo corto”, el episódico, el que mejor recordamos la generaciones que lo hemos vivido, que bien pudiera ser -y se abordará desde el proyecto didáctico- el cambio de aspecto que ha habido recientemente en la Gran Vía, por ejemplo, con el programa urbanístico de “Madrid Central”. Es decir, consideramos de gran interés, estimar algunos conceptos claves de la Escuela de *Annales*, como los ya expresados, y creemos que la puesta en práctica del itinerario didáctico que proponemos, puede contribuir a que el alumnado entienda dichos conceptos, a veces muy abstractos para el alumnado.

Así pues, vemos como, vamos a proyectar, tanto en el estudio de investigación histórica, como en el posterior diseño del itinerario didáctico por la Gran Vía de Madrid, conceptos e ideas claves de esta escuela historiográfica, que revolucionó en su tiempo, la manera de concebir la Historia, así como el modo-método-utilizado para hacerla, y los valores formativos que tenía que atender.

Otro de los paradigmas, de aparición más reciente en el que nos vamos a posicionar, lo fundamentamos en nuestro estudio, debido a que una de las etapas históricas que hemos considerado clave en la investigación histórica, plasmada, en el itinerario didáctico por la Gran Vía, es el tiempo de la Guerra Civil española, y en este sentido, por cuestión cronológica, nos acercamos a la corriente historiográfica denominada Historia del Tiempo Reciente, Tiempo Presente.

Los autores que han prestado atención, tanto a la cuestión de la delimitación cronológica de este Tiempo Presente, cómo a sus objetos de su estudio, así como a los métodos

empleados y los valores que debe extender a la sociedad, han sido, y son, entre otros: Aróstegui (2004); Bresciano (2010); Hernández Sánchez (2014); Hernández Sandoica (2005, 2008); Iturriaga (2011); Mateos (2006); Núñez de Prado y Rodríguez (2017); Tusell (2004), y de especial interés por este paradigma, se han hecho eco revistas como *Historia del Presente* (2002) o la de *Ayer* (1990)

Considerar este paradigma, como anteriormente hemos expresado, radica en el hecho del tiempo objeto de estudio elegido -aunque no exclusivo-, que es el de la Guerra Civil española, abordado a partir de la búsqueda en las fuentes, de las situaciones vividas, por los que en esos tiempos, y por circunstancias diversas, tuvieron que vivir, y padecer durante todo el transcurso de la guerra, hechos que condicionaron situaciones de vida muy difíciles, al ser Madrid una de las ciudades que estuvo en constante asedio durante toda la contienda.

Esta corriente, analiza acontecimientos que se han dado en la denominada Historia Contemporánea. La delimitación de esta corriente historiográfica: Historia del Tiempo Presente o Reciente, es un asunto debatido por historiadores e historiadoras. La mayoría de las opiniones de este colectivo interesado en torno a la delimitación cronológica de esta tendencia historiográfica, aseguran que el tiempo de la Guerra Civil española, se puede considerar como objeto de estudio, sino ya del Tiempo Presente, del Tiempo Reciente, como recogemos de Mateos (2006: 149):

Para el caso de España hay una discusión interesante en torno al momento en el cual se pueda datar el acontecimiento matriz del Tiempo Presente. Julio Aróstegui, autor del libro *Historia vivida*, se ha pronunciado en varias ocasiones al tiempo de la transición

democrática, una vez muerto Franco, es decir, hace más de 30 años, como tiempo matriz de la España del Tiempo Presente...

No obstante, este autor, expresa que otros autores que se han preocupado por esclarecer los límites cronológicos de la Historia del Tiempo Presente, tales como Aróstegui (2004), lo “retrasan” cronológicamente a los tiempos de la Transición.

De cualquier modo, en este trabajo doctoral, se ha considerado esta corriente historiográfica -siendo conscientes que el tiempo objeto de estudio preferente, aunque no exclusivo- ha sido el de la Guerra Civil española, y siguiendo de nuevo las ideas en torno a este tema que aporta Mateos (2006: 150), al expresar que este tipo de tiempo no tiene que coincidir exclusivamente con los sucesos más recientes acaecidos en nuestra historia, sino, con “procesos históricos que, aunque sean recientes, están ya cerrados o para los que existe una mínima distancia cronológica”, como ya consideramos que es el caso del acontecimiento histórico, objeto básico de nuestro estudio: la Guerra Civil española. Aunque, debido a la concepción que ya hemos expresado más arriba en torno a la ciencia histórica, y al método que rige su construcción o “reconstrucción”, consideramos que no hay realmente ningún acontecimiento histórico, que se encuentre perfectamente “cerrado”.

En relación al estudio que han hecho un gran número de historiadores, historiadoras, así como representantes de otras áreas de conocimiento, acerca de la Guerra Civil española, en relación a la consideración del tiempo de la Guerra Civil española, como tiempo de estudio de la corriente historiográfica que ahora nos ocupa, nos acogemos a estas palabras referidas por Hernández Sánchez (2019, en prensa):`

[...] la Guerra Civil seguirá alimentando continuos procesos de lectura, en la medida en que su interpretación histórica no está, ni mucho menos, clausurada. Es el acontecimiento fundamental, el “lugar de la memoria” en el que se anudan las contradicciones nacionales y del que se derivan consecuencias de larga duración temporal.

A pesar de las disquisiciones expresadas acerca de fijar el momento matriz de la Historia del Tiempo Presente, lo que si mantenemos desde la perspectiva que estamos dando a este estudio, es que bien podemos considerar el tiempo de la Guerra Civil española como tiempo de la Historia Presente de nuestro país, y, retomando de nuevo a Mateos (2004: 150), cuando apunta la noción a la que se refiere Francois Bedarida, al vincular esta corriente historiográfica al tiempo de la Guerra Civil española, al expresar que: “la noción de tiempo presente equivale al tiempo de la experiencia vivida por las diversas generaciones que coexisten en un determinado momento histórico”. Y es en relación a la noción de Bedarida, con la que consideramos que, ateniéndonos a esta confluencia generacional en el tiempo presente, podemos incluir los tiempos de la Guerra Civil Española, como tiempo objeto de estudio de la corriente historiográfica del Tiempo Presente.

En relación a los referentes epistemológicos y al método utilizado por los historiadores inscritos en esta escuela, corriente, que analiza acontecimientos históricos recientes, juega un papel fundamental el tema de la Memoria Histórica. Así pues, creemos que Memoria e Historia Reciente están unidas, y en este sentido, de nuevo, retomamos unas palabras de Mateos (2004: 151), cuando expresa, que: “... sin embargo, también desde los últimos años, ha habido una eclosión de movimientos por la “memoria histórica” impulsados por una generación de “nietos de la guerra”. En efecto, esos “nietos de la guerra”, o familiares de las

víctimas de la misma, han expresado a las instituciones el deseo de reparación económica, moral, por las víctimas de esa etapa, que tantas víctimas registró.

Como bien antes expresamos, retomando las palabras de Hernández Sánchez, la Guerra Civil se constituye como el “ lugar de la memoria”, por excelencia, y aquí queremos subrayar una preocupación que hemos calado tras la lectura de la literatura que aborda el tema de la Memoria Histórica, preocupación, ya no solo en ámbitos de investigación histórica del acontecimiento de la Guerra Civil española, sino también, en el ámbito de la Educación, en el sentido, que como bien apuntan los que se muestran sensibles a esta cuestión, entre otros Hernández Cardona y Rojo Ariza (2012: 2), señalan que:

No hay historia científica si se ignoran, o esconden guerras y conflictos. Reconociendo esta necesidad, hay que decir que presentar la historia de los conflictos y su patrimonio en la enseñanza, no es sencillo, ya que generan polémica, sobre todo los más recientes y próximos.

[...] ¿Qué papel puede jugar el patrimonio del conflicto bélico en la educación y en el conocimiento de la historia?, sin duda nos permite un acercamiento directo a una terrible historia real.

Traemos a colación esta reflexión de Hernández Cardona y Rojo Ariza, puesto que consideramos que entronca directamente con el trabajo realizado en este trabajo doctoral, ya que, no estamos considerando el hecho de la Guerra Civil española, exclusivamente, como hecho a abordar, en sus concreciones espaciales, desde una punto de vista de análisis histórico con el empleo del método de esta disciplina, sino que , en relación a esta corriente

de la Memoria Histórica, pretendemos, como más tarde, expondremos, a través de la herramienta del itinerario didáctico, mostrar a dos grupos de alumnado de dos etapas educativas diferentes: alumnado universitaria en Formación de Profesorado y alumnado de 6º de Primaria, lugares de la memoria de la Guerra Civil española, en nuestro caso, usando como marco espacial, la Gran Vía de Madrid.

Es decir, apostamos por la Memoria y no el Olvido, por eso nos posicionamos también en esta corriente historiográfica, impulsada por muchos historiadores e historiadoras, pero sin duda, también por docentes, preocupados y comprometidos en que acontecimientos que se dieron en nuestro país, como fue la Guerra Civil española, no se dejen en el olvido y las generaciones actuales y venideras, sean conscientes de lo que ocurrió y que nunca debió haber ocurrido.

Son varios los autores que se comprometen y subrayan la importancia que tiene la historia como disciplina científica, y la educación, en no ignorar, ocultar ni olvidar los acontecimientos de este episodio, reciente y doloroso en nuestro país, como fue la Guerra Civil española. Autores como Aguilar (1996); Barreiro (2017); Casanova (2008); Hernández y Rojo (2012); Hernández y Álvaro (2019); Moradiellos (2008), entre otros, se muestran comprometidos en que no caiga en el olvido los acontecimientos vividos durante la contienda, y en este sentido, expresan que algunos docentes, o bien, por querer huir de temas que consideran “polémicos”, como el de la Guerra Civil española, o bien, por la dificultad de abarcarlos, al tener temarios tan extensos, no los abordan en el aula. Del mismo modo expresan, que a veces, la práctica del “olvido”, conecta, con un discurso institucional, que desde 2004, aunque luego reformulado con la creación de la Ley de la Memoria Histórica, en 2007, que consideraba que olvidar la guerra, era una buena opción en aras de la reconciliación, política que se desarrolló desde la etapa de la Transición.

De cualquier modo, este trabajo doctoral, pretende, en un primer momento, documentarse de aquellos acontecimientos que marcaron el “modus vivendi” de las personas que vivieron en Madrid durante la Guerra Civil, y tomando como marco de referencia, acontecimientos y situaciones sociales vividas en la Gran Vía de Madrid, como posible reflejo de los acontecimientos que se desarrollaron a lo largo de la contienda en otros lugares de la geografía peninsular, para en una segunda fase, diseñar e implementar un itinerario didáctico, que de alguna manera, contribuya a que el alumnado al que va dirigido el proyecto no “olvide” lo que ocurrió en esta calle céntrica y popular durante el duro y largo período bélico.

De esta manera, nuestro estudio, entronca directamente con la corriente historiográfica tan presente en nuestros días- de la Memoria Histórica.

Recogemos unas palabras de un artículo, a día de hoy en prensa, de Hernández Sánchez y Álvaro Dueñas, que consideramos expresan claramente la conexión del trabajo doctoral que presentamos con la Memoria Histórica, frente al “olvido”: “No solo no queda rastro de las cicatrices provocadas por los duros bombardeos que padeció la ciudad asediada, sino al contrario de lo que ocurre en otras ciudades europeas, nada los recuerda.”

Desde el trabajo doctoral que estamos presentando, apostamos por el no olvido de los acontecimientos que se vivieran en Madrid -más concretamente en el espacio objeto de estudio: la Gran Vía de Madrid, en las dos líneas vertebradoras del mismo: en una primera parte del trabajo doctoral, se llevará a cabo una investigación histórica, sobre acontecimientos de naturaleza variada: político-militar, geográficos (urbanos), demográficos, económicos, antropológicos, sociológicos, y artísticos, que se dieran en la zona objeto de estudio en tiempos de la Guerra Civil española, y en la otra línea, como advertiremos, apoyada en todo momento por la previa investigación histórica, la didáctica,

que se plasmará en el diseño e implementación de un itinerario didáctico por la Gran Vía madrileña.

Para concluir, expresando las corrientes historiográficas, en las que nos hemos apoyado para realizar la investigación histórica, no podemos dejar de citar, una corriente que ha sido fundamental en nuestro estudio. Nos estamos refiriendo a la denominada Historia Local, a veces, también denominada “Micro Historia.”. Cuando nos planteamos hacer una investigación histórica, considerando, como ha sido nuestro caso, un espacio de la ciudad, en nuestro caso la Gran Vía y radio de acción, estamos utilizando un tipo de escala “micro”. Nos parece oportuno, traer aquí, las reflexiones realizadas por Hernández Sandoica (2007: 480), al identificar los métodos, y comparar en elementos claves, cómo se concibe la investigación histórica en términos de “micro” o “macro” Historia:

La microhistoria es deductiva, especifica sus pruebas a partir de un modelo global; la segunda en cambio, es predominantemente inductiva, de manera que “ individualiza” los mecanismos y los generaliza a través de las fuentes [...] Así, el macro subordina los datos empíricos a la estructura rígida de los modelos o las estructuras construidos a priori, mientras que los enfoques micro, se utilizan datos empíricos que explican las utilidades contextuales y predominando la historicidad y el rescate de la medida humana, de la vida cotidiana, que a veces se solapa con la microhistoria, se rescata a los sujetos concretos, individualizados del proceso histórico.

La reflexión realizada por la autora antes citada, encaja, bastante bien, con el método - aunque no exclusivo- en el que hemos fundamentado el estudio científico desde la

investigación histórica, al considerar un espacio de la ciudad de Madrid, central y popular, para evidenciar en ese “microespacio”, los “microcosmos” que hemos identificado, y de los que más adelante daremos cuenta. Pretendemos testimoniar y documentar, acontecimientos de naturaleza diversa, experimentados por las personas que vivieron en Madrid durante la Guerra Civil española. En efecto, según expresa la autora referida, en el método utilizado para realizar la investigación histórica, que especificaremos en el capítulo 2, hemos llevado a cabo pasos inherentes al método aquí descrito: hemos especificado las “pruebas” - búsqueda de esos “microcosmos”- a través de un modelo global, que en nuestro caso es la Guerra Civil española. Insistimos en este aspecto, ya que muchos autores, temen los “peligros” que pueda conllevar hacer este tipo de historias-micro o locales, desprendiéndose absolutamente del acontecimiento histórico, general, o que afecta a otras zonas de la geografía nacional, e incluso internacional.

Son varios los autores que han analizado el método, o los aspectos fundamentales que se tienen en cuenta a la hora de utilizar la escala “micro”-más o menos local- para hacer historia, que alertan sobre este peligro, entre otros, Bernal (2002), Casanova (1999), González y Montejo (2015). Siguiendo a las autoras González y Montejo (2015: 2399), que expresan claramente el “peligro” al que nos referimos, al decir que hay que atender a “la científicidad”, frente a las investigaciones efectuadas por “curiosos” locales. Es en este sentido, donde tiene una importancia fundamental -y así lo hemos aplicado al estudio histórico que se presenta en esta tesis- que el historiador que considera la “escala micro”, debe obligatoriamente, acudir a la consulta de fondos de archivos y fuentes documentales, tal y como en el presente trabajo doctoral hemos efectuado, como daremos cuenta, al describir la metodología utilizada.

Las ventajas que creemos que pueda aportar la incorporación de la escala “micro” al estudio histórico, es que, sin correr esos “peligros” que expresan autores conocedores de la corriente historiográfica, entre otras, es que al limitar la escala, se facilita el control sobre el objeto de estudio, y con el apoyo documental de los fondos de archivo consultados, podemos aplicar metodologías, aunque arriesgadas, que se alejan de generalidades, que en algunas ocasiones puedan ser superfluas y no ayuden a abordar un aspecto que hemos querido destacar en nuestro estudio -ya mencionado al posicionarnos en la importancia del enfoque de valorar la Vida Cotidiana, siguiendo los pasos de historiadores de *Annales*, como Duby- y es poner en valor las vicisitudes que vivieron las personas que se encontraban en el Madrid asediado durante la Guerra Civil española, considerando como objeto de ese estudio, una escala “micro” que es la zona de la Gran Vía y su entorno

Otro de los “peligros”, y en que se puede caer fácilmente, en nuestro estudio, al centrar el objeto temporal del estudio en una etapa cargada de emociones, como fue la de la Guerra Civil española, es poner cuidado en los relatos en los que exclusivamente destaque los emocional, o un excesivo localismo.

No obstante, a pesar de los “peligros” en los que se puede caer, señalados por los autores que analizan esta corriente historiográfica, y experimentados, cuando hemos realizado el estudio histórico, pensamos que este enfoque, se presta muy adecuado, según los objetivos que más tarde especificaremos, además, este enfoque “micro”, está en conexión con uno de los ejes vertebradores de este trabajo doctoral -como advertiremos a continuación cuando justifiquemos este estudio, desde la otra área de conocimiento: la Didáctica de la Historia- y es el papel fundamental que adquiere el patrimonio cultural -en este caso el patrimonio local- en los trabajos que usan este tipo de escala en sus estudios históricos. Contemplar un espacio de una ciudad, como es nuestro caso la ciudad de Madrid y la Gran Vía y su entorno, dirige

–indiscutiblemente– la mirada al patrimonio, en un sentido amplio del término, que encontramos en dicho espacio, para concretar en los bienes patrimoniales que encontremos en el mismo, los “lugares de la memoria” de la Guerra Civil española.

Como podemos advertir, el posicionamiento que hemos hecho sobre aspectos, ideas, técnicas y métodos que aportan las escuelas o tendencias, historiográficas expresadas, supone, en primer lugar, un posicionamiento plural: desde aspectos de la Escuela de *Annales*, pasando por considerar aspectos de otras corrientes como la Vida Cotidiana; la Historia del Tiempo Presente/Reciente, asociada a la Memoria Histórica, y por último, la consideración de la escala “micro” en la Historia Local, ya que entendemos, que la manera de abordar el objeto de estudio histórico, debe y puede, nutrirse de las aportaciones hechas por diversas corrientes historiográficas -desde *Annales*, a otras tendencias más recientes- ya que ello, aportará mayor riqueza a la investigación histórica sobre acontecimientos de naturaleza diversa que se dieran durante la Guerra Civil española en el espacio objeto de nuestro estudio: la Gran Vía y su entorno.

Para concluir la justificación del estudio histórico desde las corrientes historiográficas señaladas, debemos insistir en un hecho, a nuestro parecer crucial en este trabajo: la necesaria conexión que debe guardarse entre los posicionamientos desde las corrientes historiográficas mencionadas, en relación al modelo didáctico, que hemos aplicado, plasmado en una herramienta educativa: el itinerario didáctico por la Gran Vía de Madrid, en el que podremos apreciar las ideas claves que hemos señalado de las corrientes historiográficas en las que nos hemos posicionado, ya que de este posicionamiento, resultará, una u otra aplicación didáctica, tal y como expresan autores y autoras que abordan esta cuestión, entre otros, (Alcaraz y Pastor: 2007: 137-138)

Podemos decir, pues, que en la actualidad se observa una pluralidad de enfoques y de procedimientos que definen el actual estado de la historiografía y en lo que si insistimos es que el profesorado que se dedica al proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia, debe estar atento a los paradigmas historiográficos y con la formación necesaria, trasladar objetos de estudio, métodos y técnicas al aula, es de gran importancia que el profesorado no desconecte con el estado actual de la ciencia o área/as de conocimiento que esté desarrollando con su alumnado.

1.2.2. Justificación de la Investigación: en el marco de la Didáctica de la Historia.

Ya hemos expresado la vinculación con algunas de las corrientes historiográficas, que en definitiva, suponen una manera de concebir la Historia, así como del método o métodos que se consideran más idóneos para “hacer historia”, y en definitiva del valor, o de las finalidades que creemos que tiene que tener la Historia en la sociedad del siglo XXI. Del mismo modo creemos, como anteriormente expresamos, que de la concepción que tengamos de la Historia, desarrollaremos en el aula, o en nuestro caso, también fuera del aula, una didáctica de la misma.

El modelo didáctico en que nos posicionamos, del mismo modo que nos posicionamos en una pluralidad de corrientes historiográficas para desarrollar el estudio histórico, va a considerarse en razón a una serie de creencias que tenemos en cuanto a que didáctica de la historia, de las ciencias sociales, se adecuan más a una serie de valores educativos, que estimamos oportunos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia, y de las ciencias sociales.

En el capítulo 3 de este trabajo, encontraremos los “pilares” de este modelo didáctico. No obstante, queremos apuntar desde el principio, las bases didácticas que hemos considerado más idóneas de acuerdo con la concepción que tenemos en cuanto cuáles deben ser los ejes vertebradores del modelo didáctico que vamos a aplicar con el alumnado a quienes va dirigido el proyecto que hemos diseñado e implementado y que se explicitará en el capítulo 4 de este trabajo doctoral.

En primer lugar, proponemos un modelo didáctico que considere, desde su diseño e implementación, tal y como apreciaremos en el itinerario didáctico por la Gran Vía de Madrid, la apuesta por una metodología activa, que prime la actividad del alumnado en el proceso constructivo de sus aprendizajes. En efecto, tal y como advertiremos en la herramienta didáctica propuesta, en todas las fases de su desarrollo, será el alumnado el que, guiado a través de una serie de actividades formativas, en aras al cumplimiento de una selección de objetivos didácticos, aprenda desarrollando una serie de técnicas, competencias y capacidades, que le posibiliten para ejercitarse y comprender cómo se hace la historia, las dificultades que entraña la construcción de aprendizajes de contenidos que derivan de las ciencias sociales, etc.

Apostamos pues por metodologías activas, en las que el rol del profesorado sea de diseñador de proyectos de actividades formativas, en las que se considere, que sea el propio alumno, de manera guiada y supervisada por el profesorado, el que desarrolle competencias y técnicas, a través procedimientos y actitudes que se promuevan desde el ámbito educativo de las ciencias sociales. No es ahora el momento de describir pormenorizadamente las estrategias didácticas que utilizaremos para fomentar la actividad del alumnado, ya que esta cuestión, se desarrollará, como antes expresamos, en el capítulo 3 de este trabajo doctoral,

pero podemos apuntar algunas de las características o rasgos definitorios de este tipo de metodologías.

El modelo didáctico de la Historia que proponemos a través del diseño e implementación de un itinerario didáctico, como herramienta, ha valorado la consideración de contenidos que contemplen la triple dimensión de éstos: conceptuales, procedimentales y actitudinales. Advertiremos que no pretendemos exclusivamente que el alumnado aprenda conceptos en torno a acontecimientos de la Guerra Civil española en Madrid -y más concretamente en la Gran Vía- o de sus personajes, de los edificios de la calle, etc., sino que la propuesta, se fundamenta en que ese aprendizaje activo por parte del alumnado, se asiente sobre la base de adquisición de técnicas y procedimientos diversos que se utilizan cuando abordamos el estudio de hechos sociales a lo largo del tiempo y en espacios determinados. Cuantos más procedimientos y técnicas puedan aplicar en la resolución y desarrollo de las tareas formativas diseñadas, mejor entenderán cómo se “construye” la historia. Del mismo modo, valoramos el tratamiento de contenidos actitudinales, como podremos apreciar cuando se describa el proyecto educativo.

El segundo aspecto, este principalmente fundamentado en una concepción de la Historia, que entiende que para una mejor comprensión del hecho social en el tiempo, es imprescindible, el enfoque desde la diversidad de disciplinas que componen las ciencias sociales, es decir, el enfoque interdisciplinar, muy en concordancia, con el concepto acuñado por la escuela historiográfica de *Annales*, antes abordada, de concebir la “Historia Total” en relación a las otras ciencias sociales.

Consideramos que para que el alumnado tenga un conocimiento comprensivo del hecho social en el tiempo objeto de estudio, es aconsejable, que el modelo didáctico que se aplique considere hechos de naturaleza diversa, como son las acciones humanas, que tienen

componente geográfico, político, económico, antropológico, sociológico, demográfico y artístico. Por ello, en la herramienta didáctica considerada, hemos abordado hechos que ocurrieron en el marco temporal de la Guerra Civil especialmente en Madrid -y más concretamente en la Gran Vía y su entorno- que son de naturaleza diversa, para que el alumnado, a través de las acciones educativas encomendadas, se percate de la necesaria interdisciplinariedad para abordar el estudio histórico de cualquier sociedad.

Pues bien, estos tres aspectos que hemos considerado fundamentales en un modelo didáctico de la Historia: metodologías activas y significativas; tratamiento de contenidos desde esta triple dimensión: conceptos, procedimientos y actitudes, y el enfoque interdisciplinar, se van a desarrollar en un modelo didáctico que se apoya en los enormes valores educativos del Patrimonio, en su sentido holístico y amplio -desarrollaremos esta concepción del Patrimonio en el capítulo 3- que plasmaremos en la selección de un conjunto de bienes patrimoniales, de naturaleza diversa, que han configurado, y configuran el espacio urbano de la Gran Vía de Madrid. Todo ello, se concretará a través de una herramienta didáctica, que consideramos que posibilita desarrollar los presupuestos del modelo didáctico: el itinerario didáctico, cuyo diseño e implementación en dos niveles educativos, abordaremos en el capítulo 4 de esta tesis doctoral.

La adaptación del proyecto al alumnado que lo va a desarrollar, es uno de los presupuestos que concebimos en este modelo didáctico, por un lado, en cuanto a que el proyecto conecte con los contenidos que están establecidos en los currículum de la etapa educativa donde se vayan a implementar, y por otro lado, con un aspecto que hemos priorizado en el diseño de este proyecto, que es la captación de las ideas y experiencias previas que tenga el alumnado antes de implementar el proyecto, con el tiempo y el espacio objeto de nuestro estudio.

El eje vertebrador del proyecto, en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los contenidos de las ciencias sociales que hemos estimado, va a ser el Patrimonio, por entender y valorar, el enorme potencial educativo que tiene éste en el proceso de enseñanza-aprendizaje de contenidos sociales. No es el momento ahora de señalar las razones por las que consideramos el gran papel educador del Patrimonio -aspecto que desarrollamos en el capítulo 3 de esta tesis-, pero queremos señalar desde un principio, que creemos y valoramos el enorme potencial que tienen los bienes patrimoniales-de todo tipo- Este enorme valor educativo tiene que ser aprovechado en la Didáctica de la Historia, ya que a través de proyectos, como el que nos ocupa, consideramos que podemos contribuir a que el alumnado que ha participado en el mismo, tenga la posibilidad a través del desarrollo de las actividades formativas diseñadas en éste, conozca, en primer lugar, la riqueza patrimonial que tenemos en la Gran Vía de Madrid, y que este conocimiento le ayude a comprender una serie de contenidos históricos que hemos considerados oportunos abordar desde esta marco espacial, para que a través del conocimiento, tenga la posibilidad de valorar-poner en valor, ya sea de manera identitaria, estética, simbólica, económica, etc.- el patrimonio conocido, para despertar un respeto y un cuidado del mismo que suponga finalmente, una difusión del mismo a las generaciones venideras.

Considerar el enorme potencial didáctico que encontramos en las ciudades, aporta una riqueza inmensa al proceso educativo, tema abordado en el capítulo 3, en el que recogemos a través de las lecturas de la literatura que detalla cuáles son los valores educativos que el patrimonio-en nuestro caso urbano-puede aportar en el proceso de enseñanza-aprendizaje de contenidos que derivan de las ciencias sociales. No es este el lugar para desarrollar los aspectos recogidos de la literatura consultada, pero creemos que la Educación Patrimonial, se nos brinda como una oportunidad preciosa para decidir que sea eje vertebrador de una

didáctica de las ciencias sociales. Los enfoques didácticos de la ciudad-tal y como desarrollaremos en el capítulo 3, son variados, dependiendo, de la concepción que se tenga de su potencial didáctico. Los enfoques descritos por los autores que abordan la cuestión son diversos, dependiendo de la valoración que tengan de qué contenidos enseñar de las ciudades, cómo enseñarlos y a través de que estrategias didácticas enseñarlos. Pues bien, en el proyecto que nos ocupa, hemos pretendido aplicar aspectos de varios enfoques, según los objetivos de enseñanza-aprendizaje pretendidos, y los contenidos que se pretenden abordar, los enfoques han sido, tal y como explicitaremos en la descripción del proyecto los siguientes: el histórico-patrimonial, en primer lugar, pero además hemos considerado aspectos del socioeconómico, del ambiental y del ciudadano protagonista, y en menor medida, también hemos considerado algunos aspectos derivados del enfoque morfológico.

Este proyecto, que ha considerado la riqueza patrimonial que encontramos en la Gran Vía como eje vertebrador del proceso de enseñanza de una serie de contenidos sociales, que quedarán explícitos en la descripción del proyecto, se ha concretado en la herramienta didáctica del diseño e implementación, así como su posterior valoración y evaluación, con alumnado procedente de dos niveles educativos diversos, para que de esta manera, podamos reflexionar sobre las diferencias del diseño de la misma herramienta didáctica en su aplicación en dos niveles educativos muy distintos: universitario por un lado, y por otro, alumnado de 6º curso de educación Primaria.

Así pues, creemos que la aportación que hacemos desde este trabajo doctoral, es la de concebir un proyecto educativo, que se nutra de las ideas, concepciones, paradigmas, de dos áreas de conocimiento, en estrecha relación: la de la Historia, a través de la investigación en fuentes primarias -aunque no exclusivamente- para poder rescatar los “microcosmos” que de naturaleza diversa nos aporten las fuentes consultadas, que se dieron durante la etapa de

la Guerra Civil española en Madrid. A partir de la investigación histórica, buscaremos el reflejo de estos hechos en el espacio objeto de nuestro estudio: la Gran Vía madrileña, y a través de la plasmación de estos “microcosmos”, diseñaremos e implementaremos un proyecto educativo, teniendo en cuenta contenidos que derivan de diversas ciencias sociales, y aplicaremos los principios y ejes vertebradores de la misma antes expuestos: metodologías activas y significativas, potenciando la aplicación de la triple dimensión de contenidos: conceptos, procedimientos y actitudes, así como el enfoque interdisciplinar del estudio histórico, considerando dos soportes educativos que vertebran el proyecto: el Patrimonio y el itinerario didáctico como herramienta.

1.3 Objetivos

Los objetivos que pretendemos en la elaboración de este trabajo doctoral, van encaminados a un objetivo principal, que es diseñar e implementar una herramienta didáctica: en concreto un itinerario didáctico por la Gran Vía de Madrid que, partiendo de la investigación histórica, sustentada desde el posicionamiento que se tenga en diversas corrientes historiográficas, aporte a la comunidad educativa unos planteamientos didácticos, que creemos oportunos por los valores educativos que presumimos se deben trasladar al alumnado, futuro ciudadano y ciudadana del siglo XXI.

A partir del objetivo principal, de rango amplio, que ha guiado este proyecto, hemos considerado, los siguientes objetivos, que apoyan la consecución de este objetivo general.

- Guiar la investigación histórica según los posicionamientos que tengamos en los diversos paradigmas o escuelas historiográficas.

- Utilizar el método de investigación histórica para contextualizar hechos sociales en el espacio objeto de estudio: la Gran Vía madrileña.
- Acudir a fuentes de naturaleza primaria para obtener y tratar la información .
- Identificar a través de la información obtenida y el tratamiento de la misma los “microcosmos” de la Guerra Civil española en la Gran Vía de Madrid, atendiendo a un enfoque interdisciplinar para su conformación.
- Diseñar un proyecto educativo que considere los “microcosmos” seleccionados.
- Concretar en esos “microcosmos” los cambios espaciales que han tenido lugar en la Gran Vía madrileña a lo largo del tiempo.
- Establecer un marco teórico de los modelos didácticos de la Historia, ciencias sociales, que conecten con la concepción que de esta ciencia tenemos.
- Potenciar un diseño didáctico activo y significativo para el alumnado con el que se implemente este proyecto.
- Considerar como ejes vertebradores del proyecto educativo: el Patrimonio y el itinerario didáctico.
- Diseñar, implementar y valorar un itinerario didáctico por la Gran Vía de Madrid con alumnado de dos etapas educativas distintas.
- Reflexionar sobre todo el proceso en el que se ha desarrollado el proyecto.
- Considerar la aplicación del proyecto-con las mejoras pertinentes-en futuras ediciones, como una contribución a la innovación en las aulas universitarias del Grado de Primaria, y del aula de educación Primaria.

1.4 Hipótesis previas.

Los planteamientos iniciales que consideramos antes de iniciar la elaboración de este trabajo doctoral, son los que vamos a expresar a continuación. Dichas suposiciones lógicas, encaminarán nuestro estudio, con el propósito de comprobar en qué grado estábamos acertados, para que a partir de ellos, podamos estructurar, modificar, o redirigir nuestro trabajo, para corroborar dichos planteamientos iniciales:

- La elección de la Gran Vía y su entorno como espacio objeto de estudio, arrojará multitud de hechos sociales de naturaleza diversa, que posibilitará, la realización de un estudio, considerando esta escala, de los acontecimientos que se vivieron durante la Guerra Civil española: 1936-1939.
- La investigación histórica realizada nos permitirá diseñar un proyecto educativo potente, a través de la información y tratamiento de ésta, recogida en la diversidad de fuentes consultadas.
- La elección de los dos pilares educativos considerados: el Patrimonio, y el itinerario didáctico como herramienta, posibilitarán una Didáctica de la Historia que esté acorde con la concepción que tenemos de la misma: propiciadora de metodologías didácticas activas y significativas.
- El diseño e implementación del itinerario didáctico con alumnado de dos etapas educativas distintas permitirá cumplir los objetivos y contenidos pretendidos en ambos.
- El alumnado universitario que participe en el proyecto, valorará positivamente el empleo de la herramienta: itinerario didáctico en el proceso de enseñanza-aprendizaje de contenidos históricos, de las ciencias sociales.

- El diseño e implementación de la herramienta, posibilitará una reflexión acerca de cómo aplicar una didáctica de la Historia-en el caso del alumnado universitario-a través de la herramienta del itinerario didáctico.
- La valoración y evaluación realizada por los agentes que han participado en el proyecto, permitirá, si ha lugar, una mejora de la herramienta en futuras ediciones del proyecto.

1.5. Marco cronológico y espacial

La delimitación del marco cronológico, la vamos a establecer en relación a las dos partes que fundamentan esta tesis, por un lado, la histórica, en la que determinaremos el tiempo objeto de estudio histórico, y por otra, la de la didáctica, en nuestro caso, como ya hemos expresado, a través del diseño e implementación de un itinerario didáctico por la Gran Vía de Madrid.

En cuanto a decidir la delimitación cronológica del espacio objeto de estudio, tenemos que advertir, que, en un principio, nos centramos en una etapa de la Historia Contemporánea de España muy concreta: la etapa de la Guerra Civil española, y ver el reflejo de, hechos de naturaleza diversa que se vivieran en dicha etapa, en Madrid, y más concretamente en el espacio elegido: la Gran Vía de Madrid. Es decir, que en un principio, el marco cronológico decidido para acotar la búsqueda de información fue la etapa que comprende desde 1936 a 1939, años en los que se desarrolló la contienda. No obstante, en la investigación en Historia, siempre tenemos que tender a ampliar el marco cronológico, para una mejor comprensión de las causas y consecuencias que trajo dicho acontecimiento nuclear en la Historia de España, y para ello, nos remontamos a los últimos momentos de la II República española, al

convulso año de 1936, aunque entendemos que las causas profundas de la Guerra Civil son de tiempo estructural más largo, pero este tiempo no era el objeto de nuestro estudio, sin embargo, sí que nos acercamos a esos meses, anteriores al 18 de julio en los que, según la información arrojada por las fuentes consultadas, la situación en España, y más concretamente en Madrid, y tomando como reflejo acontecimientos que se dieron en la Gran Vía madrileña y su entorno, era prebélica: alteraciones del orden público en la calle, desconcierto, caos...que expresaremos en el capítulo 2 de este trabajo doctoral, tomando como referente espacial los sucesos acontecidos en la Gran Vía y entorno próximo, que nos dan una idea de la inminencia de la guerra. Del mismo modo, aunque insistimos en que el período de estudio clave es el de la Guerra Civil española, también, nos acercamos, sobre todo al analizar, cambios visibles en el aspecto de la Gran Vía, después del período bélico, que nos han permitido analizar cómo ha cambiado la apariencia de la calle desde que se produjera el acontecimiento bélico hasta la actualidad, como quedará patente, sobre todo en el proyecto didáctico.

Concluimos la delimitación del marco cronológico en el estudio histórico que desarrollamos en torno a la búsqueda de acontecimientos que se dieron durante la etapa de 1936 a 1939, en el espacio objeto de estudio, para argumentar, que si bien, está clara la documentación histórica de dicho periodo en este trabajo doctoral, convenimos la oportunidad de ampliar el marco cronológico con el propósito fundamental de facilitar, al alumnado en el que posteriormente se aplicara el proyecto didáctico, la percepción de los cambios que han tenido lugar en este espacio, como veremos nos remontaremos a analizar el aspecto de este espacio, en el siglo XVII, a través de la magnífica oportunidad de consultar el plano Teixeira, y secciones del mismo plano, a una alta resolución, como indicaremos cuando mostremos las figuras del mismo en esta tesis, que ha supuesto, fundamentalmente

en su aplicación didáctica, que el alumnado, perciba los grandes cambios que se han determinado lleváremos finalmente al título de esta tesis doctoral este aspecto, al identificar, éste, como casi todos los espacios de las ciudades, como espacios cambiantes. En efecto para identificar, calibrar y extrae conclusiones de los cambios que se han dado en la Gran Vía de Madrid, consideramos la oportunidad de establecer un “tiempo largo”, que abracara desde el siglo XVII, hasta nuestros días, aunque somos conscientes que el estudio histórico, se centró en la investigación de la etapa de la Guerra Civil española.

En cuanto al marco cronológico del diseño, implementación y valoración del itinerario didáctico por la Gran Vía madrileña, llevado a cabo con alumnado del 3º del Grado de Primaria del Centro Universitario de Magisterio Escuni, aprovechando la oportunidad que tiene la autora de este trabajo doctoral al impartir en dos grupos de este curso la asignatura de Fundamentos y Didáctica de la Historia, y con alumnado de 6º curso de Primaria del colegio Kolbe Internacional, a través del apoyo colaborativo con profesorado de dicho centro, se desarrollará en el capítulo 4 de esta tesis, en el cual se describe pormenorizadamente todo el proceso. Apuntar aquí, que fue un proceso largo en el tiempo, de un año académico, o incluso más si contamos con la importancia que tiene el diseño de un proyecto educativo implementado en dos niveles educativos totalmente distintos. No obstante, consideramos que la temporalización del proceso didáctico está precisamente descrita en el capítulo 4.

1.6 Objeto de estudio: los “microcosmos” en la Gran Vía de Madrid durante la Guerra Civil Española.

Justificamos esta tesis doctoral en dos ámbitos de conocimiento, tal y como ya hemos expresado: en el marco de la Historia y en el marco de la Didáctica de la Historia, con lo cual, los objetos de estudios, atenderán a ambos ámbitos.

En relación al objeto de estudio en la investigación histórica, el objeto de estudio se centra en un tiempo concreto-aunque no exclusivo como explicitamos antes- que es el de la Guerra Civil española: julio de 1936 a abril de 1939. Tomando este tiempo histórico como referente, hemos acudido a una serie de fuentes de información -que detallaremos cuando abordemos los aspectos metodológicos empleados en este trabajo doctora- a la búsqueda de acontecimientos de naturaleza diversa que tuvieran lugar en el espacio objeto de estudio: la Gran Vía de Madrid durante la contienda.

Así pues, podemos decir, que en la primera parte de la investigación, el objeto fundamental de nuestro estudio, haciendo uso del método histórico, fue, definir en lugares-patrimonio- de la Gran Vía madrileña, los “microcosmos” encontrados en el espacio de estudio, que posibilitaran acercarnos a comprender como vivieron las personas que habitaban Madrid por esos tiempos.

El espacio elegido como objeto de estudio atiende a una de las hipótesis previas que nos formulamos al iniciar este trabajo doctoral, que fue, considerar que la Gran Vía y su entorno posibilitaría que, encontrásemos “lugares”: edificios, calles del entorno, establecimientos comerciales, etc., en los que se pudieran plasmar acontecimientos, de naturaleza diversa - que conformarían los “microcosmos”- que nos permitieran analizar hechos, vividos por la sociedad del momento, es decir, por los que habitaban Madrid en tiempos de la Guerra Civil

española. Pensamos en considerar como “soporte” de hechos históricos de naturaleza diversa este espacio, puesto, que por las lecturas hechas previas en la bibliografía secundaria, nos fuimos percatando que la Gran Vía y su entorno próximo, se dieron diversidad de acontecimientos de naturaleza distinta, reflejo de otros acontecimientos que se dieran en el territorio peninsular durante el tiempo que duró la contienda.

Así fijamos dos ejes en el objeto de estudio: la Gran Vía, y su evolución espacial a lo largo del tiempo-ya que no podríamos calibrar los cambios que se produjeron en el espacio objeto de estudio, en relación al impacto que supondría para esta calle y su entorno, la situación en que se vio envuelta la ciudad de Madrid, ciudad asediada, durante todo el período bélico, sino estudiamos la cambiante morfología urbana que ha sufrido esta zona a lo largo de un tiempo “largo”-por ello acudimos al plano Texeira, que en cuanto rasgos urbanos de la zona, nos permitió observar la configuración de la zona desde el siglo XVII, hasta nuestros días. La delimitación de la zona, correspondería aproximadamente con la extensión que ocupa el Distrito Centro, aunque, quizás el espacio abordado sea de menor extensión: se limita el espacio objeto de estudio a una zona céntrica de la ciudad de Madrid -que podemos observar en diversos mapas del capítulo 2 en los cuales se “arroja” y se ubican hechos, que se dieron en la zona durante la guerra- que iría desde Casa de Campo (será relevante en el estudio, la cercanía de las tropas franquistas respecto a la calle objeto de estudio) hasta el Paseo del Prado-Cibeles, y desde Puerta del Sol-Preciados (es en el proceso de reforma de esta calle, cuando surge el proyecto de construcción de la Gran Vía), y hasta las “traseras” de la Gran Vía en su acera actual par: hasta aproximadamente Calle Conde Duque-Noviciado- Espíritu Santo.

En cuanto a la fijación de los “microcosmos” así denominados, por considerar, que actúan como “reflejo”, aunque evidentemente atendiendo a las peculiaridades de los

acontecimientos que se vivieron en esta calle, respecto a otras zonas de la ciudad de Madrid, o de otras ciudades españolas durante la contienda, de hechos que viviera la sociedad del momento.

Los “microcosmos” se fueron configurando, según se avanzaba en la documentación extraída de una diversidad de fuentes, en el apartado de las metodologías utilizadas en este trabajo doctoral, explicitaremos que fuentes nos “arrojaron” una cantidad apreciable de hechos de naturaleza diversa que tuvieron como marco espacial la Gran Vía de Madrid y su entorno próximo.

Los “microcosmos” que determinamos, según iba avanzando el proceso documental en fuentes de procedencia y naturaleza diversa, son los que se configuraron como objetos de estudio. Los “microcosmos” se definieron “a priori”, considerando un enfoque interdisciplinar, de tal manera, que buscamos, analizamos y tratamos, hechos que derivan del estudio de la diversidad de las ciencias sociales: políticos, a los que unimos el término militar, por encontrarnos en un período bélico, económicos, antropológicos, sociológicos, geográficos (urbanos), demográficos y artístico-culturales.

El “microcosmos” político-militar, es el primero de los “microcosmos” que abordamos en el capítulo 2 de este trabajo doctoral -ya que es en dicho capítulo en donde se recogen una diversidad de hechos de naturaleza diversa que se dieron en la Gran Vía y entorno próximo durante la etapa que nos ocupa-, ya que hemos podido documentar, diversidad de hechos de naturaleza político-militar que tuvieron como marco espacial el del objeto de nuestro estudio. En efecto, hay un hecho determinante, que afecta a la configuración de este “microcosmos”, que es la cercanía espacial de la calle con zonas controladas por las tropas franquistas, y con la ubicación en la calle del edificio de Telefónica -centro emisor de comunicados de guerra- objetivo militar de las tropas franquistas, con lo cual, uno de los

elementos configuradores de esta calle, en una ciudad asediada a lo largo de la contienda, es que resultaron en ésta, muchos habitantes que acudían a la calle con fines diversos, heridos, o muertos, es decir la condición de la calle durante la guerra fue de frente-retaguardia, que originó que fuera rebautizada en tiempos de la guerra como la “Avenida de los Obuses”. De este asunto, y de otros acontecimientos de naturaleza político-militar, daremos cuenta en el capítulo 2 de este trabajo doctoral, en su apartado del “microcosmos” político-militar. Hechos, entre otros, como: la aparición de “checas” en la calle; la presencia de la Quinta Columna; la instalación de muchos combatientes, periodísticas, etc. que encontraron en esta calle su lugar de trabajo y residencia -Hotel Florida, Telefónica- las detenciones hechas en la calle, la presencia de instituciones en edificios, cercanos a esta: Ministerio de la Gobernación, La Junta de Defensa de Madrid, durante el tiempo que estuvo vigente, etc. Estos referentes, localizados en edificios, hoteles, etc., serán considerados “lugares de la memoria política-militar” de la Guerra Civil en España, y en Madrid, evidenciando la importancia político-militar que tuvo la zona objeto de estudio, que nos permitirá-en algunos acontecimientos-aproximarnos a acontecimientos político-militares, que se dieron en otras ciudades de la geografía peninsular durante la contienda.

Otro de los “microcosmos” determinados, fue el económico, que nos permitió establecer, algunos de los hechos económicos, o lo que podríamos denominar, las características de la “economía de guerra”. En el apartado dedicado a evidenciar acontecimientos que nos acercan a la precariedad económica que -evidentemente- conllevó la contienda, hemos querido, mostrar la apariencia de calle más cosmopolita y terciarizada de la ciudad de Madrid-antes del período bélico-y cómo esta apariencia se vio alterada por las circunstancias derivadas de la misma: establecimientos cerrados e incautados por los diversos organismos que surgieron a raíz de la guerra; la precariedad en la subsistencia; la emergencia de un

mercado negro; la práctica del extraperlo; las cartillas de racionamiento para ir a comprar lo poco que había esperando en largas colas...En fin, como advertiremos tras la lectura del apartado de este microcosmos en el capítulo 2, encontraremos en “lugares de la Gran Vía” y entorno próximo, también referentes de la situación económica que trajo la guerra a una de las calles más lujosas y cosmopolitas de Madrid.

Desde este trabajo, ya hemos apuntado, la importancia que hemos dado a rescatar aspectos de la “vida cotidiana” de las personas que vivieron en Madrid en tiempos de guerra. Escenas de “vida en guerra”, tienen un marco excepcional en la Gran Vía - advertiremos que el “rescate” de esas escenas de vida cotidiana durante la guerra, las hemos recogido-aunque no exclusivamente- de fuente fotográfica y hemerográfica. Las escenas rescatadas, como podremos apreciar en el apartado de este “microcosmos”, serán, entre otras: las labores de la retaguardia, que tendrán lugar en varios de los establecimientos de la calle, y en las que tendrán un protagonismo especial las mujeres: telefonistas, modistas, publicistas, suministradoras de bienes necesarios para los que se encontraban en el frente-tan cercano a la calle etc. Además de estas escenas, encontramos una muy típica en la calle, de la que se hacen eco periodistas de la época, que es la de las grandes colas que se hacían esperando el suministro en los lugares indicados, escenas de personas realizando parapetos o construcciones defensivas, niños jugando sin pensar en los peligros de la calle, tranviarios, personas refugiadas en sótanos y sobre todo en el metro, que jugó un papel esencial con este fin durante el período bélico, personas con sus enseres evacuando al calle y la ciudad. En fin, analizando y contemplando estas escenas, nos podemos hacer una idea como cambió la vida cotidiana de las personas que habitaban la capital, o porque eran residentes, o porque huyeron de otros puntos geográficos con el avance de las tropas franquistas.

Del mismo modo, hemos querido evidenciar, por las características peculiares de esta calle, entre otras, por congregarse en la misma multitud de cinematógrafos, entre otros establecimientos de ocio que jalonaron, y aunque con evidentes cambios, también hoy jalonan la calle, el “microcosmos” de ocio-cultura. Habíamos constatado el esplendoroso ambiente de ocio que existía en la zona antes de la guerra -la cinelandia madrileña, el Broadway madrileño (Baker: 2008, 2009)- la apertura tras el proceso de construcción de esta calle de espacios de ocio: los cines, restaurantes, cocktelerías -Chicote- bares estilo norteamericanos, etc., pues bien, creíamos que durante la guerra el ocio cesaría, y no fue así, aunque algunos locales fueron incautados -la mayoría- el ocio sigue presente en esta calle, a pesar de la guerra, como documentaremos en este apartado del “microcosmos” de ocio y cultura, papel que sigue ofreciendo en el período la Calpense-Casa del Libro actual. Si bien, debemos decir, que el trabajo de investigación se ha acercado, fundamentalmente al papel que jugara el cine en esta etapa: catarsis, adoctrinamiento y lugar de socialización.

En último lugar, pero no por considerarlo menos importante, hemos querido rescatar otro “microcosmos”, que hemos definido como el de los “edificios singulares”, ya que queríamos destacar la importante presencia -que es uno de los focos de atención del turismo en esta calle- de arquitecturas que por diversos motivos han sido consideradas y ensalzadas por los historiadores del arte y arquitectos, por considerar que en esta calle, encontramos edificios estéticamente muy bellos y que se ajustan a normas estilísticas de los estilos predominantes durante el período de construcción de la misma: historicistas, funcionalistas, plurifuncionales, innovadores técnicamente hablando, etc. Del mismo modo, queremos destacar, que como hemos podido percibir al realizar los itinerarios didácticos, a veces pasan desapercibidas, el conjunto escultórico tan rico y bello que admiramos cuando levantamos

la vista para mirar las azoteas de muchos edificios de esta calle, que albergan una gran riqueza escultórica.

1.7. Nivel educativo.

La herramienta didáctica que hemos decidido para diseñar, implementar y valorar es el itinerario didáctico, que va a ejercer el papel de eje vertebrador de los contenidos que vamos a abordar, que derivan desde una diversidad de las ciencias sociales, aunque considerando a la Historia -en relación a éstas- como “Ciencia Global”.

El itinerario didáctico que hemos diseñado, implementado y valorado, se va a desarrollar sobre la Gran Vía de Madrid. No obstante, en algunas ocasiones, como hemos mencionado, acudimos a otras calles del entorno de la Gran Vía. El diseño e implementación del mismo está pensado para desarrollarlo en dos etapas educativas muy distintas, pero concebidas en una conexión que a continuación expondremos.

La primera experiencia, en cuanto al diseño, implementación y posterior valoración, estuvo dirigida a alumnado que se hallaba cursando 3º del Grado de Primaria en el Centro Universitario de Magisterio Escuni. Los datos identificadores de los dos grupos que participaron en el proyecto, los detallamos en el capítulo 4 de este trabajo doctoral. El proyecto del itinerario por la Gran Vía de Madrid, se implantó desde la asignatura que el alumnado de 3º de Grado de Primaria cursó en el primer cuatrimestre del año académico 2018-2019: Fundamentos y Didáctica de la Historia, que imparte la autora que diseñó, implementó y valoró el itinerario didáctico llevado a cabo con el alumnado mencionado. La vinculación de todo el proceso del itinerario didáctico con la asignatura Fundamentos y Didáctica de la Historia, sin duda contribuyó a que dicho proyecto, considerara muchos de

los contenidos que se dan desde la asignatura mencionada, además de estar en sintonía con la Ley educativa que rige los estudios del Grado de Primaria de Formación del Profesorado: la Orden ECI/3857/2007 de 27 de diciembre –B.O.E. nº 312, 29-XII-2008–que pretende que los Maestros de Educación Primaria adquieran, entre otras, las competencias para conocer las áreas curriculares de la etapa, la relación interdisciplinar entre ellas, los criterios de evaluación y el cuerpo de conocimientos didácticos en torno a los procedimientos de enseñanza y aprendizaje respectivos. De este modo, al alumno debe ser capaz de diseñar, planificar y evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje; asumir que el ejercicio de la función docente ha de ir perfeccionándose y adaptándose a los cambios científicos, pedagógicos y sociales a lo largo de la vida; valorar la responsabilidad individual y colectiva en la consecución de un futuro sostenible; reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente; o conocer y aplica en las aulas las tecnologías de la información y de la comunicación. Para ello, el estudiante debe comprometerse con el autoaprendizaje como instrumento del desarrollo y la responsabilidad profesional.

Tal y como indican muchos autores que estiman la pertinencia del uso del itinerario didáctico en diferentes etapas educativas, los contenidos, objetivos, metodologías descritas en las leyes educativas que rigen las etapas en las que se considere la implementación de dicha herramienta didáctica, deben guardar, que los contenidos, objetivos y metodologías propias del proyecto estén en sintonía con las establecidas en las leyes educativas que rigen la organización de dicha etapa. Esta premisa, la hemos tenido muy en cuenta, a la hora de diseñar e implementar el itinerario didáctico con alumnado que cursa 3º del Grado de Primaria, ya que como anteriormente mencionamos, muchos de los contenidos contemplados en la Guía Docente de esta asignatura han sido aplicados al proyecto didáctico que nos ocupa.

Además de cuidar la vinculación de elementos curriculares: objetivos, contenidos y metodologías propias del Título de Grado de Primaria con los objetivos, contenidos y metodologías diseñadas para el proyecto del itinerario, desde los primeros planteamientos que hicimos del proyecto, se consideró, como objetivo prioritario, que el alumnado universitario en formación de maestro y/o maestra, concibiera el proyecto -en todas sus fases que explicitaremos en la primera parte del capítulo 4- como una herramienta didáctica que pudiera aplicar en su futuro desempeño profesional. No olvidemos, que uno de los objetivos explícitos de este trabajo doctoral, es “mostrar” al alumnado universitario, metodologías más activas e innovadoras, en nuestro ámbito, en la didáctica de la Historia, de las ciencias sociales.

Además de elaborar un itinerario didáctico por la Gran Vía para el alumnado universitario antes referido, pretendíamos, para sacar conclusiones de esta experiencia de manera comparativa con la primera, aplicar el itinerario didáctico en un nivel educativo distinto, que fue en 6º curso de la etapa educativa de Primaria, estableciendo una conexión, entre el alumnado universitario que en un primero momento experimentó el proyecto que nos ocupa, y el alumnado de 6º curso de Primaria, considerando que, de esta manera, el alumnado universitario, colaborase y se implicase en el proyecto llevado a cabo con alumnado, que en un futuro, bien pudiera ser su alumnado, y que se percataran de la posibilidad educativa de la herramienta, así como del diseño e implementación de la misma herramienta didáctica en el mismo espacio recorrido: la Gran Vía de Madrid, pero, con objetivos, contenidos y criterios metodológicos distintos, respetando las vinculaciones curriculares distintas entre ambos niveles educativos en relación con el “mismo” proyecto.

Así bien, como advertiremos cuando hagamos lectura del diseño, implementación y valoración del itinerario didáctico por la Gran Vía de Madrid con alumnado que se

encontraba cursando 6º de Primaria, podremos advertir que es la misma herramienta, el mismo recorrido, pero que, por supuesto, los objetivos, contenidos y criterios metodológicos, se consideran en ambos proyectos, vinculándolos con las leyes educativas que rigen ambos niveles.

En efecto, al diseñar, implementar y valorar el itinerario dirigido a un nivel educativo de 6º de Primaria, se contempló, la ley educativa que explicita los elementos curriculares de la misma: la LOMCE, que se desarrolla en el R.D. 126/2014 de 28 de febrero, por el que se establece el curriculum básico de la educación primaria, que no deroga a la LOE, establecida en el R.D. 1513/2006, de 7 de diciembre, sino que solo la modifica, lo que supone una peculiaridad a nivel legislativo, cuestión que se nos escapa de nuestro objeto de estudio, aunque nos parece oportuno mencionar. Lo que más nos interesa, no obstante, en relación al proyecto educativo del itinerario didáctico por la Gran Vía de Madrid, diseñado e implementado, también, con alumnado de 6º de Primaria, es reconocer la proyección de la Historia en dicho curriculum. La Historia en esta etapa educativa, se contempla en el marco de las demás disciplinas que componen las ciencias sociales -de ahí nuestro empeño en este enfoque en el proyecto educativo que nos ocupa-. Pues bien, los contenidos de Historia, se contemplan fundamentalmente -en uno de los cuatro bloques que integran la proyección de las ciencias sociales en este curriculum- en el denominado: *Las huellas del tiempo*. En dicho bloque se abordan fundamentalmente el concepto de tiempo histórico y su medida, así como aspectos que prestan atención a conceptos claves de esta disciplina tales como: cambios en el tiempo, periodización en la Historia, sucesiones, duraciones y simultaneidad en el tiempo, así como la caracterización de las diversas etapas históricas.

La elección de la etapa educativa de 6º de primaria, la entendemos desde una doble perspectiva: por un lado, ya que diseñamos, implementamos y valoramos el itinerario

didáctico con alumnado universitario, queríamos establecer una conexión entre éste y su futuro alumnado, para que tuviera la posibilidad de contemplar cómo se desarrollaba el proyecto en alumnado referente en su futuro desempeño profesional. Advertiremos esta conexión cuando describamos los procesos en el capítulo 4 de este trabajo de investigación. Por otro lado, la elección de dicho curso, se determinó por dos razones: consideramos que el alumnado que se haya en el último curso de la etapa de Primaria, se encuentra con un nivel de adquisición de competencias y capacidades que contribuirá a un aprovechamiento mayor de dicho proyecto, pero además, se fundamenta, sobre todo, que en el bloque que se proyectan los contenidos históricos: *La huella del tiempo*, la etapa que es objeto básico de nuestro estudio: la Guerra Civil Española, se contempla en 6º curso de Primaria, y entendemos la importancia -como antes mencionamos- de conectar los contenidos del proyecto, entre otros elementos curriculares, con los contenidos que se establecen en la etapa, y curso educativo en la cual se vayan a implementar.

Además, en vinculación con la corriente historiográfica del Tiempo Reciente, así como el de la Memoria Histórica, ya expresamos que justamente, creemos que este tiempo objeto de nuestro estudio: el de la Guerra Civil española, por diversas razones, como puedan ser, lo extenso del temario, o la posible decisión personal del profesorado de obviar o “olvidar” esta etapa por las posibles connotaciones que pudieran derivarse de la misma, o -que no ha sido nuestra experiencia- por no abordarla. En este sentido, hemos estimado una buena oportunidad para tratar desde el proyecto educativo que nos ocupa, algunos contenidos, de la etapa que nos ocupa: la Guerra Civil, en su reflejo en los “lugares de la memoria” de la Gran Vía, que explicitaremos en el proceso de diseño, implementación y valoración del itinerario didáctico con alumnado de 6º de Primaria, en nuestro caso con dos grupos de alumnado de este curso del colegio Kolbe Internacional.

No obstante, tal y como se advertirá en el proyecto ideado e implementado, y posteriormente valorado con alumnado de 6º de Primaria, no solo vamos a contemplar contenidos de la etapa histórica que nos ocupa, sino que queremos también aprovechar la oportunidad que nos brinda la herramienta elegida: el itinerario didáctico por la Gran Vía de Madrid, para que el alumnado de 6º de Primaria, se percate a través de las actividades formativas que hemos diseñado desde este proyecto, de que la Gran Vía, ha sido y será, un espacio cambiante a lo largo del tiempo, debido a causas históricas, que entre todos intentaremos descubrir.

El enfoque, pues, como seña de identidad de este proyecto educativo, será del mismo modo interdisciplinar, ya que el alumnado evidenciará a través de los cambios de naturaleza diversa que se han experimentado en edificios, establecimientos, medios de transportes, profesiones, etc. de la calle objeto de estudio con el transcurso del tiempo, que dichos cambios responden a decisiones políticas, causas económicas, de mentalidad de las sociedades según el tiempo, de gustos y aficiones, de rasgos antropológicos, artísticas, etc. que evidenciaremos en todas las fases del proyecto.

1.8 Aspectos metodológicos.

Las metodologías utilizadas en este trabajo doctoral, han sido variadas y fundamentadas en las dos áreas de conocimiento que hemos mencionado: la Historia, y la de la Didáctica de la Historia, ciencias sociales.

La metodología empleada en la parte histórica -parte segunda de este capítulo- “los microcosmos”, se ha fundamentado en el uso del método histórico -aunque como vimos dependiendo de la corriente o corrientes historiográficas en las que nos hemos posicionado-

que a continuación describimos aplicado al objeto básico de nuestro estudio: Los “microcosmos” de la Guerra Civil española, encontrando su presencia, o reflejo en el espacio objeto de estudio: la Gran Vía de Madrid. Pues bien, vamos a describir los pasos dados en el empleo de la metodología que consideramos idónea para nuestros fines: búsqueda de hechos de naturaleza diversa que encontraran su reflejo en “lugares de la memoria” de la Gran Vía de Madrid, determinar de qué “microcosmos” de los diferentes ámbitos de la vida durante la contienda formaban parte, así como el tratamiento de los mismos: relación con otros hechos que se producen en el espacio objeto de estudio, y con hechos que ocurren en otros espacios en guerra, comparación de los hechos, tratamiento de los datos extraídos de los mismos, valoraciones, reflexiones y conclusiones de los mismos.

En primer lugar, antes de formular las hipótesis que consideramos pertinentes para encauzar a partir de éstas nuestro estudio: búsqueda de datos en las fuentes, acudimos a fuentes de carácter secundario-monografías sobre la Gran Vía, sobre la Guerra Civil española, y sobre la Guerra Civil en Madrid, incidiendo fundamentalmente en identificar acontecimientos que tuvieran a la calle objeto de estudio como soporte de los mismos.

A partir de establecer “estados de la cuestión” sobre los datos que consideramos que se ajustaban a los objetivos de nuestro estudio, es decir: la conformación de “microcosmos” de hechos de naturaleza diversa: político-militares, geográficos-urbanos- económicos, antropológicos, sociológicos, demográficos y artísticos, enunciarnos las hipótesis de partida, considerando como hipótesis fundamental, que la zona elegida para analizar diversos componentes de la vida de las personas que se encontraban en Madrid durante el período bélico, era la acertada, puesto que tras la lectura de las fuentes secundarias, arrojaron datos sobre esta hipótesis general de partida, ya que nos habíamos planteado, que si sobre esta zona no nos hubiera permitido identificar los diversos “microcosmos”, hubiéramos tenido que

mirar a otros espacios de la ciudad de Madrid, porque partíamos de la premisa, que el objetivo básico era vislumbrar los modos de vida de las personas que vivieron durante tantos años en una ciudad en pleno asedio.

Partiendo de esta hipótesis general, que guiara nuestro trabajo, se formularon muchas otras más, ya vinculadas a los ámbitos de vida -los “microcosmos- tales como: por la proximidad de la zona al frente, debieron darse en ésta y en sus proximidades muchos heridos y/o muertos por efectos de los bombardeos; los bombardeos afectarían a muchos edificios, se destruirían muchos de éstos; los establecimientos comerciales se cerrarían, dada la proximidad al frente; la zona se encontraría “prácticamente” sin vida, y algunas otras más en relación todas ellas a la supuesta “paralización” de la vida en esta zona, a pesar tan popular y céntrica debido a los avatares de la guerra.

Para corroborar estas hipótesis de partida, acudimos en una segunda fase a documentarnos en diversos Archivos. En primer lugar, acudimos al Archivo de la Villa, del cual, nos centramos en un primer momento, en recabar datos de la Sección de Estadística. La recogida de información de los habitantes en la calle, se realizó en una base de datos generada para tal efecto a partir de los datos extraídos del Padrón de habitantes para el distrito centro (Sección Estadística). Se recabaron los datos de los habitantes del Padrón de 1935 del Distrito centro, con el objeto, de obtener información diversa sobre los “perfiles” sociales y económicos de las personas que vivían en la Gran Vía de Madrid, un año antes de que empezara la guerra. Las conclusiones sobre los perfiles socioeconómicos de los habitantes de la Gran Vía, antes de que se iniciara la guerra, así como la situación del comercio en la misma, a través de la consulta de la Guía comercial Bailly-Bailliere, nos permitió hacernos una idea de las características sociales y económicas en la zona objeto de estudio, antes de iniciarse la Guerra Civil, que es el tiempo objeto de nuestro estudio.

El Archivo de la Villa, aportó también documentación fundamental, a través del valioso servicio prestado en su Biblioteca Digital: <http://www.memoriademadrid.es/>, ya que nos proporcionó, fundamentalmente, aunque no exclusivamente, información fotográfica de la zona objeto de estudio, que nos permitió, además de la obtenida en otros Archivos que a continuación mencionaremos, obtener un banco de imágenes de lugares, edificios, etc. de la zona, que serían imprescindibles en el estudio histórico, pero también, valiosos recursos en el proyecto didáctico.

En cuanto a los fondos a los que nos dirigimos que se encuentran en el Archivo de la Villa, además de la consulta “in situ” del padrón de 1935 del Distrito Centro, fijando la atención a los datos extraídos en las tres calles que en ese momento conformaban la Gran Vía: Conde de Peñalver, Pi y Margall y Eduardo Dato, que se volcaron a una base de datos, con campos que consideramos pertinentes en nuestro estudio socioeconómica de las personas, y establecimientos comerciales, al observar que la calle, se caracterizaba, fundamentalmente por su carácter terciarizado.

Acudimos también a una fuente que queríamos contemplar desde nuestro estudio, que es la hemerográfica, y en este propósito, nos fue de gran ayuda la consulta de los periódicos de la época encontrados a través del servicio prestado por la Biblioteca Nacional: <http://www.bne.es/es/Catalogos/HemerotecaDigital/>.

En nuestro estudio, resultaba de consulta obligada, dado el periodo básico de éste, centrado en la etapa de la Guerra Civil española, la consulta de fondos en el Centro Documental de la Memoria Histórica. La consulta de los fondos pertinentes con los objetivos de nuestra investigación se hicieron en el propio centro, es decir, en Salamanca, no obstante, la mayor parte de la documentación la conseguimos a través del portal: <http://pares.mcu.es/>. Obtuvimos datos fundamentalmente en la sección de Causa General (Expedientes 4 y 5) y

la emanada por la Sección de los Tribunales populares, como se podrá comprobar en el estudio histórico que pretendía recabar datos que configuraran el “microcosmos político-militar”, sobre un hecho de partida, planteado a modo de hipótesis que era que seguramente obtendríamos un recuento importante de personas heridas/muertas en la zona objeto de estudio, tal y como evidenciaremos en el capítulo 2 de esta tesis, que aborda, junto a otros muchos más este hecho. Los fondos del Centro Documental de la Memoria Histórica -Causa General- nos dieron valiosísimas aportaciones en nuestro estudio, sobre todo, en la conformación del “microcosmos” político -militar, como advertiremos tras la lectura de este en el capítulo 2 de este trabajo doctoral.

Por último, aunque no fue con este con el que cerramos el uso del método histórico que ahora nos ocupa, acudimos a la consulta de fondos documentales del Archivo General de la Administración (AGA), sito en la localidad madrileña de Alcalá de Henares. En este Archivo, centramos la búsqueda de información en los siguientes fondos: información acerca de la Junta delegada de Defensa de Madrid: ES.28.005.AGA/1.2.1.1.3 ;Archivo Fotográfico de la Delegación de Propaganda y Prensa: ES.28005.AGA/1.2.1.1.3.2 y el valiosísimo fondo fotográfico de Alfonso: ES.28005.AGA/2.2.538.

Mencionar finalmente, la consulta de fondos del Archivo Regional de la Comunidad de Madrid (fondos fotográficos de Santos Yubero) y del Museo de Historia (planos de derribos y posterior construcción en los inventarios: 16141 y 16142 (derribos) y 1991/1/518 y 1991/1/529 (construcción) y fotografías y fototipias diversas de los edificios de la calle.

Pues bien, la consulta de información en los fondos de los tres principales Archivos señalados, así como los fondos hemerográficos digitales de la Biblioteca nacional de España, junto a consultas realizadas en otros fondos, que por considerarse secundarios, y sobre los que se dará cuenta, al hilo de la presentación de los “microcosmos” -capítulo 2 de este trabajo

doctoral- no citamos aquí, concretamos diferentes ámbitos de naturaleza diversa, en cuanto a la naturaleza de los hechos sociales, en la zona objeto de estudio que nos permitieron sacar conclusiones, reflexiones, vinculaciones con otros hechos que se estaban dando, de naturaleza análoga -aunque nunca idéntica, con eso contábamos- en otros puntos de la geografía española envuelta en la contienda.

El tratamiento de los datos, informaciones extraídas de los fondos documentales antes citados, para ofrecer una lectura y una interpretación más clara -aquellos que consideramos que tendían a ello- hemos optado por utilizar técnicas de tipo cuantitativo, que posibilitara, ofrecer una visión más objetiva, cuantitativa y clarificadora de los hechos analizados. Por ello, optamos por utilizar el sistema estadístico SPSS, al considerar su utilidad para obtener una visión gráfica de los datos obtenidos en los fondos de las fuentes consultadas y organizados en diversas bases de datos.

Podemos pues, concluir en la descripción del método, metodologías utilizadas en la parte primera de este trabajo doctoral, que el método utilizado, es el que generalmente se utiliza cuando se emprende una investigación en Historia con un objeto y espacio fijado como centro de estudio, la Guerra Civil Española: 1936-1939, en la Gran Vía y entorno próximo. En una primera fase nos dirigimos a la búsqueda de información en fuentes secundarias monográficas sobre los dos ejes en los que se sustenta el objeto de estudio: tiempo y espacio, para, a partir de los datos obtenidos y ordenados -en nuestro caso en los “microcosmos”- considerar hipótesis de partida, y posteriormente, acudimos a los fondos documentales, de fuentes primarias -ya mencionados- para corroborar las hipótesis iniciales: validarlas, negarlas o bien, matizarlas, y presentar conclusiones, reflexiones, estados de la cuestión de los temas abordados a partir de la información obtenida, y del tratamiento que hagamos de la misma. Utilizamos pues metodologías cualitativas, al concluir o hacer valoraciones

personales, a partir de las informaciones obtenidas, contemplándolas en su contexto temporal, espacial y social, y del mismo modo cuantitativas, tratando, del mismo modo la información de manera cuantitativa, generando bases de datos que posteriormente tratamos con el sistema informático SPSS.

En relación a las metodologías utilizadas en el proyecto educativo a través de la herramienta del diseño, implementación y valoración/evaluación del itinerario didáctico por la Gran Vía de Madrid, hemos optado por el uso de metodologías mixtas: tanto cualitativas como cuantitativas, en todas las fases del proceso.

Hemos contemplado ambas metodologías: cualitativas y cuantitativas, en la parte analítica de los datos recabados, a partir del análisis de una diversidad de documentos que hemos generado, para que, nos permitieran recoger cómo ha valorado el alumnado que ha participado en el proyecto, diferentes aspectos del proceso que consideramos vertebradores y fundamentales en la concepción y puesta en práctica del mismo.

La combinación de ambas metodologías en el proceso de análisis de los datos, presumimos que nos ha ayudado a realizar un análisis más completo y eficiente, sobre todo de cara a las conclusiones que hemos llegado tras proceder con esta metodología mixta.

Dado que el proyecto se ha diseñado, e implementado en dos niveles educativos distintos: universitario y en la etapa de educación Primaria -más concretamente en 6º curso- además de los documentos generados con fines didácticos, que se muestran en ambos procesos en el capítulo 4 de este trabajo doctoral, hemos elaborado otros documentos -para ambas etapas educativas- que nos permitan hacer un análisis de la valoración por parte del alumnado de aspectos considerados “nucleares”, tanto en sus aspectos didácticos como organizativos del proyecto que nos ocupa.

Los documentos generados para recoger datos, información, acerca de la valoración del proyecto por parte del alumnado universitario, con el que se llevó a cabo el proyecto en la primera fase, fueron los que se detallan a continuación, y que se encuentran en el capítulo 4, en la primera parte, que especifica y describe cada uno de estos documentos.

El primer documento que les entregamos, como todos ellos, una vez concluido el proyecto, fue el de la valoración del cumplimiento de los objetivos considerados a priori, y que el alumnado, conocía antes de iniciar el proyecto. Además, tal y como realizamos desde todas las asignaturas impartidas en el Centro Universitario de Magisterio Escuni, realizamos actividades para captar si entendían lo que suponía cada uno de los objetivos que nos habíamos propuesto-muchos de éstos los conocían en cuanto a que los habíamos aplicado en actividades propuestas y ya realizadas en aras a la consecución de objetivos en relación a algunos Bloques temáticos de la asignatura: Fundamentos y Didáctica de la Historia. Hemos de decir, que consideramos indispensable que el alumnado universitario, tenga la oportunidad de conocer y entender los objetivos propuestos, así como el calibre que tienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, para autorregular, gestionar y actuar en consecuencia al logro de éstos, en este proceso. Se les aportó un instrumento que nos permitió analizar cómo habían percibido el logro -y en qué grado- de los objetivos propuestos. En este instrumento, se numeraron los objetivos y se les solicitaba que, haciendo uso de una escala de estimación del grado de cumplimiento, los valoraran. La técnica utilizada en este documento de valoración del grado de cumplimiento de objetivos-escala numérica- es cuantitativa en cuanto a que proporciona un número, y cualitativa en cuanto dicho número representa el grado de consecución del objetivo. Los datos se han tabulado a través de Excel.

Además de valorar el cumplimiento- y en qué grado -de los objetivos planteados al iniciar el proceso, creímos importante analizar las valoraciones hechas en torno a otros elementos referentes en el proceso de la implantación del itinerario: la consideración en el proyecto de las ideas previas del alumnado, las propuestas de actividades para preparar el itinerario: actividades en el aula, así como, dos elementos básicos utilizados el día que se realizó el recorrido: el cuaderno de campo y el diseño y la puesta en práctica del itinerario en sí.

Para poder valorar estos elementos, se empleó un documento que contiene dos partes: en la primera se pretende analizar la valoración hecha por el alumnado acerca del diseño y la utilidad del cuaderno de campo. La segunda parte buscaba información en torno al diseño e implementación del itinerario. Las preguntas que formulamos en este documento, quisimos que tuvieran un carácter semiabierto, ya que se solicitaba que respondieran afirmativa o negativamente y que justificaran brevemente la respuesta.

Para evaluar las respuestas y extraer conclusiones, hemos tabulado los resultados utilizando una técnica cuantitativa. Hemos agrupado aquellas respuestas que eran sustancialmente parecidas para simplificar el análisis y hacerlo manejable. A continuación, hemos interpretado los resultados así obtenidos para extraer conclusiones, plasmando estos resultados en tablas gráficas para proceder a su interpretación cualitativa.

En cuanto a las metodologías empleadas para el análisis del proyecto educativo con alumnado de 6º de Primaria, básicamente, podemos decir, que de nuevo empleamos un método mixto: cualitativo y cuantitativo. No obstante, aunque del mismo modo, se generaron documentos que nos permitieran analizar cómo se había valorado el proyecto por este alumnado, los objetivos y la finalidad de estos documentos, son obviamente, distintos.

Los cuestionarios utilizados para el alumnado de 6º de Primaria, del mismo modo, pretenden extraer conclusiones a través del análisis mixto: cualitativo y cuantitativo, de su percepción de todo el proceso del proyecto: de su situación inicial en cuanto a sus experiencias y conocimiento del tiempo y espacio objeto de estudio, de las expectativas que tenían sobre el proyecto antes de realizarlo- estos elementos los hemos valorado a través de un cuestionario de ideas previas. Una vez realizadas las otras dos fases del proceso: la preparación en el aula del itinerario, y el itinerario en sí, diseñamos un documento que nos sirviera para analizar cómo habían valorado este proceso.

El primer documento que nos permitió analizar, tanto las ideas como las experiencias previas del alumnado en torno al espacio sobre el que íbamos a realizar el itinerario didáctico, así como, las conexiones que pudieran tener con este espacio a lo largo del tiempo, se optó por diseñar un cuestionario, con preguntas semiabiertas. Consideramos esta fórmula porque no pretendíamos para no introducir ningún sesgo en las respuestas del alumnado. Una vez obtenidas las respuestas, procedimos a cuantificarlas, pero considerando criterios de agrupación de las mismas, para obtener conclusiones más operativas y manejables de cara a su interpretación.

Otro documento generado para proceder al análisis de otros aspectos del proyecto educativo llevado a cabo, que consideramos de interés, fue un documento que perseguía analizar aspectos del proyecto tales como: la evolución de su pensamiento en torno al objeto de estudio, en relación con sus pensamientos previos, una vez realizada la intervención didáctica en todas sus fases. Además de otros aspectos tales como: lo que más le había llamado la atención y/o gustado más, sobre aspectos organizativos del itinerario, sobre el nivel de cumplimiento de sus expectativas, sobre el cuaderno de campo que les había guiado en el recorrido, sobre sus sentimientos durante el recorrido, etc. De nuevo usamos un

cuestionario con preguntas semiabiertas, que hemos analizado de nuevo combinando técnicas tanto cuantitativas como cualitativas, procediendo en algunas ocasiones a agrupar respuestas que considerábamos que recogían ideas o aspectos comunes.

Del mismo modo, en este nivel educativo, se le pasó al profesorado tutor de los grupos de 6º de Primaria, a solicitud de éstos, un documento, que en este caso, tenía como propósito fundamental, evaluar el grado de adquisición de contenidos asimilados por el alumnado que participó en el proyecto. Finalmente, este documento no fue puesto en práctica, ya que a lo largo de la puesta en común y de las actividades recordatorias de la experiencia del itinerario didáctico por la Gran Vía de Madrid, decidieron, que el nivel de adquisición de conocimientos era satisfactorio, como podremos comprobar cuando mostremos las valoraciones y las conclusiones hechas a tenor del análisis de los documentos antes citados.

Por último, decir, que se podrá comprobar y analizar la puesta en práctica de las metodologías aquí descritas, a lo largo del capítulo 4 de este trabajo doctoral, en el que se explicitará con detalle, cada una de las fases del proyecto educativo del diseño, implementación, valoración y evaluación del itinerario didáctico realizado por la Gran Vía de Madrid con alumnado de dos niveles educativos muy distintos, pero a la vez muy conectados entre sí, ya que hemos considerado en todo el proceso, que hubiera conexión entre la experiencia que primero tuvieron el alumnado universitario, con la que posteriormente tuvieron el alumnado de 6º de Primaria, ya que los primeros, tuvieron una ocasión única, tal y cómo expresaron, para ver y analizar lo que pueda suponer poner en práctica esta herramienta didáctica con su futuro alumnado.

1.9 Pertinencia de la Investigación.

En cuanto a una de las áreas de conocimiento que fundamentan este trabajo doctoral: la Historia, y en relación con el objeto de estudio histórico que, en nuestro caso es, documentar, haciendo uso del método científico histórico, los “microcosmos” de acontecimientos de naturaleza diversa que se dieron durante la Guerra Civil española en un espacio que consideramos oportuno para “plasmar” dichos “microcosmos”, la Gran Vía de Madrid. Pues bien, como hemos podido comprobar tras la lectura de la literatura existente sobre este ámbito de estudio, que si bien, arroja abundante bibliografía en torno a la Guerra Civil a nivel nacional, o a nivel provincial, o incluso, más local, no encontramos-o a penas nos consta de su existencia-un estudio, que considerando una zona de la ciudad: en nuestro caso Gran Vía y su entorno próximo-se conciba como “reflejo” de acontecimientos, de naturaleza muy diversa- , que ofrezcan la posibilidad de aportar una idea “aproximada” de la vida de las personas que tuvieron que vivir los duros años de la Guerra Civil española.

Es decir, dos son los componentes, desde el ámbito de la investigación histórica, que consideramos que pueden aportar una visión distinta al estudio de la Guerra Civil española, por un lado, el acotar o considerar que un espacio, en este caso céntrico y popular de la ciudad de Madrid: Gran Vía y su entorno, posibilite, tras la investigación histórica realizada de la que hemos dado cuenta, que el estudioso del tema, pueda encontrar en esos “microcosmos” establecidos, las “formas de vida” en un espacio inmerso en guerra, con las consiguientes extrapolaciones que se puedan derivar a otros escenarios de la guerra a nivel nacional o también local, pero quizás no con tan “micro”, como es el espacio considerado como objeto de estudio. Además, según hemos podido comprobar tras la lectura de la literatura de la Guerra Civil acotando su estudio en un espacio muy concreto, poco hemos encontrado en torno a la búsqueda de esos espacios concretos en el interior de las ciudades,

mientras que si encontramos más estudios en torno a los territorios de las grandes batallas- arqueología de la guerra- en lugares de la Memoria Histórica cercanos a movimientos militares, grandes ofensivas o batallas de los dos bandos enfrentados en la contienda.

Por otro lado, destacamos un elemento que ha sido eje vertebrador de nuestro estudio, de nuestra investigación, que fue ir a la búsqueda de acontecimientos de naturaleza muy diversa: el enfoque interdisciplinar ha guiado el proceso de investigación. Pretendíamos intensamente, el hallazgo de acontecimientos que permitieran obtener una visión lo más “global” y “completa” posible de cómo sería la vida en Madrid -buscando acontecimientos cuyo marco espacial de estudio fuera la zona establecida- para considerar acontecimientos de ámbitos muy diversos de las manifestaciones sociales en ese tiempo: político-militares; repercusiones de aspectos de la geografía urbana en esa zona en las personas que habitaban o acudían a ésta; incidencia de la economía de guerra en la vida cotidiana de los habitantes de la zona, las costumbres y hábitos sociales y sus manifestaciones, así como las relaciones entre los grupos sociales por cuestiones políticas, personales, territoriales: ámbito antropológico y sociológico; conductas demográficas de los habitantes en una ciudad en guerra-visible en las estampas de evacuación de la población-, o la llegada de personas procedentes de otros lugares de la geografía española; o el mundo del ocio y de la cultura - aún en tiempos de guerra- o las singulares arquitecturas que jalonan este espacio y sus implicaciones con los estilos artísticos. En fin, aunque en ocasiones nos resultaba arduo, el interés puesto por documentar en la zona en el tiempo objeto de estudio, variedad de acontecimientos de naturaleza muy diversa -interdisciplinar- creemos que es uno de los componentes, junto al anteriormente expresado, que aporta una visión distinta al estudio de la Guerra Civil española, sin desmerecer los magníficos y rigurosos estudios que sobre este tema crucial en nuestra Historia, se han elaborado.

Consideramos que sale a la luz este trabajo doctoral, en un momento en el que las temáticas en torno a la Guerra Civil Española cobran especial relevancia, por encontrarnos en el 80 aniversario de la finalización de la contienda. Desde 1939, año en que se da por termina la dura Guerra Civil en España, hasta 2019, han acontecido 80 años, que aportan, un tiempo lo suficientemente “largo”, para abordar el estudio de este acontecimiento que acarrió consecuencias de índole diverso a la vida de los españoles. No es momento de olvidar lo acontecido, por ello, consideramos que el enfoque dado desde este trabajo doctoral al estudio del período bélico, puede aportar, en el marco de las celebraciones, congresos, debates, sobre este tema nuclear en nuestra historia reciente, una visión distinta, hasta la ahora abordada en los numerosos estudios que sobre esta temática han aparecido a lo largo de estos 80 años.

Pero además, dado el espacio objeto de estudio elegido: la Gran Vía y su entorno próximo, no podemos olvidar que esta calle, celebró en el año 2010 su centenario, y aún recordamos las fastas celebraciones que se organizaron por diversas instituciones culturales y políticas, para recordar que hace más de cien años, emerge en el panorama urbanístico madrileño, una calle popular, céntrica, y como hemos podido advertir en este estudio, soporte imprescindible para contextualizar una gran variedad de acontecimientos que tuvieron lugar durante la etapa de la Guerra civil Española. La Gran Vía fue y sigue siendo noticia, también en la actualidad, en el contexto de la aplicación de programas de reforma urbanística como es en la actualidad el programa de “Madrid Central”, que tanto ha cambiado, de nuevo, la apariencia de esta calle, y que hemos considerado en el proyecto educativo que presentamos en este trabajo doctoral.

Pero si nos quedáramos exclusivamente en la proceso investigativo llevado a cabo en el marco de la Historia, no nos encontraríamos elaborando este trabajo doctoral en un programa

de doctorado en Educación, en concreto, en el ámbito de una de las didácticas específicas que es la Didáctica de la Historia, ciencias sociales. Y es en este ámbito de conocimiento, en cual, queremos “volcar” los resultados de la investigación hecha en el marco de la Historia.

La pertinencia o valor que se pueda dar a este trabajo doctoral desde el ámbito de la educación, es entender, que, cualquier proyecto didáctico diseñado para abordar procesos de enseñanza -aprendizaje de contenidos propios de un área de conocimiento, en nuestro caso de la Historia, ciencias sociales, creemos que va a aportar una mayor riqueza al alumnado que participe en el mismo, si dicho proyecto, se nutre de un potente estudio-investigación histórica previa- que aporte al proyecto: más puntos de vista del objeto de estudio, y un repertorio de recursos, de naturaleza diversa, para que, a través de las actividades formativas diseñadas, el alumnado adquiera una visión más completa del objeto de estudio.

Es decir, uno de los valores que creemos que aporta este proyecto, entre otros, es dar la oportunidad al alumnado al uso de recursos provenientes de fuentes primarias, o elaboradas por el historiador o historiadora en el proceso de su investigación, a los que no se encuentra demasiado habituados, ya que, normalmente, sobre todo el alumnado de 6º de Primaria, utiliza recursos del libro de texto, o de internet, pero no tiene la posibilidad de manejar recursos que provienen de fondos de Archivos, como es el caso de este proyecto. En efecto, la impresión favorable por parte del alumnado, de los dos niveles en los que se implementó el proyecto, en relación a la posibilidad de manejar este tipo de fuentes, fue expresada por éstos, en numerosas ocasiones. Por esta razón creemos, que si se considera la aplicación del proyecto en un futuro en centros educativos, surtirá en el alumnado la misma impresión favorable.

El diseño e implementación del proyecto educativo a través de la elección como herramienta de un itinerario didáctico por la Gran Vía de Madrid, creemos que se ha ajustado a las recomendaciones y consideraciones que aportan “expertos” en esta herramienta. La profusión de proyectos educativos que han valorado como herramienta el itinerario didáctico es amplia, como hemos podido advertir en diferentes fuentes de información :artículos de revistas de didácticas específicas, en la OEPE (Observatorio de Educación Patrimonial en España), en internet, etc., no obstante, tal y como ha expresado una experta en la materia: Olaia Fontal, aunque la profusión de éstos es amplia en el mundo educativo, muchos de éstos adolecen de los elementos que, según los expertos en la herramienta, tienen que verse reflejados tanto en el diseño, como implementación de los mismos.

Por ello, creemos, que el itinerario propuesto en este trabajo doctoral, puede contribuir, a que los futuros maestros, que se encuentren en su proceso formativo en facultades de educación, o bien, en centros educativos que consideren el uso de esta herramienta, recojan de la herramienta que se ofrece en este trabajo doctoral, aquellos aspectos que les pueda guiar y orientar en el diseño de este tipo de herramientas con proyección educativa, fundamentalmente, en el área de conocimiento de las ciencias sociales.

Por último, creemos que la experiencia de diseñar e implementar el itinerario didáctico en dos niveles educativos distintos, enriquece el proyecto por varias razones: por un lado, porque en la etapa previa de reflexión de los objetivos y contenidos y qué pretendemos que valoren el alumnado de dos etapas educativas tan diversas, supone un proceso, por parte del profesorado que elabore el proyecto, de reflexión en aspectos fundamentales en una Didáctica de las ciencias sociales. La reflexión sobre la práctica docente es necesaria, y creemos que el profesorado, que decide elaborar este tipo de proyectos -que no se encuentran en los libros de texto- realiza una reflexión sobre elementos educativos esenciales, que se

plasman en el diseño de proyectos como el que desde este trabajo doctoral aportamos. En este sentido creemos que con este proyecto, favorecemos la práctica de la reflexión previa, para pasar a la reflexión-acción, y lo más importante: posterior valoración del proyecto, para prever mejoras en futuras ediciones.

Para finalizar, creemos que el diseño de proyectos educativos que pongan en contacto realidades educativas distintas pero complementarias: profesorado y alumnado universitario en formación de maestro o maestra, y alumnado de 6° de Primaria, junto a las profesoras tutoras de estos grupos de alumnos, enriquece mucho este tipo de proyectos educativos. Creemos que este proyecto ha aportado un encuentro, que presumimos imprescindible en la práctica docente, de realidades educativas distintas, pero que evidentemente se tienen que conectar.

CAPÍTULO 2. LA GRAN VÍA EN GUERRA, 1936-1939: LOS “MICROCOSMOS” DE UNA CIUDAD ASEDIADA.

En el capítulo 1 de esta tesis, entre otros aspectos, definíamos los diversos “microcosmos” que se evidenciaron en el espacio objeto de estudio: Gran Vía y su entorno cercano, durante la Guerra Civil española: 1936-1939.

La información recabada procedente desde diversas fuentes de naturaleza variada ¹ ha encauzado la elección de los “microcosmos” elegidos. La determinación de los “microcosmos” analizados se ha considerado desde los enfoques, que desde la Historia, hemos querido dar a este estudio, ya que, la elección de los mismos pretende estar acorde con las corrientes historiográficas que creemos más idóneas para el estudio que nos ocupa. Podrían haberse seleccionado algunos otros “microcosmos”, pero hemos abordado los que a continuación vamos a referir por considerar que responden a los enfoques pretendidos: Interdisciplinar; de Vida cotidiana; Historia del Tiempo Presente; Memoria Histórica y Microhistoria-Historia Local.

Los “microcosmos” considerados recogen situaciones y acontecimientos que se vivieron en el espacio objeto de nuestro estudio: Gran Vía y entorno cercano, durante la guerra civil en Madrid, pero que tuvieron reflejo en situaciones análogas que se desarrollaron en otros

¹ La determinación de los “microcosmos” considerados se ha hecho una vez recabada información desde fuentes muy diversas: bibliográficas, de diversos Archivos- Centro Documental de la Memoria Histórica (Causa General, fundamentalmente) ; Archivo General de la Administración (AGA); Archivo de la Villa, y otros que se especificarán cuando convenga al hilo de la consideración y exposición de dichos “microcosmos” que mostraremos en este capítulo de la tesis.

lugares de la ciudad, y en otras ciudades que, como Madrid, experimentaran el largo y duro asedio que vivió la capital a lo largo de la contienda. Centramos nuestro análisis en una zona determinada de Madrid pero no dejamos de mirar situaciones que generó la guerra en otros lugares de la ciudad y del territorio español.

En la búsqueda de información en las fuentes consultadas hemos encontrado una variedad de acontecimientos de naturaleza diversa que conformarán esos “microcosmos”, centrando nuestro estudio en la zona objeto del mismo: Gran Vía y el entorno que hemos considerado: Plaza España- Paseo del Prado; Puerta del Sol-Chamberí; tomando como eje de este espacio la calle objeto de estudio. El enfoque interdisciplinar en este estudio pretende ser, entre otros, eje vertebrador del mismo, ya que buscamos acontecimientos y vivencias de las personas que habitaban o transitaban la zona durante la Guerra Civil de naturaleza muy diversa: político-militares; económicos; de vida cotidiana; ocio-cultura; edificios singulares; otros...

La Gran Vía y su entorno, durante la Guerra Civil española, fue uno de los lugares de la retaguardia más cercanos al frente. Espacio donde lo militar y lo civil se solapaban continuamente. Una calle, considerada en esos momentos, como una de las calles más amenazadas de la capital, y al mismo tiempo, una calle con ofertas muy variadas: comercio, ocio, residencial, centro de telecomunicaciones de comunicados de guerra, entre otros. Calle con vida y con peligro como suele darse en cualquier ciudad asediada en cualquier tipo de guerra, civil, internacional o mundial.

La Guerra Civil generó y sigue generando multitud de estudios, por ello hemos considerado fundamental, antes de centrarnos en el enfoque local, de micro historia, al considerar una zona objeto de estudio: Gran Vía y radio de acción, y en general la ciudad de Madrid, el rescatar hechos de naturaleza variada- interdisciplinar- que recogen los estudiosos

de la Guerra Civil española, para poder definir, a través de éstos, los “microcosmos” o los campos de estudio que captaron y siguen captando los estudiosos de la cuestión.

Podríamos señalar que el episodio histórico de la Guerra Civil española captó la atención de prestigiosos historiadores, tanto del campo internacional- siendo pioneros en un estudio serio y riguroso autores como Jackson (1967), Carr (1986), seguidos por Preston (2000), Malefakis (2006), entre otros, y del mismo modo, el tema de la Guerra Civil española, cuenta con prestigiosos estudios elaborados por un distinguido elenco de historiadores españoles, tales como: Aróstegui (1984; 2013), Tusell (1996), Bahamonde (2002; 2014) Viñas (2012; 2013 y 2015, Moradiellos (2003), Hernández Sánchez (2010; 2013 y 2014), González Calleja (2013), Nuñez Seixas (2013), Ledesma (2013 y Sánchez Pérez (2013), entre otros.

Son diversos los aspectos que abordan como objetos de estudio los historiadores antes citados, que nos han permitido, a priori, definir esos “microcosmos” de vivencias de guerra en Madrid, y particularmente en la zona objeto de nuestro estudio: la zona de la Gran Vía y su radio de acción definido más arriba. Los hechos sociales que vivieran, y en contexto bélico, padecieran, los que habitaban Madrid, y el territorio español durante la dura etapa histórica de la Guerra Civil española, fueron de naturaleza diversa, como es y ha sido el hecho social a lo largo del tiempo. Así, los estudiosos del tema antes citados, abordan vivencias y experiencias de naturaleza diversa- los “microcosmos” que más adelante describiremos, ya que además, Madrid, durante todo el desarrollo de las fases de la guerra, fue ciudad al mismo tiempo frente y retaguardia, y como más adelante veremos lo civil y o militar se solapaban continuamente. No podemos obviar cómo la marcha de la guerra y de los frentes en el territorio español, condicionaron y explicaron los acontecimientos que se vivieron en la capital. Las diversas situaciones de la que daremos cuenta en la zona objeto de estudio: Gran Vía y radio de acción, no pueden verse como un hecho aislado, es imposible

entender cualquier ámbito o “microcosmos” seleccionado en este estudio, sin atender situaciones de guerra en otros territorios y lugares de nuestra geografía. Y aunque nuestro objeto de estudio, por desbordar nuestros intereses, no abordará las situaciones de naturaleza diversa generadas en otros lugares, no por ello, hemos considerado que la situación en Madrid, no haya que insertarla y contextualizarla en la Guerra Civil en el conjunto del territorio en el que se vivieron acontecimientos, no iguales, pero sí de naturaleza parecida.

La mayoría de los autores antes citados que han abordado el tema de la Guerra Civil española, analizan con rigor y seriedad hechos de naturaleza diversa que conformarán esos “microcosmos”, si bien podemos decir que la tendencia primera fue centrar el estudio en acontecimientos de carácter político-militares, tanto del interior peninsular: evolución de los frentes; instituciones ² y partidos políticos en la guerra ³ como internacional: participación extranjera en la guerra civil (Viñas, Preston y otros fundamentalmente). No obstante, los estudiosos del tema, progresivamente, fueron incorporando otro tipo de hechos que no fueran exclusivamente de carácter político-militar, y analizaron otros ámbitos tales como la situación-coyuntura económica que desencadenó la guerra (Viñas, Bahamonde, Moradiellos y Preston entre otros.

2 De gran interés, para la ciudad de Madrid, en cuanto al análisis de instituciones generadas dado el contexto bélico es la consulta de la obra: Aróstegui, J. y Martínez, J., (1984), La Junta de Defensa de Madrid, , noviembre 1936 - abril 1937, Madrid: Comunidad de Madrid.

3 Para el análisis del papel del PCE durante la guerra es imprescindible consultar la obra de: Hernández Sánchez, (2010), Guerra o revolución. El Partido comunista en España en la guerra civil. Madrid: Crítica

En el estudio que ahora nos ocupa, pretendemos que esos “microcosmos” que caracterizaron vivencias y experiencias, en nuestro caso de los que habitaban Madrid en

ese período, sean los más diversos posibles-enfoque interdisciplinar- con el objetivo de rescatar aquellas esferas de vida durante la guerra que nos acerquen a la situación que se generó de la manera más completa y diversa posible. Así pues, además de buscar el pulso político-militar y la coyuntura económica que se desencadenó en el período bélico, hemos considerado otros “microcosmos” que nos permiten palpar vivencias y experiencias de los que habitaban la capital en esos duros momentos. En este sentido nos hemos preocupado por conocer otros “microcosmos” que en un principio no fueron tratados por la historiografía, tales como aspectos de la Vida cotidiana, el ocio y la cultura, los edificios singulares, y otros más sobre los que nos detendremos más adelante.

La historiografía de la Guerra Civil española es amplia, como más arriba hemos dado cuenta al citar a los especialistas en el tema a nivel general, es decir, del desarrollo de la guerra, en diversos aspectos en el conjunto del territorio nacional. No obstante, hemos considerado interesante para los objetivos pretendidos en esta tesis, buscar documentación en fuentes de procedencia diversa-tanto bibliográfica como de diversos Archivos que especificaremos en su momento- que nos acerca de una manera más local a los hechos que se vivieron en Madrid, y más concretamente en el espacio objeto de nuestro estudio: Gran Vía y radio de acción, y descubrimos que son varios los autores que centran sus estudios sobre las consecuencias de la guerra en Madrid y sus habitantes. Destacamos los siguientes autores, sobre los que concretaremos aportaciones interesantes para nuestro estudio cuando analicemos los “microcosmos” encontrados en la zona. Ya hemos mencionado una obra de gran interés para analizar varios aspectos fundamentales que se desarrollaron en la capital en el período más crítico: noviembre de 1936 a abril de 1937 en el que se le encomendó la

organización de la vida de los madrileños- con la creación de diversas consejerías- creadas en la Junta de Defensa de Madrid. Es imprescindible la consulta de la obra de Aróstegui y Martínez Ruíz (1984). La fuente de información extraída de las Actas de esta institución creada por la coyuntura bélica, aporta datos de enorme interés para el estudio que nos ocupa, ya que no solo nos acerca a la dimensión política o militar que se viviera en Madrid en esos difíciles momentos, también recogemos de esta obra, aspectos de vida cotidiana de los habitantes de Madrid y otros que nos ofrecen un panorama rico y diverso de la vida en Madrid durante esta etapa, sin duda, la más dura para los habitantes de la capital.

Son varios los autores los que prestaron atención al tema de cómo se vivió en Madrid durante la guerra y que para el estudio que nos ocupa cobran un especial interés. La mayoría de estos autores describen escenas típicas de la vida cotidiana de los que habitaban la capital en esta etapa, que nos permiten hacernos una idea de las nuevas costumbres y hábitos que desarrollaron los que habitaron la capital y tuvieron que vivir y sobrevivir en una ciudad continuamente asediada y de los que más adelante daremos cuenta. Además, y este fue uno de los motivos por los que consideramos la zona de la Gran Vía y su radio de acción espacio objeto de nuestro estudio, en muchas de las obras consultadas, se hacen continuas referencias a hechos y acontecimientos que vivieran los madrileños que residían o simplemente transitaban por la zona con fines diversos en este espacio. Hechos de naturaleza diversa: políticos, consecuencia de efectos militares: los bombardeos de una zona tan castigada por las bombas lanzadas por aire y tierra que fue rebautizada como la “Avenida de los Obuses”. Pero no solo estuvo afectada por las consecuencias políticas y militares de la guerra, ya que, al ser una zona con servicios múltiples y variados: cine, teatro, comercio, restaurantes...era, como es ahora, una de las zonas más transitadas de la ciudad. Por ello y otros aspectos que

indicaremos y que constatamos tras la lectura de la literatura de la guerra en Madrid, escogimos este espacio como espacio rico en determinar los diversos “microcosmos”.

Los autores que prestaron atención a aspectos de la vida cotidiana de las personas que desde un principio, se encontraban en la capital, o bien, que llegaron a la capital huyendo de las tropas franquistas, que engrosaron la población de Madrid durante el período bélico, son varios. Algunos de ellos insisten en los aspectos de la vida cotidiana: Díaz Plaja (1994), Montoliú (2005), Abellá (2006), Guerra Garrido (2007), Chaves Nogales (2011), entre otros. Destacamos en este apartado la obra de Cervera Gil, fruto de su tesis doctoral ⁴, ya que nos ofrece un estudio serio y riguroso de aspectos de la vida cotidiana de los madrileños, pero presta además atención a aspectos de naturaleza política y militar: la clandestinidad en Madrid, la presencia de la Quinta Columna, el mundo de las checas, de las detenciones, etc. que sin duda aporta una valiosa documentación para el tema que ahora nos ocupa. Destacamos aquí también la obra de Foxá (2001) por la aportación que resultó de su estudio sobre checas en Madrid, y especialmente en nuestra zona objeto de estudio, de las que más adelante daremos cuenta. Y para cerrar este punto, destacamos también la obra de Souto Kustrin (2003), fruto también de su tesis doctoral ⁵ que aporta información muy relevante sobre los actos de violencia y de abuso de poder en Madrid y su provincia.

Así pues, para la determinación y elección de los “microcosmos” de naturaleza diversa que nos permitan acercarnos de la manera más completa y rica posible a los hechos y

4 Cervera, J. (2006), Madrid en guerra: La ciudad clandestina, 1936-1939, Madrid: Alianza Editorial.

5 Souto Kustrin, Sandra, Poder, acción colectiva y violencia en la provincia de Madrid, (Tesis Doctoral) (2000), Universidad Complutense de Madrid, Madrid

acontecimientos que caracterizaron al Madrid bélico-centrándonos especialmente en la Gran Vía y radio de acción- hemos acudido a los estudios de las obras antes citadas, y algunas otras, para posteriormente, acercarnos a las fuentes de Archivo que completen y complementen las informaciones aportadas por los autores antes citados.

Las fuentes de Archivo sin duda, han aportado información de naturaleza muy diversa ⁶ que complementan y enriquecen la documentación encontrada en las fuentes bibliográficas antes mencionadas. Además de convenir que la información que nos aportara las fuentes consultadas, fueran de naturaleza diversa: político-militar, económica, antropológica, demográfica; cultural y artística, etc., del mismo modo hemos pretendido que la naturaleza de los datos tuviera también lenguajes diversos: textos escritos de naturaleza variada (histórica, hemeroteca, literaria, otros), así como estadísticos, cartográficos e iconográficos

⁶ Las fuentes de Archivo consultadas para documentar los diversos “microcosmos” han sido las siguientes: La documentación recabada en el Archivo de la Vila (AVM) , en el Archivo General de la Administración: información acerca de la Junta delegada de Defensa de Madrid: ES.28.005.AGA/1.2.1.1.3; Archivo Fotográfico de la Delegación de Propaganda y Prensa: ES.28005.AGA/1.2.1.1.3.2 y el valiosísimo fondo fotográfico de Alfonso: ES.28005.AGA/2.2.538. Por último en el Centro Documental de la Memoria Histórica, fundamentalmente en la sección de Causa General (Expedientes 4 y 5) y la emanada por la Sección de los Tribunales populares. La recogida de información de los habitantes en la calle se realizó en una base de datos generada para tal efecto a partir de los datos extraídos del Padrón de habitantes para el distrito centro (Sección Estadística). En cuanto a la prensa cotejada hasta el momento, se ha consultado la de la Hemeroteca digital de la Biblioteca Nacional, y en la Hemeroteca Municipal. Así mismo hemos considerado el valor de los fondos del Archivo Regional de la Comunidad de Madrid (fondos fotográficos de Santos Yubero) y del Museo de Historia (planos de derribos y posterior construcción en los inventarios: 16141 y 16142 (derribos) y 1991/1/518 y 1991/1/529 (construcción) y fotografías y fototipias diversas de los edificios de la calle.

(edificios singulares, carteles) que nos permita descubrir y abordar el tratamiento informativo que defina los diversos “microcosmos” que pasamos a tratar a continuación.⁷

A lo largo de estas páginas, constataremos que la naturaleza de las fuentes consultadas, nos permitirán obtener unas estampas bastantes precisas de acontecimientos de naturaleza diversa que se vivieran en el Madrid bélico. Hemos de destacar, entre otras, las fuentes de carácter fotográfico, ya que consideramos, que estas fuentes, serían de un gran valor, en el diseño posterior del itinerario didáctico por la Gran Vía. Las fuentes fotográficas, entre otras, se muestran como un potente recurso en la enseñanza, por ello, en diversos congresos que atienden a modelos didácticos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de contenidos históricos, prestan atención al potencial didáctico que ofrece la fotografía, concretamente la fotografía de guerra, como e

La elección de los “microcosmos” ha sido definida tanto por la información recabada en las fuentes consultadas como en la decisión de ofrecer una visión lo más interdisciplinar posible para acercarnos de la manera más rica, plural y completa posible al estudio de cómo se vivió en la capital, y centrando nuestra atención en el espacio objeto de estudio, diversos acontecimientos y vivencias que experimentaron los que habitaban Madrid, y especialmente los que residían, o ejercían su profesión, o simplemente transitaban por una zona céntrica y

⁷ Los “microcosmos” ya fueron identificados en el capítulo 1 de esta tesis: político-militar, económico, de Vida cotidiana, de ocio-cultura, edificios singulares y otros que podamos considerar no enmarcados en esta clasificación. En este capítulo desarrollaremos cada uno de los ya mencionados a través de la documentación que nos han aportado tanto los fondos bibliográficos como de Archivo mencionados más arriba.

populosa de la ciudad de Madrid- Gran Vía y alrededores-para satisfacer demandas varias: administrativas, de ocio y cultura, comerciales, etc.

En la Gran Vía se vivieron aspectos de naturaleza muy variada: política, militar, de ocio, de abastecimiento, de destrozos, de pérdidas humanas, de, en fin, multitud de experiencias, que vivieron los madrileños en una de las ciudades, sin duda, más asediadas durante la contienda. Podemos considerar a la Gran Vía y sus alrededores como un espacio “microcosmos” de una ciudad asediada, de una ciudad que vive, de una población que sufre, se abastece, se divierte... durante una de las etapas más duras que vivió la capital española y sus habitantes, pero, quizás, lo que más llame nuestra atención y nos sorprenda a menudo, al realizar este estudio, es que, a pesar de todo, los madrileños “normalizan” en la medida de lo posible esta difícil situación: ciudad casi muerta, pero viva...

Miguel Ángel Majadas, recoge esta “dualidad: cierta “normalidad” en la vida cotidiana, pero al mismo tiempo, calle caracterizada por ser altamente peligrosa, zona de riesgo. Zona de vida, zona de muerte; zona de cines, zona de refugios, en fin, la cara y la cruz de la Gran Vía en época de guerra:

Al poco de comenzar la Guerra Civil, la vida cotidiana seguía desarrollándose por ella. El Palacio de la Música, el cine Callao, el Avenida y el Rialto proyectaban las genialidades de un tipo con bigote y bombín llamado Charles Chaplin. Se estrenaba “Morena Clara”, de Florián Rey, protagonizada por Imperio Argentina y Miguel Ligeró, y “Rebelión a bordo” de Frank Lloyd. Los noticiarios reflejaban aún lejana la contienda. Los madrileños dormían tranquilos pensando que los fascistas no llegarían a tomar Madrid...

[...] Faltaba poco para que la arteria principal de Madrid dejara de ser la Broadway española para convertirse en una auténtica tumba para muchos madrileños...

Mola amenazaba con tomarse una taza de café en la Puerta del Sol y Franco se lanzó al experimento de forzar la rendición de los madrileños a base de bombardeos. Los ataques aéreos iban acompañados por las baterías de cañones situadas en el Cerro de Garabitas de la Casa de Campo. Hasta entonces ninguna población civil europea había sufrido tan dura prueba.

Son varios los autores: López Arias (1986), Montoliú (2005), Guerra Garrido (2007), que reflejan esa “dualidad” antes descrita: zona que a pesar de las consecuencias, como veremos más adelante, duras y peligrosas que trajo la guerra a la capital, y al espacio objeto de estudio en concreto, no frenó los comportamientos y hábitos que tuvieran los madrileños y los que habitaron Madrid durante la guerra: se seguía yendo al cine, de compras o a tomar un cocktail a Chicote.

En fin, sobreviene repentinamente la guerra, aunque, ya había signos visibles en la capital de España, y en la Gran Vía, como reflejo de lo que acontecía en ésta, que vislumbraban un ambiente ya enrarecido, con enfrentamientos callejeros entre “bandos” de distinto signo político que estaban a la orden del día, etc. Pero una cosa son los conatos y los signos y otra la guerra real en sí que se instala en nuestro país y en nuestra capital un caluroso mes de julio

de 1936. Y la Gran Vía sigue ahí, con otra “vida”, con otros ruidos, que recogerán, fotógrafos⁸, periodistas, literatos, políticos de los que daremos cuenta a lo largo de estas páginas.

2.1 Microcosmos político-militar

La posición que ocupa la Gran Vía y el entorno que hemos señalado anteriormente: Plaza España- Paseo del Prado-Recoletos; Puerta del Sol-Chamberí, fue determinante en el papel que jugó en el desarrollo de la Guerra Civil en la ciudad de Madrid y fue éste uno de los motivos por los que elegimos esta zona como objeto de estudio para valorar los “microcosmos”, y sobre todo este primero: el político-militar, por ser una zona que reúne condiciones que hicieron que fuera una de las zonas de la capital más intensamente hostigadas durante el período que nos ocupa. Las condiciones que cumplió esta zona fueron varias, pero sin duda, hay dos circunstancias que favorecieron, lamentablemente, que fuera una de las zonas de la ciudad más sometida a la acción devastadora de las bombas lo que hizo que se la rebautizara popularmente como “Avenida de los Obuses”. La primera circunstancia fue su cercanía al frente de batalla- Casa de Campo: Cerro Garabitas; Ciudad Universitaria y Hospital Clínico fundamentalmente-, pero no era esta la única zona de la ciudad cercana al frente, ya que, aunque no sean objeto de nuestro estudio, otras zonas: Carabanchel, Vallecas, Argüelles, y otras más del interior de la ciudad también se

⁸ Entre otros, contamos con dos fotógrafos excepcionales de imágenes de la Gran Vía en guerra, se trata de Luis Ramón Marín y Francesc Catalá-Roca. Son varios los autores que destacan la labor gráfica de ambos, entre otros Raúl Guerra: Los cien años y nombres de la Gran Vía en: AA.VV., Gran Vía 1910-2010. 100 Años Gran Vía. (2009) Madrid: Imprenta Artesanal del Ayto. de Madrid, , p. 74.

encontraban próximas a éste, en mayor o menor intensidad según las fases de la guerra. Será otra la circunstancia que determinó este nuevo bautismo de la populosa calle, y será precisamente, como más tarde veremos, la ubicación en esta calle, al igual que en el tiempo presente, del emblemático edificio de La Telefónica, centro emisor de los comunicados de guerra, y objetivo militar prioritario de las tropas franquistas.

Desde el principio de la contienda, y por varios factores, entre otros: su posición céntrica geográficamente hablando; por ser capital administrativa del estado español, por ser sede del gobierno de la nación, en fin, por éstos y otros muchos más factores, Madrid fue una ciudad fuertemente castigada y asediada por las tropas franquistas que permanecieron a “sus puertas” durante un duro periodo inicial de la contienda. Madrid fue, sin duda, una ciudad castigadísima a lo largo de la guerra, al igual que otras ciudades españolas, no obstante, el caso de Madrid fue especialmente duro, ya que su situación de asedio, vivida con grados diversos de intensidad, como veremos más adelante, fue continua desde el inicio y hasta el final de la contienda: la guerra acaba en Madrid.

Consideramos interesante establecer unas fases o etapas de la guerra en Madrid que han considerado, insistiendo en unos factores u otros, algunos autores que han centrado sus estudios en el desarrollo de la guerra en la capital, tales como en primer lugar Aróstegui y Martínez Ruíz (1986), que dirigieron sus estudios en el análisis de una institución surgida en tiempos de guerra y con el principal propósito de defender Madrid de una caída que parecía inminente (noviembre de 1936). Nos referimos a la creación de la Junta de Defensa de Madrid, que junto a otros estudiosos de la guerra de Madrid, entre otros: Cervera (2006), Montoliú (2005) y Chaves Nogales y Muñoz Molina (2011), entre otros, consideran, con algunas matizaciones, las siguientes fases: la primera, que incluso se empieza a desarrollar antes del inicio “oficial” de la misma con disturbios callejeros en la primavera de 1936 hasta

el asalto al Cuartel de la Montaña: 20 de julio del 36. Esta primera fase estuvo caracterizada por la confusión, tal y como destacan los autores antes citados y con el testimonio de un testigo presencial de primera mano: Arturo Barea que refleja magistralmente en su obra literaria estos primeros momentos:

Hasta entonces, casi todas las tardes se habían producido incidentes similares: los falangistas esperaban la salida de Mundo Obrero e inmediatamente comenzaban a vocear su revista Fe. Ninguno de los dos periódicos era vendido por los profesionales, sino por voluntarios de ambos partidos. A los pocos momentos estallaban los incidentes a lo largo de la calle: bofetadas y alguna que otra descalabradura y la acera llena de periódicos pisoteados y rotos. Las gentes pusilánimes corrían atemorizadas, pero en general para los paseantes era un incitante espectáculo, en el cual muchas veces se sentían arrastrados a tomar parte activa. Pero lo de aquel día era ya más grave.”⁹

En relación a un sangriento episodio que se dio en esta primera fase: el asalto al Cuartel de la Montaña, tomamos de nuevo las referencias que sobre este acontecimiento nos transmite Barea por considerar que si bien éste es referenciado por la mayoría de los estudiosos del desarrollo de la guerra en Madrid, el estilo literario utilizado por el autor, transmite con gran viveza lo acontecido, ya que además participó en el mismo:

⁹ Barea, Arturo, 2º Ed. La Forja de un rebelde (2012), Barcelona, Random House Mondadori., p. 53.

Salí del cuartel. Cuando había sido soldado – un recluta destinado a Marruecos- había estado algunas semanas en aquel mismo cuartel. Hacía dieciséis años.

Eché una ojeada al salir al cuarto de banderas, abierto de par en par. Estaba lleno de oficiales, todos muertos, yaciendo en una confusión bárbara, unos con los brazos caídos sobre la mesa, otros sobre el suelo, algunos sobre el cerco de las ventanas. Algunos de ellos eran muchachos, casi niños.

Fuera, en la explanada, bajo un sol deslumbrante, yacían cientos de cadáveres. En los jardines todo estaba quieto. ¹⁰

Traemos a estas páginas este asunto porque , en primer lugar refleja esos primeros momentos de confusión, pánico y desconcierto que se generaron en Madrid y que muchos autores destacan en sus estudios, tal y como apuntábamos más arriba, pero además, la zona objeto de estudio, por encontrarse cercana al lugar de los acontecimientos (zona del Templo de Debod), y en un determinado edificio, que como muchos cambiaría su rol durante la guerra, en este caso el antiguo cine Velussia (más tarde conocido como Azul) acogió los cuerpos de muchos de los fallecidos en este acontecimiento como relata Montoliú (2005) ¹¹

10 Barea, Arturo, La forja de un rebelde, Op. Cit., p. 154.

11 Montoliú, P, (1998), Madrid en la Guerra Civil: La Historia. Vol. I, Madrid, Sílex, p. 68.

Contamos con otros documentos, en este caso encontrados en el Centro Documental de la Memoria Histórica¹², tenemos que considerar que el relato que exponemos a continuación está referido por una madre que cuenta como vivieron sus hijos este acontecimiento, por lo que presuponemos que la parte emocional del mismo hay que calibrarla y sopesarla, pero lo incluimos en este apartado por ser una fuente primaria, a pesar de la carga emocional que se trasluce tras su lectura:

Que el 19 de julio de 1936 entraron voluntariamente en el Cuartel de la Montaña para ponerse al lado del Movimiento Nacional participando en la defensa del cuartel que se hizo el día 20.

Que al irrumpir las milicias marxistas en el interior del recinto asesinaron a su hijo JOAQUÍN logrando escapar su hermano ÁNGEL que llegó a casa de la declarante y refirió que estando en servicio de parapeto en la parte exterior del edificio experimentó de pronto gran desconcierto observando que desde algunas ventanas del Cuartel de la Montaña se hacían disparos a los que estaban en el mencionado parapeto hasta el punto de haber matado al que estaba de compañero con su hijo ANGEL y herido algún otro soldado, siguiendo explicando su citado hijo.

ANGEL que al volverse vio banderas blancas colocadas en el edificio del Cuartel sintiendo que irrumpían las milicias en el interior del mismo, pues les habían abierto las

12 Los primeros momentos dramáticos y confusos vividos en el Cuartel de la Montaña, los podemos consultar, en algunas declaraciones de testigos presenciales de los acontecimientos en: “Declaraciones Cuartel de la Montaña”, FC-CAUSA GENERAL, 1515, Expedientes 4 y 5.

puertas, abandonando entonces inmediatamente el servicio de parapeto y despojándose de la guerrera de soldado que le entregaron a la entrada logró salir del cuartel alegando en vista de su poca edad que era tambor de uno de los regimientos.

Que su citado hijo ANGEL fue asesinado por las milicias marxistas el día 2 de octubre de 1936.

Esta primera fase de la guerra en Madrid según hemos podido constatar tras la lectura de las obras de los autores, antes referidos, que han prestado atención al tema que nos ocupa, se podría calificar de caótica, desorganizada, vivida con gran incertidumbre y terror por los que habitaban la capital en esos momentos.

La segunda fase, según la documentación recogida de los autores estudiosos de la marcha de la guerra en Madrid: Montoliú (2005); Abellá (2006); Chaves Nogales y Muñoz Molina (2011), entre otros, se desarrolló entre agosto de 1936 hasta noviembre de 1936, siendo esta fase calificada como una de las más duras y que contabilizó más muertes y heridos en la capital ¹³.

La actuación del gobierno republicano, ante el temor de que las tropas franquistas, en rápido avance tomaran Madrid, resolvió una actuación algo precipitada en el contexto de una situación incontrolada, confusa y sobre todo temerosa de un avance rápido y eficaz de las tropas franquistas sobre Madrid (Muñoz Molina: 2011). En la Gran Vía, también se

¹³ Daremos cuenta de este asunto más adelante cuando abordemos la cuestión de la contabilidad de muertos y heridos en la zona objeto de estudio tras la consulta de documentación del Centro Documental de la Memoria Histórica-fundamentalmente de los Fondos de Causa General y Tribunales Populares.

viven esos primeros momentos confusos, donde se mezclan escenas cotidianas de la calle: las salidas de sus innumerables cines, con el revuelo de los primeros momentos de la guerra tal y como recoge Muñoz Molina en su obra:

Oleadas de grupos con banderas que van hacia la Puerta del Sol cantando himnos con las voces ya fatigadas y roncadas confluyen sin mezclarse con la gente que sale un poco aturdida de la última sesión en el cine de la Prensa. Refrigerado, ¡¡14 semanas!! Morena Clara, con Imperio Argentina y Miguel Ligeró ¹⁴.

La confusión se debía en parte a que, nadie preveía, ni las autoridades políticas ni la población civil, a pesar de ese ambiente enrarecido en las calles de Madrid durante los meses anteriores a la guerra, que se desencadenaría una guerra. El ambiente era tenso, pero la guerra pilló desprevenidos y por sorpresa al pueblo madrileño, y en general a la población española. Los primeros días fueron de incertidumbre, incluso, como relata un periodista, la vida en la Gran Vía, aunque con algunos cambios, no parecía muy distinta a la de los días anteriores al levantamiento militar:

Todos los cines de la Gran Vía, sin excepción, abrieron sus puertas para las sesiones de tarde y noche, viéndose muy concurridos. Los cafés y hoteles de la citada vía madrileña

¹⁴ Muñoz Molina, Antonio (2011), La noche de los tiempos, Barcelona, Seix Barral, p. 640.

estaban llenos de público, que en gran cantidad también se habían estacionado en las aceras. Como por la Gran Vía iban y venían a los Ministerios de la Guerra y de la Gobernación camiones y coches repletos de guardias de asalto, civiles y milicias armadas, eran ovacionados y vitoreados por la multitud.¹⁵.

Madrid se convierte en una ciudad fuertemente asediada desde agosto de 1936, en una fecha concreta: el 28 de agosto, que fue el primer día que Madrid fue bombardeada por fuerzas aéreas (fecha que recogemos de algunos de los autores que estudian el tema de los bombardeos a los que fue sometida la población civil que habitaba Madrid durante la guerra).

Así que, desde agosto del 36, y hasta abril del 37, después de la batalla de Guadalajara, la ciudad de Madrid, vivió y padeció un fuerte asedio, con momentos muy duros que incidieron en la vida cotidiana de los madrileños que ya se encontraban en Madrid antes del inicio de la guerra, y en la de los que llegaron a ésta buscando refugio. Madrid resistió un asedio largo y cruento que se vivió en sus calles, en sus plazas, en la ciudad en su conjunto, pero, que sin duda, encontró en la calle objeto de nuestro estudio: la Gran Vía, un escenario en el que se produjeron muchos momentos de tensión, de peligro y que se saldó con importantes pérdidas humanas por las circunstancias que luego detallaremos.

Los momentos más dramáticos los vivió la población madrileña, entre los días 7 y 8 de noviembre de 1936. La prensa de la época, los estudiosos del tema, las fuentes de archivo, es decir, la pluralidad de fuentes de información que hemos consultado, destacan los trágicos

¹⁵ El Sol, 24-7-36.

días en la capital del 7 y 8 de noviembre de 1936, cuando la caída de la capital parecía inminente. El 7 de noviembre, comenzó realmente el asedio real a la capital, y el frente de batalla quedó definido hasta abril del 37.

La etapa más dura del asedio, fue la que se desarrolló desde noviembre del 36 a abril del 37, que además coincide con la existencia de la Junta de Defensa de Madrid, organismo creado en el contexto bélico, fundamental en la organización y defensa de la ciudad de Madrid y estudiado, a través del análisis de las actas generadas por el mismo por Aróstegui y Martínez (1984).

La Junta de Defensa de Madrid, nace y se explica en el contexto de las vicisitudes de la guerra, y justamente, su creación se explica, en uno de los momentos más dramáticos de la guerra en Madrid. Coincide su creación con la que parecía, allá por los días 7 y 8 de noviembre de 1936, la inminente caída de la ciudad a manos de las tropas franquistas.

La labor de la Junta de Defensa de Madrid, se entiende en un contexto de situación “de emergencia” que vivió la ciudad, especialmente los dramáticos días del 7 y 8 de noviembre de 1936. No es casualidad que la constitución y nombramiento de este organismo, se produjera, exactamente en estos momentos: “...La Junta de Defensa, sirvió, entre otras cosas, para ocuparse de los servicios de esa ciudad que definimos como un todo complejo frente-retaguardia...”¹⁶

Conviene señalar desde un principio, que nuestro objetivo aquí no será realizar un estudio de dicho organismo, sobre todo en lo que se refiere a su aspecto más puramente político y

¹⁶ Aróstegui, Julio y Martínez, Jesús, La Junta de Defensa..., Op. Cit., p. 11.

militar, pero sí que nos ha parecido oportuno, mencionar la existencia de esta institución, que nace en un contexto muy preciso a la par que dramático en el transcurso de la guerra en Madrid, porque veremos que dicho organismo tiene un papel muy importante en la organización de la defensa y en la organización de la “vida” de los madrileños en diferentes ámbitos, a través de las diversas consejerías creadas con tales fines.

La Junta de Defensa de Madrid (JDM), tuvo dos etapas bien definidas y entendidas desde la marcha de la guerra y la evolución de los frentes en Madrid. Las dos fases, desde un punto de vista cronológico tal y como se expresan en la obra de referencia son: la primera: más convulsa, difícil, por lo que antes hemos aludido: durante el mes de noviembre del 36; mientras que la segunda etapa iría desde diciembre del 36 a marzo del 37, denominada ahora Junta Delegada de Defensa de Madrid. Una vez que, después del fracaso de las tropas franquistas en las batallas del Jarama y Guadalajara, ya no se considerase que la Junta tuviera sentido de existencia: el peligro en Madrid se había desvanecido, por lo menos el militar, y la Junta se creó en un contexto preciso de asedio brutal a la capital y de defensa a la misma, cuando estos componentes se disipan, la Junta se disipa. El organismo se disolvió definitivamente el 21 de abril de 1937.

Así, la primera fase se extiende, desde los dramáticos días del 7 y 8 de noviembre, y el día antes, el 6 de noviembre, cuando ya la situación en Madrid era insostenible, fue la noche de “pánicos”: “...La gente empieza a ocupar los túneles del metro, ante el temor a los bombardeos, y el aflujo de refugiados a Madrid no cesa. Mitje, Carrillo y Cazorla estuvieron

reunidos con Miaja en un indeterminado momento de la noche, y hablaron de cómo constituir esa Junta de Defensa.”¹⁷

Las primeras actuaciones de la Junta, fueron decisivas y de emergencia dada la delicada situación que se generó en Madrid, y el papel de su presidente Miaja, fue trascendental, ya que:

[...] cayó de pronto una tarea descomunal para la que no se le dotaba de ningún medio material extraordinario. Había que atender a la recomposición inmediata del mecanismo militar de la defensa; asegurar la gobernabilidad de la ciudad; impedir el hundimiento de la moral de la población y controlar a los “quintacolumnistas”. Tales tareas se llevaron a cabo, efectivamente, en un plazo muy breve y en ello, junto a Miaja y otros militares, jugó un papel decisivo la Junta De Defensa de Madrid¹⁸”.

La actuación de la Quinta Columna en Madrid, fue una cuestión que mantuvo en brete a las autoridades republicanas de Madrid, y sobre todo a los consejeros de la Junta de Defensa. La Quinta Columna, fue más bien un “mito” creado por Mola, ya que si bien, había apoyos a las tropas franquistas, apostadas en las inmediaciones de Madrid, desde los primeros momentos de la guerra, parece ser que éstos, no fueron tan numerosos como se suponían que eran: “ El general Mola había dicho por radio que sobre Madrid avanzaban cuatro columnas

17 Aróstegui, Julio y Martínez, Jesús, La Junta de Defensa..., Op. Cit., p. 66

18 Aróstegui, Julio y Martínez, Jesús, La Junta de Defensa..., Op. Cit., p. 53

de fuerzas nacionalistas, pero que además contaba con una “quinta columna” en Madrid mismo que sería la que más eficazmente contribuiría a la conquista de la capital. Pocas veces una simple frase ha costado más vidas. Cada vez que a los milicianos se les presentaba un caso de duda, cuando no había pruebas concretas contra un sospechoso o cuando el inculpado creía haber desbaratado los cargos que se le hacía, el recuerdo de la amenaza de Mola fallaba en su daño y “por si era de la quinta columna” se votaba invariablemente por la presión o el fusilamiento. Ha sido la frase más cara que se ha dicho en España”.¹⁹

En efecto, la preocupación expresada por consejeros de la Junta de Defensa de Madrid, ante la eventual existencia de la Quinta Columna, es un tema del que se hacen eco los estudiosos de la guerra en Madrid, y, cualquier indicio, de que un individuo pudiera pertenecer a la Quinta Columna, indicios poco objetivos, tales como: barrio de residencia, hallazgo en los domicilios de signos que pudieran hacer sospechar que los individuos que vivían en ellas fueran conspiradores o “desafectos” al régimen republicano, tales como crucifijos, banderas monárquicas, y más, condujera a la detención de éstos, para posteriormente ser llevados a organismos creados en el contexto bélico, como checas y cárceles, y sin un protocolo establecido de enjuiciamiento, fueran juzgados sin ningún tipo de garantías legales.

Hemos podido constatar, a través de información recabada en la prensa de la época, que, habitualmente, se hacían redadas en lugares en los que se presumía que pudieran estar componentes de esa Quinta Columna. Tal y como recogemos en este artículo de La Libertad,

¹⁹ Chaves Nogales, Manuel (2011), *A sangre y fuego. Héroes, bestias y mártires de España*, Madrid: Edición Especial Austral, p. 44

del 13-6-37, ya que la redada se efectuó en un edificio de la Gran Vía, en el Hotel Valencia, situado en Pi y Margall 22. En muchas ocasiones, se “vigilaba” más de cerca a los habitantes que vivían en barrios y calles que presuntamente pudieran ser considerados “desafectos” a la República, en este caso, la Gran Vía, como hemos recogido en la prensa de la época:

Ayer se vio ante la Sección primera del Tribunal Popular un juicio contra varios detenidos en la pensión Valencia, establecida en la avenida de Pi y Margall 22. Según decía la confidencia, había armas y falangistas esperando la entrada en Madrid para apoyarles, haciendo fuego contra las tropas del pueblo que defendían la República...

...Otras cosas se encontraron en el hotel, unos escritos taquigráficos relacionados con las operaciones militares y algún otro en forma de clave [...]

En el artículo, reproducido más arriba, nos da datos de la sentencia del juicio, y dirá al respecto que:

La sentencia publicada a continuación es de acuerdo con la petición fiscal. Se impone a Manuel Ruíz González (el imputado), con arreglo al número 2 del artículo 238 del Código de la Justicia Militar la pena de 30 años de reclusión modificada por la de internamiento en un campo de trabajo ²⁰ [...]

20 La Libertad, 13-6-37

No vamos a desarrollar más el asunto de la presencia de la Quinta Columna porque no es objeto fundamental de este estudio, pero si queríamos mencionar su existencia, sobre todo en esta fase de la guerra en Madrid que estamos analizando, para ver sus conexiones en cuanto a los acontecimientos que se dieron en ella en la zona objeto de nuestro estudio, ya que hemos podido constatar presencia de la Quinta Columna en ésta, concretamente en uno de sus hoteles: Hotel Valencia, y aunque no hemos podido constatar más relaciones de la Quinta Columna con lugares de la Gran Vía, sin duda, en época de guerra, el tema de la Quinta Columna sería tema de conversación en locales y viviendas de la zona que estamos considerando, sirva de muestra, la redada efectuada en el Hotel Valencia .

La Avenida de los Obuses, es decir, Gran Vía y zonas cercanas, queda inmersa en una zona de la ciudad que siendo retaguardia, quedaba cercana al frente y sufriría esta circunstancia, incluyendo otros aspectos singulares de la zona objeto de estudio que más adelante detallaremos. La zona militar queda descrita en la obra de Aróstegui y Martínez Ruíz (1984):

La zona militar de Madrid será aquella parte de la población que quede al oeste de la siguiente línea (de Norte a Sur): calle Bravo Murillo, glorieta de San Bernardo, calle de San Bernardo, plaza de Santo Domingo, calle de Campomanes, plaza de Fermín Galán, calle del Espejo, calle de Milaneses, calle Mayor, calle de Ciudad Rodrigo, plaza Mayor, calle de Toledo, calle de los Remedios, plaza de Salmerón, Ribera de Curtidores, plaza de Legazpi, puente de Andalucía y río Manzanares.

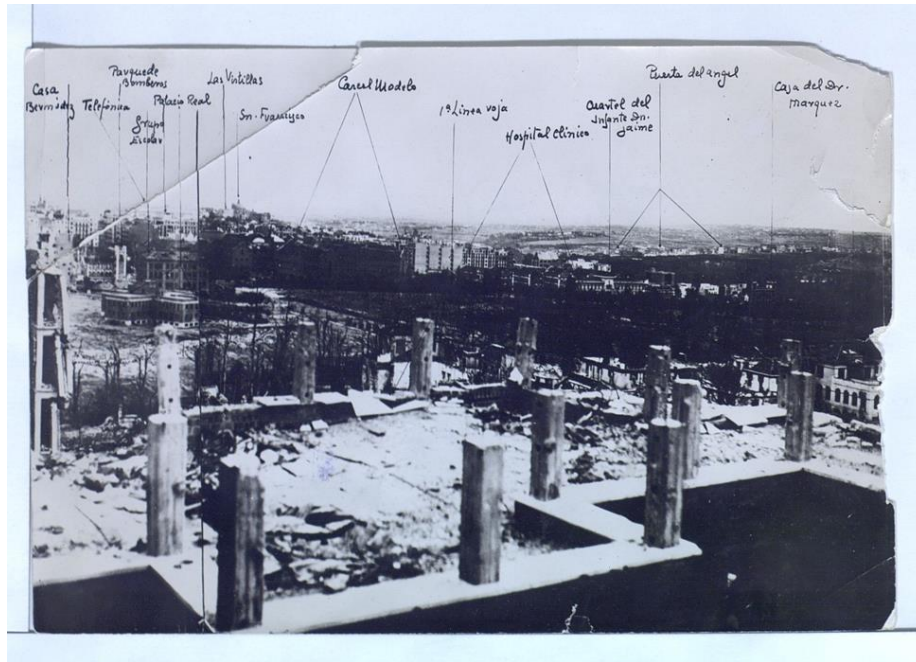


Figura 1: Esta postal, nos ofrece la posibilidad de ver lo cercano que estaba el frente de batalla de la Gran Vía. La foto panorámica está tomada desde algún lugar de la Ciudad Universitaria. Podemos ver diferentes lugares destacados, y referentes del ejército franquista, fundamentalmente, el edificio de la Telefónica. Percibimos en esta postal, la cercanía entre los dos frentes, al advertir la proximidad del Hospital Clínico: baluarte tomada por las tropas franquistas desde los primeros momentos del asedio, de denominada “1ª línea roja”.

Fuente: AGA. F/ 880-01-008

La cercanía de la zona objeto de estudio a varios puntos del frente de Madrid, en su parte oeste fundamentalmente, es un aspecto claramente perceptible desde la imagen que más arriba mostramos, pero, como antes apuntábamos, son otros los barrios y zonas del interior de Madrid que del mismo modo estaban cercanos a líneas del frente. Tenemos que aludir a otras circunstancias que se dan específicamente en la calle objeto de estudio que le confirieron ese calificativo de zona de alta peligrosidad, ya que existía, y existe en dicha calle, un edificio que en tiempos de guerra cumplía un papel fundamental al ser centro emisor de comunicados de guerra. Nos estamos refiriendo al edificio de la Telefónica, sito en el

número 2 de la calle Pi y Margall, tal y cómo se denominaba el tramo en el que se encuentra tal edificio en la época que estamos abordando en este estudio.

El papel de este edificio singular en la Gran Vía fue fundamental en la guerra por varios motivos, entre otros destacamos los siguientes: la vista panorámica que ofrecía debido a la gran altura del edificio, aspecto antes destacado, con lo que la visión desde la azotea del edificio facilitaba el conocimiento sobre el posicionamiento que tenían las tropas enemigas en el frente de batalla, tan cercano a la Gran Vía y divisable de manera excepcional desde las alturas de la Telefónica; además, dicho edificio, se constituye durante la guerra, como centro emisor de los comunicados de guerra, que emitían diversas agencias y periódicos al resto del territorio peninsular y de otras partes del mundo, destacamos en este contexto la valiosa obra de Barea, antes citada, así como la de los principales corresponsales de guerra enviados desde diversos países, que con sus escritos, nos permiten captar la importancia del edificio en la marcha de la guerra y la información emitida sobre ésta.

La ubicación de este edificio en la Gran Vía, concretamente en el número 2 de la calle Pi y Margall, fue un hecho que tenemos que considerar para poder calibrar los acontecimientos vividos en la calle durante la guerra. Y en este contexto, nos parecen significativas las palabras de Barea, en el sentido que vislumbra y vive el nexo fundamental entre los dos elementos que estamos identificando: El edificio de la Telefónica y la calle en la cual se emplaza: la Gran Vía, en relación al contexto bélico

La Gran Vía, la ancha calle en la que está la Telefónica, conducía al frente en línea recta; y el frente se aproximaba. Lo oíamos. Estábamos esperando oírlo de un momento

a otro bajo nuestras ventanas, con sus tiros secos, su tableteo de máquinas, su rasgar de bombas de mano, las cadenas de las orugas de sus tanques tintineando en las piedras ²¹.

En este párrafo Barea describe perfectamente las relaciones que antes hemos apuntado: la calle, el edificio y la proximidad de éste y la calle al frente de batalla. Y ya en este párrafo podemos advertir como estas relaciones se traducen en convertir a la calle, y a las zonas próximas, en zonas peligrosas, de riesgo, de obuses.

La Telefónica se presentaba a la vez como factor de riesgo: los cañones desde Garabitas apuntaban al edificio como objetivo militar fundamental, y lo apuntaban porque desde ese edificio se proclamaba al mundo lo cruento del asedio a la capital de España. Peligrosidad y servicio informativo de primer orden, así podríamos calificar al edificio que ahora ocupa nuestro análisis. Además de proporcionar, dada la altitud elevada del edificio, la capacidad de convertirse en un magnífico observatorio de las líneas enemigas.

Destacamos tres elementos claves que harían del edificio durante la etapa del asedio a la capital, un edificio fundamental, a nuestro juicio son : descripción de un área de “peligrosidad” en su entorno cercano: Gran Vía y calles adyacentes, dado que, como hemos destacado este edificio era objetivo militar prioritario de las tropas nacionales; en segundo lugar, su papel informativo de la marcha de la guerra por constituirse en centro emisor de los comunicados de guerra, como más tarde veremos, normalmente censurados y “retocados” para no hacer decaer el ánimo de la asediada población civil y militar; y en tercer lugar, el elemento viene dado por las características arquitectónicas del edificio: su altitud,

21 Barea, Arturo, La forja de un rebelde...Op. Cit., p. 236

que ofrecía la posibilidad de otear las posiciones de las tropas enemigas, con relativa exactitud.

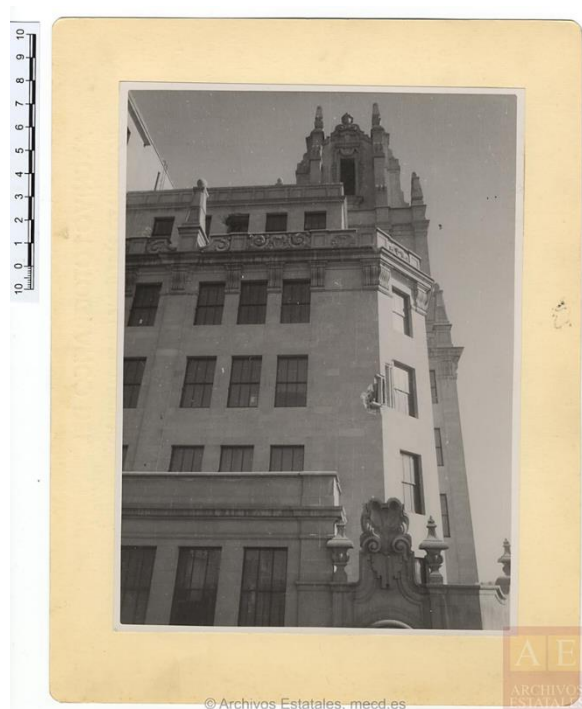


Figura 2: En esta fotografía, tomada por Atienza, se aprecia claramente los efectos del impacto de un obús, muy cerca de una ventana de la fachada que da a Valverde, al observar esta fotografía, podemos entender muy bien la angustia de Arturo Barea, que, posiblemente sintiera muy de cerca los efectos aterradores de los obuses muy cerca de su lugar de trabajo.

Fuente: AGA 33 F 04051-54263-001

En el contexto bélico: la fragmentación del país en dos realidades políticas se tradujo en la incomunicación telefónica entre los territorios controlados por ambos ejércitos. De esta manera encontramos la división de la Compañía Telefónica en cinco delegaciones, tres en la llamada “zona nacional” (Tenerife, Sevilla, Valladolid) y dos en la zona bajo control del Gobierno (Madrid, Barcelona) , si bien esta última dejaría de tener sentido al ser incautadas

las delegaciones en abril de 1937. Con lo cual, la división de Madrid era la única que irradiara al “mundo” desde la perspectiva republicana la marcha de la contienda, pero no solo al mundo, sino también, y mucho más importante, al resto de territorios nacionales controlados por republicanos.

El control de las telecomunicaciones era para los dos bandos un objetivo de primera magnitud, para las tropas franquistas además de las prioridades militares, manifestadas más arriba, suponía un soporte perfecto para comunicar al mundo su nuevo Estado; mientras que para los republicanos, entre otros objetivos, el control del edificio y de sus posibilidades comunicativas, era vital, para alentar la moral de la población civil y militar, ya que, como más tarde veremos, al analizar los bombardeos que sufrió la ciudad y fundamentalmente el área objeto de nuestro estudio, observaremos que durante el largo tiempo de asedio, el balance militar, en muchas ocasiones, fue, trágicamente desfavorable.

Telefónica radiaba al mundo a través de la labor de los corresponsales de guerra la marcha de la contienda, las tropas enemigas sabían que desde ese centro emisor se daba fuerza y ánimo al bando republicano, aunque, en muchas ocasiones, “falseando”, u “omitiendo” hechos; pero en definitiva, era una potente arma de guerra, era la información que daba fuerza, valor, y ánimo, a unas tropas, muchas veces desalentadas, impotentes, y cortar ese flujo de información positivo, era para las tropas franquistas un objetivo prioritario, de ahí que uno de los edificios más impactados por obuses en la Gran Vía, fuera, justamente el edificio de la Telefónica.

Podemos decir que uno de los mitos de la ciudad asediada fue el edificio de la Telefónica, de este hecho, se hacen eco, tanto los que vivenciaron el asedio ²² como todos los estudiosos de la época del asedio de Madrid durante la Guerra Civil. La mención que tiene el edificio en los estudios es constante en casi todos ellos. Prueba de ello, son la cantidad de fotografías que hemos encontrado en el AGA, que tienen como tema principal este edificio: bien, en las que se nos muestran los efectos en la fachada del mismo de los innumerables obuses que impactaron en ella; o en fotografías panorámicas que nos dan una idea de la situación estratégica del edificio en relación a las vistas excepcionales que ofrece del frente; o bien, en la que se señala el edificio como objetivo bélico fundamental para las tropas franquistas.

²² Arturo Barea fue un testigo excepcional de las vivencias en este edificio, asumiendo la labor de corresponsal de guerra, lo cual le acarrió una situación emocional muy delicada, ya que los ataques constantes al edificio le afectaron de tal manera, que le ocasionaron crisis emocionales tal y como nos relata en su obra



Figura 3: Esta fotografía, nos da una idea de la potencialidad del edificio en el entramado urbano madrileño, su silueta se presenta imponente, su azotea “rasca” el cielo madrileño, y destaca en relación a todo el conjunto arquitectónico de la ciudad. Su majestuosidad se contempla claramente en esta fotografía. Telefónica como centro emisor de la guerra, como objetivo militar y con fantásticas posibilidades de facilitar vistas panorámicas del frente y de la ciudad, aparecen aquí claramente cuando contemplamos esta fotografía.

Fuente: AGA. F 880-01-010



Figura 4: De nuevo, podemos observar en esta fotografía, además con el texto impreso en la misma señalando el importante papel jugado por el edificio en la Gran Vía en la etapa del asedio de la capital. Tanto

esta fotografía, como la anterior, y otras que hemos encontrado en el AGA explican la relevancia que tuvo el edificio durante la guerra.

Fuente: AGA. F880-0201

El edificio de la Telefónica, sin duda, constituyó durante la guerra, un objetivo militar prioritario para las tropas franquistas, incluso, como hemos podido extraer de una fuente básica sobre el papel desempeñado por el edificio ²³, la resistencia a la República, o mejor utilizando terminología de la época los “desafectos” al régimen republicano que se hallaban “ocultos” en la capital, denominados como “La Quinta Columna”, se intentaron inmiscuir en el seno del edificio, para ayudar a las tropas franquistas a lograr, como hemos visto, uno de sus objetivos militares prioritarios: el control del edificio. En este sentido, se nos informa, desde la fuente antes remitida, que un núcleo importante de la Quinta Columna, operaba dentro del edificio de la Telefónica, y parece ser, según las informaciones que aporta Javier Cervera (2005), que, la primera idea en su origen fue garantizar el funcionamiento de los servicios de telefonía para cuando entraran los nacionales en Madrid y que estuvieran bajo su control para que no hubiese problemas cuando entraran los nacionales en Madrid. Pero, según el mismo autor, algunos miembros de la “Quinta Columna” trazaron un plan para tender un cable hasta la Ciudad Universitaria y así entrar en contacto telefónico directo con las fuerzas nacionales allí emplazadas. Según se documenta en el libro de Telefónica, en este asunto que tuvo eco en diversos periódicos de la época, se vieron implicados alrededor de 150 empleados, finalmente fueron detenidos 31, y un tribunal de guardia condenó a tres de

23 AA.VV, Telefónica, 1924-1999. ..Op. Cit.

ellos a pena de muerte, que finalmente no procedió por razones de procedimiento, retrasándose así el nuevo juicio hasta quedar extinguido al final de la guerra.

Consideramos de gran interés, para testimoniar de nuevo, la importancia militar y estratégica del edificio de la Telefónica, aportar aquí, una documentación extraída desde la Causa General ²⁴. Se trata de unos documentos elaborados por un tal Carlos Ramón Alfaro, no se especifica en éstos el cargo o la identidad completa de este individuo, pero aquí los que nos interesa es conocer las “notas manuscritas y croquis relativos a proyectos para atacar Madrid”, sobre todo en lo que se refiere a un interesante documento donde se especifican planes para proceder a la ocupación del edificio de la Telefónica, elaborado en el mes de abril de 1937:

En el instante que se tengan noticias de que nuestros 150 hombres han penetrado en el Ministerio de la Guerra, marchará un número no inferior a 100 a la Telefónica que ocuparán con la habilidad consiguiente y como en el Ministerio procederán a la detención y encierro del personal y guardias de servicio. Se requerirán por todos los medios que el personal técnico desconecte todos los teléfonos. Madrid debe quedar sin servicio mientras convenga. Cuantas personas entren en el local quedarán detenidas y nadie saldrá. No se olvide que el aspecto exterior debe ser normal hasta las ocho de la mañana.

[...] Por esta radio (se refiere a Unión Radio) se transmitirán órdenes y disposiciones según el desarrollo del movimiento. Sería muy interesante si se

24 Centro Documental de la Memoria Histórica. Causa General: Caja 1564, Expte. 23

lleva a efecto la detención del General Miaja, obligarle diese la orden de rendición [...]

Como podemos advertir, la relevancia que adquiere el edificio durante la guerra, es vital para ambos bandos, de ahí que, a la zona próxima a éste, la tenemos que calificar como “zona de alta peligrosidad”. Entendemos que la literatura popular bautizara a la zona como la “Avenida de los Obuses”, y como en dicha avenida, es decir, en la Gran Vía, los obuses impactaran dejando una secuela dramática de heridos, de muertos y de destrozos en los inmuebles que jalonan la calle, pero especialmente, en el edificio que era objetivo prioritario de las tropas franquistas: La Telefónica, que según la prensa de la época, y los reportajes gráficos que hemos podido ver, fundamentalmente en el AGA, evidencian lo que estamos aquí destacando.



Figura 5: En esta fotografía, que nos muestra la imponente fachada principal del edificio, podemos advertir los efectos de los obuses sobre la misma. Constante e innumerablemente este edificio se vio castigado por los efectos de los obuses en esa “Avenida de los Obuses”, lo que determinó que en torno al edificio, se configurara una de las zonas declaradas como de mayor peligrosidad en la ciudad y que afectaría además de al propio edificio, a muchas personas que transitaban por sus calles, tanto Gran Vía, como Fuencarral y Valverde.

Fuente: F-767-26-001

Hemos querido destacar el decisivo papel jugado por el edificio de la Telefónica en la guerra civil en Madrid, ya que hemos podido constatar tras la consulta de fuentes de información de naturaleza diversa, que dicho edificio tuvo un significado esencial en la misma: se menciona en la literatura de la época, en documentos de la Causa General, tal y como hemos dado cuenta más arriba, y en diversas fotografías hemos podido observar como durante la contienda dicho edificio fue fotografiado para mostrar diversos aspectos del mismo: el impacto de los obuses en su fachada, el papel de los sótanos como refugio, lugar de trabajo de periodistas y corresponsales de guerra, lugar, en fin, objetivo militar prioritario de las tropas franquistas que disparaban su artillería por tierra: desde Garabitas, la Universitaria, o lugares cercanos del frente, o por aire, desde los aviones que hostigaban a la población civil incesantemente durante la guerra y que tantos muertos y heridos provocó en la popularmente denominada durante la guerra, Avenida de los Obuses.

Queremos destacar también el papel de otro colectivo que tuvo una presencia importante en la Gran Vía. Nos estamos refiriendo al papel de los corresponsales de guerra. Son varios los corresponsales de guerra que prestaron sus servicios en este centro emisor de comunicados de guerra, y que analizan autores como Preston (2007) y especialmente Amanda Vaill (2014) que nos cuentan sus vivencias muy vinculadas con la Gran Vía, ya que la mayoría de ellos se hospedaron en hoteles de la calle.

Junto con otros edificios de la Gran Vía, con funciones residenciales, y en los cuales se alojaban los periodistas, escritores y corresponsales de guerra, tales como el Hotel Gran Vía, y el Florida, o con carácter de ocio, tales como Chicote, Molinero, Miami, entre otros, el edificio Telefónica, fue un lugar de encuentros y desencuentros entre periodistas, escritores, corresponsales, por ello, hemos considerado relevante incidir sobre la labor de los corresponsales de guerra, ya que consideramos que aportan un testimonio interesante y relevante en el análisis de los acontecimientos de diversa índole que se desarrollaron en Madrid, y fundamentalmente en el entorno de la Gran Vía.

La labor de los corresponsales de guerra, trabajando incesantemente en el edificio de la Telefónica, alojados la mayoría de ellos en hoteles próximos al edificio, uno justo enfrente: el Hotel Gran Vía, y otro algo más alejado, pero también en la zona objeto de nuestro estudio: el Hotel Florida en la Plaza de Callao ²⁵.

²⁵ Debemos mencionar en este contexto, una obra muy reciente de Amanda Vaill (2014), *Hotel Florida, Verdad, amor y muerte en la Guerra Civil, Madrid: Turner Noema*. En esta obra la autora nos ofrece una visión distinta y peculiar de la Guerra Civil española vivida por seis personas, que eran parejas durante la guerra: Arturo Barea e Ilsa Kulcsar; Ernest Hemingway y Martha Gellhorn y Robert Capa y Gerda Taro, y con un lugar de encuentro en común: el Hotel Florida, que fue por muchos calificado como el “hotel de los corresponsales de guerra”, y en el cual se vivieron por estos personajes y muchos otros, acontecimientos cruciales de la guerra civil, y sobre todo de los acontecimientos que se vivieron en Madrid y en la Gran Vía durante los duros años de asedio a la capital. Consideramos por ello, y por otras razones, este libro, de reciente aparición, una obra que como se indica en su contraportada: “no es un estudio académico ni una ficción. Es una reconstrucción basada en cartas, diarios y memorias, documentos oficiales, películas, biografías, historias y noticias de la época.” Las palabras de Hemingway, que recoge la autora en su obra, expresan, a nuestro juicio, lo que fue el Hotel Florida durante la guerra: En aquellos años se podía aprender en el hotel Florida lo mismo que recorriendo medio mundo.” p. 27

El Hotel Florida, es descrito por Amanda Vaill ²⁶ tanto en su aspecto físico como en relación a la “vida” que se desarrolló en el mismo durante el periodo bélico:

En Madrid le buscaron un alojamiento en el Hotel Florida. Inaugurado doce años antes, el Florida era un hotel de primera categoría situado en un vecindario exclusivo. El edificio tenía diez plantas recubiertas de mármol blanco, y contaba con habitaciones lujosamente amuebladas, todas con baño y calefacción central, que daban a una fuente acristalada. Estaba situado al lado de las tiendas elegantes de la Gran Vía, frente a los modernos cines de la plaza de Callao y a dos pasos del edificio de la Telefónica; solo que ahora ofrecía un blanco perfecto para los proyectiles que apuntaban a los edificios vecinos y además se había convertido en un refugio para un grupo abigarrado y políglota de periodistas extranjeros, pilotos franceses y rusos, así como de una variada gama de damas de noche. Los pilotos y las suripantas se pasaban la noche emborrachándose ruidosamente en el bar; y si los obuses no pasaban zumbando por encima del edificio, se podía oír gritos, portazos y ruido de pasos presurosos.

En el Hotel Florida se alojaron muchos corresponsales de guerra, muchos de ellos también combatientes, lo cual aporta a sus obras una intensidad palpable en la descripción de los acontecimientos que vivieron. Entre otros, podemos citar a Hemingway, pero además de este célebre combatiente y escritor, son muchos otros, los que conformaron el grupo de

26 Amanda Vaill, Hotel Florida...Op. Cit., p.128.

corresponsales, tales como, Martha Gellhorn, relacionada sentimentalmente con Hemingway, a Saint- Exupèry, Gustav Regler, Delapréé, Cox, George Orwell, Dos Passos, etc.

Los testimonios de estos corresponsales se expandieron por el mundo, y así el mundo se enteraría de una confrontación política, de mentalidades, que más tarde se pondría de manifiesto en otra guerra a nivel mundial y que involucraría a la mayoría de los países de los que procedían estos corresponsales de guerra. Pero no solo fueron testimonio, con mayor o menor objetividad de los acontecimientos que se estaban viviendo en la capital española y en sus inmediaciones, en los frentes de batalla, ya que también nos aportan un semblante humano y personal de cómo se vivieron estos trágicos momentos por la población que vivía en Madrid, y especialmente, muchos de ellos, nos mostraron muchas de las escenas vividas en la calle objeto de nuestro estudio, que hemos podido encontrar en algunos artículos de prensa de la época.

Desde luego, la labor de los corresponsales en el asedio de Madrid durante la contienda, la tenemos que valorar como una fuente de información trascendental, ya que recogen, a lo mejor no con la objetividad requerida para fundamentar un análisis lo más objetivo posible, pero con ello ya contamos, pero sí para recoger un testimonio cargado de pasión, de vivencias personales, de asuntos político, bélicos, y sobre todo, personales, que sin duda constituyen una información con la que cualquier estudio sobre la guerra civil tiene que considerar.

Los corresponsales extranjeros tenían posicionamientos políticos diversos, ya que, aunque todos ellos apoyaban la causa republicana, lo hacían, desde diversas esferas ideológicas. Esta situación la podemos vislumbrar en la relación entre dos grandes corresponsales: Hemingway y Dos Passos, que rivalizaron en Madrid al contemplar de

manera distinta la causa republicana. En este sentido, es interesante apuntar en esta confrontación personal entre estos dos escritores, la confrontación entre la posición y concepción de los comunistas, que adquirieron mucho poder en el seno de la JDM, y los que sin más apoyaban a la causa republicana, en cuyo seno se hallaban fundamentalmente republicanos y socialistas. Pues bien, Hemingway, en pro de la unión de las izquierdas, de todas las izquierdas, se mostraba, ciertamente más permisivo con la actuación de algunos comunistas, mientras que Dos Passos, denunciaba la actuación de éstos, por considerar que a veces se extralimitaban de lo legal en sus actuaciones.²⁷

La Gran Vía, una calle internacional durante la guerra, en la que los “internacionales” se implicaron significativamente, pero que no se traduce en una verdadera y decidida intervención extranjera en la guerra, debido a la “no actuación” de algunos países, solo de algunos, que firmaron el Acuerdo de No Intervención en la Guerra Civil española. Y para los internacionales, los corresponsales de guerra, implicados en mayor o menor grado en

²⁷ En este contexto tenemos que mencionar el “caso Robles”, del que se ha ocupado en un libro reciente Ignacio Martínez de Pisón (Enterrar a los muertos, (2005), Barcelona, que enfrentó, e incluso liquidó la amistad existente antes de su estancia en Madrid de estos dos corresponsales de guerra y magníficos literatos: Hemingway y Dos Passos, ya que parece ser que José Robles, que al comienzo de la guerra se había puesto incondicionalmente al servicio de la República, y trabajaba como traductor en el Ministerio de la Guerra y en la embajada de la URSS en Valencia, una inoportuna y tal vez involuntaria indiscreción, o simplemente una represalia ejemplar hacia quien no comulgaba con los comunistas, le costaron la vida, ante el silencio general o las medias palabras con las que se topó Dos Passos cuando se interesó por su suerte. En esta situación se enfrentaron los posicionamientos de estos dos corresponsales: Para el primero, un caso aislado, incluso la vida de un hombre, no podía hacer tambalear la causa de la República; el segundo, horrorizado por los métodos comunistas y la connivencia general ante semejante crimen, salió de Madrid a los pocos días.

nuestra guerra, era muy doloroso observar, como a nivel de política internacional, no se daba, e incluso se obstaculizaba, el apoyo a las fuerzas republicanas. La cuestión de la “No intervención” parcial en nuestra guerra, fue un asunto doloroso para los corresponsales, tal y como hemos podido advertir en la obra de Amanda Vaill. Recogemos aquí, un párrafo que consideramos que expresa muy bien el ambiente “internacional” de la calle objeto de estudio:

Los nuevos corresponsales, junto con los cooperantes y los brigadistas que no estaban de servicio, formaban una especie de colonia de expatriados que iban de bar en bar por la Gran Vía y la calle Alcalá, del bar Miami, con su colección de discos de jazz y sus murales de chicos y chicas guapas disfrutando de la playa, al café Molinero, el Aquarium o el Chicote-el favorito de Hemingway²⁸[...]

La representación internacional “vivía” la Gran Vía con gran intensidad, y, la mayoría de ellos, estaban enormemente decepcionados por la posición que adoptaron los países europeos y los Estados Unidos en el conflicto. La “No Intervención”, parcial, como ya todos sabemos, afectó muy negativamente a las tropas republicanas, de hecho, mientras la mayoría de los países no intervinieron, Alemania e Italia, burlaron el acuerdo, lo cual, fue decisivo para el desarrollo de la guerra, y solo un país apoyo directamente a la causa republicana: la URSS, de ahí, el enorme poder que adquirieron en el panorama político español. Mostramos a continuación, palabras que expresó Blair, más conocido con el seudónimo de George Orwell, periodista de investigación y combatiente en el destacamento del POUM:

28 Amanda Vaill, Hotel Florida...Op. Cit., p. 208.

En opinión de Blair, la raíz de todos los males era “este maldito comité de no intervención:

Si Inglaterra, Francia y Estados Unidos se habían negado a ayudar a la República, el único amigo que le quedaba a España era la Unión Soviética; y Stalin usaba esta amistad para extender su influencia.²⁹

La actuación de las Brigadas Internacionales fue, en algunos momentos, decisiva, en la defensa de Madrid. No pretendemos aquí abordar un estudio sobre el papel que jugaron los brigadistas en la defensa de Madrid, pero si nos parece oportuno, vislumbrar la relevancia del papel que desempeñaron en la capital, y por supuesto en otros frentes de batalla. Las dos principales cabezas visibles de esta fuerza internacional, fueron, en su vertiente política, Mario Nicoletti, que fue su comisario político, y en su vertiente militar, el polaco Kebler, conocido por sus virtudes organizativas y por la importancia dada a la disciplina militar, en este sentido recogemos aquí, unas declaraciones realizadas por estos personajes de las Brigadas Internacionales, concretamente palabras pronunciadas por el Comisario político Nicoletti, recogidas en la revista Estampa, que recogen y sintetizan algunos de los principios que sustentaron la actuación de los brigadistas en la Guerra Civil:

²⁹ Amanda Vaill, Hotel Florida...Op. Cit., p. 254.

Yo estoy honrado de dirigir el trabajo político de la Brigada integrada por los militantes de todos los partidos de todas las naciones europeas. Este hecho representa que nuestra Brigada es hoy un destacamento del Frente Popular de Europa que ha comprendido la importancia de la lucha actual en España.³⁰

Son varios los autores los que han prestado atención a la situación del Partido Comunista en el contexto bélico: Aróstegui y Martínez (1984), Hernández Sánchez (2010), Preston (2011), entre otros. Se constata el enorme poder que tuvieron los comunistas y los delegados soviéticos durante el asedio a la capital, sobre todo del jefe de Pravda, Koltsov, en relación directa con el líder Stalin. Tanto en el seno de la JDM, como en gobierno republicano, la fuerza ascendente de los comunistas y de los líderes soviéticos en Madrid, es un hecho que precisan muchos de los autores que abordan los sucesos de la guerra en la capital española. Amanda Vaill en *Hotel Florida...*, aborda esta cuestión en el marco de las vivencias de los protagonistas del mismo más arriba mencionados. Así, personajes como Koltsov o Vladimir Gorev, el agregado militar soviético y jefe de la delegación en Madrid del GRU, el servicio soviético de inteligencia militar, eran personajes que detentaban un gran poder en el panorama político madrileño durante la guerra. Del mismo modo, también se insiste en la novela, la importancia que tuvo en Madrid, el SIM, la policía secreta, que se describe:

[...] como un instrumento para llevar a cabo sus propias purgas: una poderosa organización centralizada de contraespionaje y seguridad, el Servicio de Investigación

30 FC_CAUSA_GENERAL, 1519, Expte. 4

Militar o SIM. Creado en agosto, el nuevo servicio tenía ya una red de varios de miles de agentes, un presupuesto de varios millones de pesetas, y un sistema de cárceles secretas y centros de interrogatorios muy parecidos al que utilizaba el NKVD. De hecho, algunos agentes del SIM procedían del NKVD”.³¹

Uno de los corresponsales de guerra que más críticamente escribió sobre el poder de los delegados soviéticos, fue John Dos Passos, que diría que: “sentía una desconsolada admiración por la gente corriente de Madrid”, creía que su causa había sido usurpada por los partidarios fanáticos de Moscú; ya que el partido se había apoderado de la concha de la República y la estaba devorando como las conchas del mar devoran a las ostras”.³²

El creciente poder del comunismo en Madrid, encontró su eco en un ejemplo tan cotidiano como fue el cambio, una vez más, de la denominación de la calle objeto de estudio, que durante la guerra se denominó “Avenida de Rusia”, tal y como podemos apreciar en algunas fotografías que hemos visto al respecto:

31 Amanda Vaill, *Hotel Florida...* Op. Cit., p. 345.

32 Amanda Vaill, *Hotel Florida...* Op. Cit., p. 242.

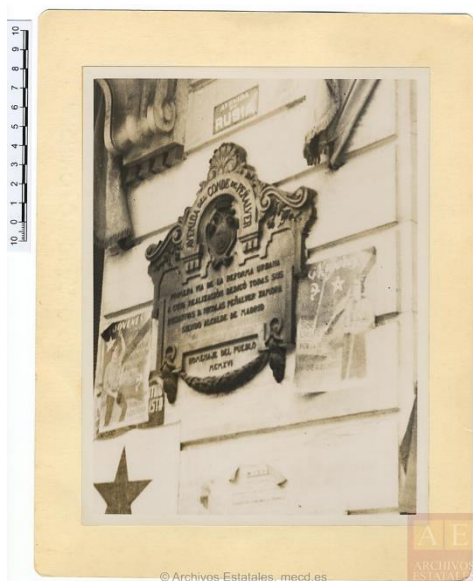


Figura 6: En esta fotografía podemos observar la placa, aún existente, del nombre originario de la calle en su primer tramo: Avenida del Conde de Peñalver, y en la parte superior de la misma la denominación de la calle, no solo este primer tramo, sino de los dos consecutivos: pi y Margall y Eduardo Dato, por la “Avenida de URSS”, que nos da una idea de la importancia de la presencia soviética, a través de delegados como Gorev, y del mismo embajador: Rosemberg, en la capital española, y que se plasma en la nueva denominación de la calle.

Fuente: AGA_F_04053_54392_001_01

No vamos a detenernos mucho más en analizar el posicionamiento político de los corresponsales de guerra que comprometidos, eso sí, todos ellos con la causa republicana, y que con valentía vivieron en una ciudad enormemente peligrosa: Madrid, y más aún, como llevamos apuntando a lo largo de estas páginas, algunas zonas de la capital, como es el caso de la Gran Vía, por las razones ya expuestas, empero, si nos ha parecido significativo traer aquí la labor de estos corresponsales, por considerar que fue muy importante por varias razones de índole diversa: comunicar al resto del mundo lo que estaba aconteciendo en España, y particularmente en Madrid, por dar datos e informaciones que son de gran valor en el estudio que estamos abordando desde diversas perspectivas de cómo transcurrió la vida

cotidiana de los madrileños en una ciudad asediada a lo largo de todo el periodo bélico, ya que consideramos que el testimonio de estos corresponsales, no solo informan sobre acontecimientos políticos o militares de la guerra, también, nos aportan un variado prisma de acontecimientos que afectaron a la población civil, y que en este estudio, como hemos demostrado hasta el momento, son objeto de nuestro estudio.

Por supuesto que no solo fueron extranjeros los corresponsales de guerra, debemos destacar, como ya lo hemos hecho, la labor de muchos periodistas y corresponsales nacionales, como fue, por su importancia, entre otros, el caso de Arturo Barea, que ya apuntamos como testimonio fundamental de lo vivido en Madrid durante la guerra, y particularmente en la Gran Vía ya que podemos considerar a esta calle como su “hábitat” natural. El testimonio de Barea, escritor, periodista, y censor jefe de la prensa extranjera, puesto que le acercaría a su pareja Ilsa Kúlsar, es extraordinario en el estudio que estamos abordando, ya que nos informa de multitud de aspectos que nos adentran de manera muy significativa en la vida cotidiana, política, militar de Madrid en guerra.

Arturo Barea, fue testigo excepcional del ambiente bélico en la Gran Vía madrileña, ya que en el tercer libro de la trilogía: *La forja de un rebelde*, *La Llama*, describe, en primera persona, los “horrores” sentidos cuando ejercía como censor en el edificio de la Telefónica, o bien, pernoctando en el hotel que se encontraba justamente en frente de este edificio: Hotel Gran Vía. De hecho, la figura de Barea, a través de la obra antes citada, ha servido para diseñar recorridos didácticos por la ciudad de Madrid, como podemos apreciar en el trabajo de Fin de Máster de Ramón Méndez Andrés (2011).

También en este contexto debemos prestar atención a un asunto que consideramos de especial relevancia, en el contexto de la labor de los corresponsales de guerra, desde este emblemático edificio de la Telefónica durante los tiempos objeto de nuestro estudio; nos

estamos refiriendo al papel de la censura en estos comunicados, lo cual incide en una idea antes expuesta: la difícil objetividad total de estos comunicados, aunque consideramos que ello, no debiera quitar importancia e interés a los comunicados, que casi diariamente emitían periodistas y literatos al mundo entero, empero, a que la mayoría de éstos, estuvieran, en mayor o menor grado, sometidos a la censura de prensa. En este sentido, nos parecen muy ilustrativas las palabras que emite Cox en este tema:

Teníamos que ir al edificio de la Telefónica, pasar la censura y dictar la crónica. Un censor sentado frente a nosotros con un interruptor cortaba la comunicación si nos desviábamos una palabra de lo escrito. Pero la censura no era muy estricta, era muy sensata, y yo no recuerdo que a mí me interrumpieran una sola vez. Arturo Barea siempre te daba cierto crédito porque opinaba que era mejor para España contar la historia completa. Repasé después de la guerra todo lo que había mandado y la verdad es que creo que no habría cambiado ni una palabra. Claro que mi intención era contar al público británico la heroica resistencia de los madrileños, no el número ni el tipo de los tanques rusos ³³.

En relación a la estricta censura a la que estaban sometidos los corresponsales de guerra, tanto Barea, como su compañera sentimental Ilsa Kúlcser, mostraban su disconformidad, como recogemos aquí:

33 Preston, Paul (2007), *Idealistas bajo las balas. Corresponsales extranjeros en la guerra de España*, Barcelona: Random House Mondadori,

Barea le explicó las normas: todo lo negativo tenía que suprimirse y no se podían mencionar derrotas ni retiradas ni catástrofes ni racionamientos, ni nada que pudiera dar una imagen verídica de la vida en la ciudad sitiada donde los bombardeos sembraban cada noche la destrucción. Pero Ilsa, que no estaba acostumbrada a mostrarse condescendiente ni sumisa con sus compañeros masculinos de trabajo, le contestó que aquella estrategia era una equivocación, “una equivocación catastrófica” porque no permitía explicar las pérdidas gubernamentales.”³⁴

Se impulsaba el dar al “mundo” una imagen que no fuera derrotista, irreal, ya que como hemos podido constatar en muchos momentos, sobre todo en los trágicos días de principios de noviembre de 1936, la caída de Madrid frente a las tropas franquistas parecía inminente. Las noticias de derrota, o posible derrota no podían ser admitidas, especialmente de cara a la población civil madrileña, en esa lucha incesante por “defender” Madrid, y de cara a otros territorios controlados por los republicanos.

Un tema que tenemos que abordar, durante todas las fases de la guerra, y si cabe más en esta fase: desde agosto de 1936 y hasta abril de 1937, en la que estamos destacando los principales acontecimientos político-militares que encuentran su eco en la zona objeto de estudio: Gran Vía y radio de acción, es uno de los temas más dolorosos y cruentos de la guerra, las víctimas civiles de los bombardeos, que como ya anticipábamos en esta zona fueron muy frecuentes por diversas razones ya apuntadas, fundamentalmente, por la

34 Amanda Vaill, *Hotel Florida...* Op. Cit., p. 123.

peligrosidad que conllevaba transitar por esta calle, no tanto por su relativa cercanía al frente, si no sobre todo, por la presencia en ésta, como antes señalamos, del edificio de la Telefónica por el rol que ejerció en esos tiempos de centro emisor de comunicados de guerra. Esta circunstancia, la tenemos que relacionar, con el contexto de la naturaleza de la calle y zona cercana: calle terciaria por excelencia y con multitud de edificios que cubrían diversas necesidades de los madrileños, ahora y antes: comercio, ocio (cines, teatros, restaurantes, bares de copas...), sucursales bancarias, oficinas diversas, en fin, zona que atraía a mucha población que se veía, lamentablemente afectada por los efectos de las bombas que caían desde tierra y aire a la Avenida de los Obuses.

La Avenida de los Obuses fue como se denominó a la Gran Vía durante la guerra. La población madrileña, o mejor dicho, los que habitaban en Madrid durante la guerra, ya que la capital, fue punto de destino de habitantes de otros lugares de la geografía española que llegaban a Madrid huyendo de la ofensiva de las tropas franquistas, otorgaron este nuevo nombre a la calle objeto de nuestro estudio, porque, desgraciadamente se contabilizaron en la misma, un gran número de personas, que fueron víctimas de los impactos de los obuses sobre diferentes puntos de la misma o en sus inmediaciones.

Hemos considerado interesante abordar en nuestro estudio este aspecto, ya que hemos podido constatar que son varios los autores, entre otros LópezArias (1986) y Montoliú (1998), Reig Tapia (2006) los que prestan atención a este asunto,³⁵ y se han interesado en

35 Para documentar las víctimas de los obuses en la Gran Vía y en su entorno, hemos consultado fundamentalmente, diversos expedientes de la Causa General del Archivo de la Memoria Histórica, de los que daremos cuenta más adelante; no obstante, también hemos consultado bibliografía que incidiera sobre este tema, y destacamos, entre otras las aportaciones

analizar, no exclusivamente para la Avenida de los Obuses, sino en general, las víctimas civiles que sufrieron los efectos de los bombardeos durante el asedio de la capital española durante la guerra insistiendo, en aquellas que perdieron sus vidas o resultaron heridas en la popularmente conocida como Avenida de los Obuses.³⁶

Nuestro análisis se va a dirigir a descifrar algunas variables del tema que nos ocupa: víctimas en la Avenida de los Obuses y su entorno cercano; entre otras, hemos considerado las siguientes: identidades de las personas que sufrieron impactos (edad, profesión, lugar de nacimiento, lugar de residencia, afiliación política, entre otros aspectos); lugares y calles donde sufrieron los impactos de los obuses³⁷ y otros datos de interés que nos aporten los documentos consultados.

realizadas sobre la cuestión que estamos analizando, las obras de: LópezArias, Germán (1986), El Madrid del ¡No pasarán!, Madrid: Avapiés S.A y Montoliú, P (1998)., Madrid en la Guerra Civil: La Historia. Madrid: Vol. I Sílex.

36 Hemos podido comprobar que fueron determinados barrios de Madrid, los más castigados por los efectos de los bombardeos, entre otros, cabe citar, el barrio de Argüelles, dada la cercanía de éste al frente de batalla: Casa de Campo, Universitaria..., también Vallecas, por lo que hemos podido consultar a través de la bibliografía sobre el tema, fundamentalmente, y otras localidades y municipios de la provincia de Madrid. La mayoría de los barrios madrileños se vieron afectados por impactos de obuses y bombas, incluso, aquellos que el mito los consideró “intocables”, sufrieron las secuelas de los bombardeos de los ataques de las tropas franquistas: “ Se puede decir que no hay un barrio de la capital sin que haya sufrido los efectos de los bombardeos. Ni siquiera el barrio de Salamanca, que en principio parecía que iba a ser el más respetado.” Tal y como refiere LópezArias en su obra, p. 69. No obstante, aunque damos cuenta de estas dos zonas, especialmente hostigadas durante la guerra en Madrid, el estudio que hemos elaborado y que cuenta fundamentalmente con fuentes de archivo, fundamentalmente las obtenidas en la Causa General, se va a centrar en el área de la Gran Vía y su entorno.

37 Cuando abordemos esta cuestión, como veremos más adelante, plasmaremos en un plano de 1936, hallado en uno de los expedientes de la Causa General, los lugares que nos indican los documentos en los cuales se registraron los

Desde los primeros momentos de la guerra, Madrid sufrió bombardeos, tanto aéreos como terrestres, desde el frente de la Casa de Campo, Ciudad Universitaria, o el mismo Clínico que afectaron fundamentalmente a la zona oeste de la ciudad. Los barrios más castigados fueron los de Centro, Hospicio, Universidad, Chamberí y Latina, teniendo que ser evacuados de la zona de la Dehesa de la Villa, Argüelles, Gaztambide, Vallehermoso, Guzmán el Bueno y Ferraz, así como las zonas de la carretera de Extremadura, enviándose sus habitantes a barrios más seguros por estar alejados del frente de la Casa de Campo, como por existir la convicción de que las tropas franquistas no bombardearían los núcleos urbanos pertenecientes a la clase alta, como eran el barrio de Salamanca, que tampoco se libraría de los efectos de los bombardeos, pero en mucha menor medida que los barrios arriba citados, además de la zona objeto de nuestro estudio: la Gran Vía. Si a este trasvase de población añadimos que las zonas de Bailén, Vistillas y Puente de Toledo también resultaron dañadas y sus habitantes evacuados a las partes antes citadas, comprenderemos el caos en que se encontraba la capital en 1937.

Uno de los principales objetivos de nuestro estudio ha sido el de recabar a través de la información de la Causa General para la provincia de Madrid, pero sobre todo, la información recabada en el apartado de Tribunales Populares formados en la ciudad de Madrid, ya que recogen datos sustanciales que nos permiten cuantificar y caracterizar a las víctimas de los obuses y bombas que, en nuestro caso, cayeron sobre una de las zonas más

incidentes, para poder ver claramente en que tramos, calles de la Gran Vía y alrededores se sufrieron más impactos, etc. “Volcaremos” sobre un plano que hemos considerado idóneo, los datos extraídos de los Expedientes de Causa General, que registran muertos y heridos en la zona objeto de nuestro estudio.

hostigadas de Madrid durante la contienda: la Avenida de los Obuses, es decir, la Gran Vía.

38

Estudios que centren su atención sobre las víctimas civiles durante la Guerra Civil no hemos encontrado, y que se centren en la zona objeto de estudio: Gran Vía y entorno, tampoco, no obstante, hemos podido advertir en bastantes documentos de naturaleza diversa que la zona analizada, Gran Vía y entorno, fue especialmente identificada como una de las zonas de la capital que más víctimas contabilizó por los efectos de las bombas, obuses, y en algunos casos, de balas perdidas provenientes del frente cercano.

En cuanto a la fecha concreta del inicio del asedio, los autores que han abordado esta cuestión, no son coincidentes, mientras que Montoliú fija la fecha del 28 de agosto de 1936, como la del primer bombardeo sobre la población civil: “El día 28 de agosto, a las 23,45 horas, los temores se hacían realidad y un avión junker, por primera vez en la historia madrileña, arrojaba bombas sobre la ciudad”; LópezArias, marca el inicio de los bombardeos en el mes de octubre:

38 Para realizar el análisis de las víctimas: muertos o heridos, de las bombas en la Gran Vía, hemos acudido, fundamentalmente, a consultar los datos que nos suministra el Centro Documental de la Memoria Histórica, en su apartado de la Causa General, pero los datos más precisos en torno al tema de las víctimas de los bombardeos sobre la zona, los hemos encontrado en el apartado que recoge toda la información emanada de los Tribunales populares que funcionaron en Madrid durante la guerra, y que, entre otros aspectos, recogieron las víctimas de los obuses, bombas incendiarias, y balas perdidas del frente, que ocasionaron muertos y heridos en las calles madrileñas, empero, nosotros, hemos acotado el espacio en lo que está definido como la Gran Vía y entorno más o menos próximo que mostramos en un plano del año 1936, que reproduce con exactitud cómo era la zona en el año que comienza la guerra en España.

La tarde del 30 de octubre Madrid se sobresalta. Por primera vez un avión sobrevuela el casco urbano y descarga sus bombas. Se derrumban edificios, suenan las ambulancias, las calles se tiñen con la sangre de los heridos y el pueblo pone en marcha las medidas de la alcaldía. Da comienzo la vida de los topos. El lugar seguro es el refugio. Se adecentan los húmedos sótanos de las casas. Se duerme en colchones sobre el suelo. Al hambre y al frío hay que añadir el temor constante al bombardeo. ³⁹

En cuanto a las fechas de inicio del asedio, del inicio de los bombardeos en la ciudad que tan drásticamente hostigaría a la población madrileña, no se ponen de acuerdo los autores, supondría, sobre todo en una ciudad en guerra y asediada durante todo el periodo, una pérdida considerable de su población: la oriunda y la que llegaba buscando cobijo tras el avance de las tropas franquistas. Todas las poblaciones civiles sufrieron las consecuencias en la Guerra Civil, pero el caso de Madrid, fue significativamente cruento, ya que podemos decir que fue una ciudad que sufrió uno de los asedios más largos, ya que éste, se desarrolló desde los inicios de la guerra, finales de agosto para unos, principios de noviembre para otros, pero en definitiva, el periodo fue largo, el que duró la guerra civil, desde julio de 1936, hasta abril de 1939.

En la documentación encontrada, en los expedientes consultados en el Centro Documental de la Memoria Histórica, en su apartado de Tribunales populares y Jurados de Urgencia y de Guardia de Madrid , en los que se daba cuenta de datos relativos a personas que habían resultado heridas y/o muertas por los efectos de los bombardeos, hemos

³⁹ LópezArias, G. El Madrid del ¡No pasarán!...Op. Cit. p. 29

encontrado, como fecha inicial de registro de estos casos el 22 de julio de 1936, pero no podemos saber si se registraron otros casos en otras zonas de Madrid, que no fueran la Gran Vía y su entorno próximo, por lo cual tenemos que tomar el dato de referencia, del primer registro en la zona objeto de nuestro estudio con las pertinentes cautelas.⁴⁰

Encontramos en la prensa de la época, justamente, la referencia de la primera víctima en este caso no por obús, sino de un tiroteo en la Gran Vía:

[...] Cerca de las siete de la tarde fue conducido anteayer al cementerio del Este y quedó en el depósito, el cadáver del obrero Jerónimo Lerma, muerto el domingo, a las seis de la tarde en un tiroteo provocado en la Gran Vía por los enemigos del Régimen. Esta víctima deja mujer y ocho hijos, el menor de ocho años [...] ⁴¹

40 Más adelante haremos un estudio de la cronología de los bombardeos en la zona objeto de nuestro estudio, considerando a ésta, como zona muy representativa, dentro del conjunto de la capital, ya que sufrió especialmente los efectos de los bombardeos, resultando que popularmente se la conociera como la Avenida de los Obuses.

41 El Sol, 22-7-36. En este sentido, queremos destacar, que exceptuando este primer incidente en la Gran Vía recogido por la prensa de la época en fecha tan temprana, que además no se trata de herido por obús, sino por tiroteo, las primeras víctimas en la zona objeto de estudio, que es considerada en la prensa de la época en muchas ocasiones como la más peligrosa, no encontramos más referencias de víctimas por obuses en la calle y entorno hasta abril del 37, coincidiendo, en este caso, con las referencias que hemos podido encontrar en cuanto a fechas de impactos de obuses en el Centro Documental de la Memoria Histórica.

El hecho es que Madrid se convierte en ciudad asedia asediada por las tropas franquistas desde los inicios de la guerra. La fecha concreta de inicio no podemos fijarla con certeza, ya que las fuentes difieren , finales de julio (Centro Documental de la Memoria Histórica); y según otras: 28 de agosto o 30 de octubre de 1936..., pero lo que nos interesa, no es tanto precisar el día exacto del primer bombardeo, que seguramente sería el 22 de julio de 1936, ya que así se haya registrado en un Expediente del Centro Documental de la Memoria Histórica, sino, comprobar la intensidad de los bombardeos, verificando si las fechas que nos aportan los documentos creados por los Tribunales Populares creados en Madrid durante la guerra, coinciden con la marcha general del asedio al que fue sometido la ciudad de Madrid.

Según la información recabada en el Centro Documental de la Memoria Histórica, hemos podido registrar las fechas que nos proporcionan los expedientes generados por los Tribunales que informaban sobre las víctimas de los bombardeos, y entre otros datos, en algunos casos, proporcionan la fecha en la cual se produjo el bombardeo,⁴² no obstante, consideramos que no podemos elaborar un análisis preciso sobre la cronología de los bombardeos en el área objeto de nuestro estudio, por varios motivos: en primer lugar porque en muchos casos no precisan la fecha, y porque advertimos que muchos casos no fueron registrados, ya que nos consta, por las fuentes consultadas, que el mes de noviembre de 1936, fue especialmente intenso en bombardeos, cuando la caída de Madrid parecía inminente, y

42 Hay bastantes casos, en lo que no se precisa la fecha en la que la víctima sufrió los efectos del bombardeo, con lo cual, aunque la muestra de éstos en la Gran Vía y entorno asciende a 100 personas, de muchos de éstos, desconocemos la fecha en la que sufrieron las consecuencias de los bombardeos.

no hemos podido localizar ninguna víctima de bombardeo en ese mes, al menos en el área objeto de nuestro estudio, que ya sabemos, que era una de las más propicias para sufrir los efectos de éstos.

Los días 7 y 8 de noviembre de 1936, fueron los días más intensos en cuanto a bombardeos, y en cuanto a avance del frente por parte de las tropas franquistas. La caída de Madrid parecía inminente; el Gobierno se traslada a Valencia; se crea la Junta de Defensa de Madrid, en fin, sería lógico con esta situación se registrara algún bombardeo en la Gran Vía y su entorno próximo, o puede ser que los bombardeos, justamente en esos “días trágicos” se produjeran en otros puntos de la ciudad...en definitiva, pensamos o que hay un error de fuente de información que no registró o que no aparecen los documentos que, no sólo en esas fechas, sino en los meses que van de agosto de 1936, que es el mes que se supone que se inician los bombardeos sobre la ciudad, hasta abril de 1937, ya que no tenemos constancia de víctimas de bombardeos en Gran Vía y entorno, según la consulta realizada en el Centro Documental de la Memoria Histórica, en la sección de los Tribunales Populares que es dónde hemos podido recabar datos sobre las víctimas de los bombardeos.

Según los datos extraídos del Centro Documental de la Memoria Histórica, contamos con un registro de víctima de bombardeo en el mes de julio de 1936, pero hasta abril de 1937 no registramos ninguno en nuestra zona. Esta situación, hace que, tratemos con cautela los datos y que no podamos interpretar y obtener conclusiones, tal y como habíamos previsto, antes de evidenciar este “vacío”, de registros en una fuente esencial para nuestro estudio.

El hecho es que, como ciudad asediada desde el principio de la contienda, Madrid, y sus habitantes, fueron víctimas de los constantes bombardeos que se dieron en la ciudad y especialmente en las zonas que expresamos antes, sobre todo en la de nuestro objeto de atención, la Gran Vía, o denominada Avenida de los Obuses, dada la cantidad de ellos que

afectaron a las personas que transitaban por una zona con mucha “vida” comercial, de ocio, de actividad política, administrativa, etc. que se vería afectada por bombas y obuses. Por ello, creemos, que carecemos de datos suficientes para poder calibrar con exactitud, las personas que se vieran afectadas, así como sobre todo, en que fechas sufrieron los impactos.

Advertimos especialmente sobre esta cuestión, ya que, en un principio, pensamos elaborar un análisis más completo sobre la cronología de los bombardeos en Gran Vía y entorno, ya que, por la información aportada en otro tipo de fuentes, creíamos que nos íbamos a encontrar muchos más casos registrados de víctimas de los bombardeos, y sobre todo en meses que otras fuentes de información, fijan como los más cruentos en el asedio de la capital, como fue el mes de noviembre del 36, especialmente los días 7 y 8 del mismo.

El tema de las estadísticas y del registro de víctimas de los bombardeos en Madrid, es un asunto que ha preocupado a los que se han acercado a la cuestión: se menciona una estadística, aunque incompleta, que se inicia en agosto de 1936 y llega hasta los primeros días de agosto del siguiente año, en la que se da cuenta de todos los bombardeos habidos en Madrid, y dice textualmente:

La citada estadística relata y resume los ataques por aire y tierra (artillería) sufridos por Madrid, y el número aproximado de víctimas. No es posible hacer un estudio exacto, pues no existen datos de las víctimas de los sangrientos bombardeos en Tetuán y Puente de Vallecas, ni el enorme número de personas que no recibieron asistencia en centros sanitarios públicos. Lo mismo sucede con el número de proyectiles que en el caso de Madrid han caído y que, por no estallar o no causar daño, no merecieron ser recogidos por las autoridades. Además no se han contabilizado los que cayeron sobre las

denominadas zonas de guerra, en barrios enclavados dentro de Madrid. Pero una idea de esto puede darla en que en un solo día entraron más de sesenta proyectiles el Palacio Real, enclavado en una de estas zonas”⁴³

La cuestión es que, evidentemente, como ciudad asediada, la población civil sufrió de los constantes bombardeos por aire y tierra que provenían del frente enemigo, esta situación fue un hecho incuestionable, no obstante, debemos advertir desde un principio de la problemática que existe de partida, es decir, en las fuentes que registraron esos datos, el de las víctimas de los bombardeos en Madrid, lo que conlleva a no poder realizar un estudio más completo sobre el tema que estamos abordando.

Según los datos obtenidos en los Expedientes generados por los Tribunales Populares que se crearon en Madrid durante la contienda, en cuanto a la cronología de los bombardeos para el área que hemos delimitado como objeto de estudio, y teniendo en cuenta la problemática que antes hemos expuesto, fueron los meses junio y mayo de 1937, en los que se registraron más víctimas de bombardeos en Gran Vía y su entorno.⁴⁴

43 Montoliú, P., Madrid en la Guerra Civil...Op. Cit., p. 75. En esta obra, se estiman para todo el conjunto de la provincia de Madrid, y durante todo el transcurso de la guerra en ésta, un total aproximado de 2000 víctimas por bombardeos, cifra que nos parece muy abultada, si tenemos en cuenta, que en una de las zonas más castigadas por los bombardeos, aunque con seguridad fueron bastantes más, según los datos obtenidos en el Centro Documental de la Memoria Histórica, hemos contabilizado un centenar de víctimas por los impactos de bombas en la misma.

44 Concretamente hemos contabilizado 16 víctimas en el mes de mayo y 22 en junio.

Fecha					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Acumulado	Porcentaje Acumulado
Válidos	22-jun-1936	1	1,0	1,9	1,9
	27-abr-1937	3	3,1	5,8	7,7
	01-may-1937	5	5,1	9,6	17,3
	05-may-1937	1	1,0	1,9	19,2
	07-may-1937	1	1,0	1,9	21,2
	13-may-1937	1	1,0	1,9	23,1
	14-may-1937	2	2,0	3,8	26,9
	19-may-1937	4	4,1	7,7	34,6
	29-may-1937	1	1,0	1,9	36,5
	30-may-1937	1	1,0	1,9	38,5
	05-jun-1937	13	13,3	25,0	63,5
	11-jun-1937	1	1,0	1,9	65,4

	15-jun-1937	1	1,0	1,9	67,3
	19-jun-1937	2	2,0	3,8	71,2
	21-jun-1937	1	1,0	1,9	73,1
	29-jun-1937	5	5,1	9,6	82,7
	22-jul-1937	1	1,0	1,9	84,6
	23-jul-1937	1	1,0	1,9	86,5
	17-ago-1937	1	1,0	1,9	88,5
	10-sep-1937	1	1,0	1,9	90,4
	12-oct-1937	2	2,0	3,8	94,2
	16-abr-1938	2	2,0	3,8	98,1
	02-jun-1938	1	1,0	1,9	100,0
	Total	52	53,1	100,0	
Perdidos	No disponible	46	46,9		
Total		98	100,0		

Figura 7: En la siguiente tabla podemos advertir que los meses más activos de bombardeos fueron los meses de mayo y junio de 1937, y que el “año de los bombardeos” en la ciudad de Madrid, fue sin duda el de

1937, ya que, tratando con cautela los datos obtenidos, por si no fueran registrados víctimas, con lo cual, estaríamos ante un problema de fuente, y por lo que hemos visto en relación con la marcha y el desarrollo de la Guerra Civil en el conjunto peninsular, parece ser, que pese a algunos bombardeos esporádicos en 1938 (hemos registrado 2), la mayoría se producen en 1937, con picos importantes en los meses de mayo y junio de dicho año.

Fuente: Elaboración propia a través de los datos recogidos en el apartado de Tribunales Populares...en el Centro Documental de la Memoria Histórica.

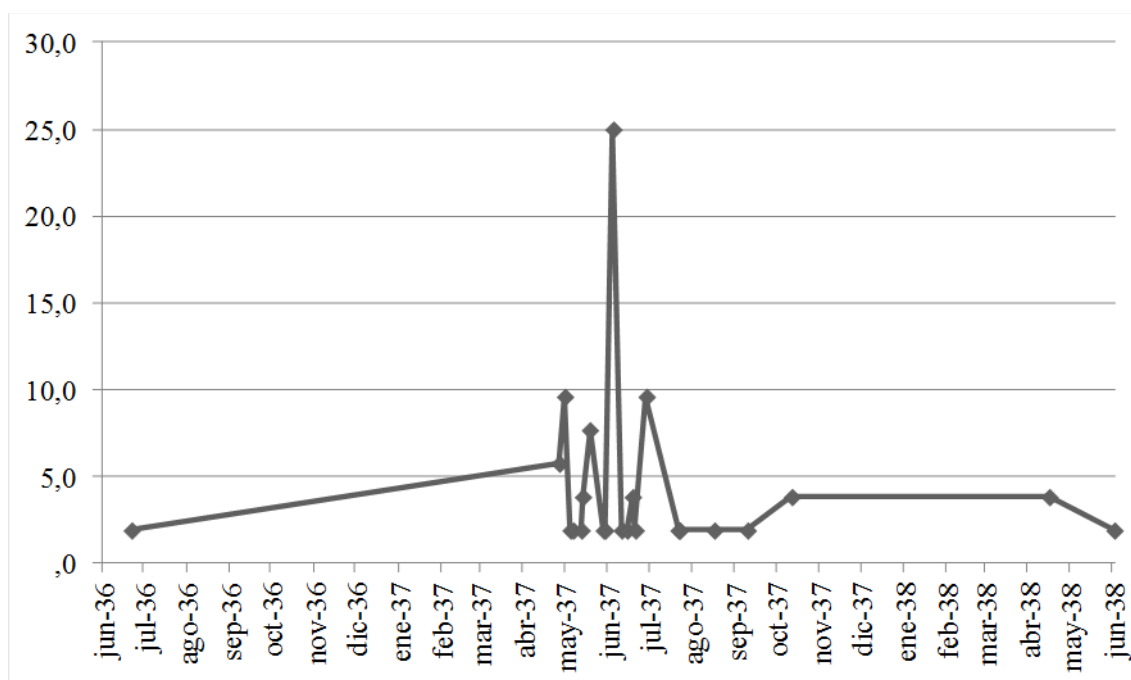


Figura 8: En este gráfico, podemos advertir con mayor claridad que los picos corresponden a los meses de mayo, y sobre todo junio de 1937, a partir del año 1938, las cifras son insignificantes, estos datos, se tienen que relacionar con la marcha de la guerra en general, para poder sacar conclusiones sobre los momentos más duros vividos por la población madrileña en el constante asedio a que se vio sometida su población durante la Guerra Civil española.

Fuente: Elaboración propia a través de los datos recogidos en el apartado de Tribunales Populares...en el Centro Documental de la Memoria Histórica.

Los días 7 y 8 de noviembre de 1936, según la mayoría de los autores que han abordado la cuestión del asedio que sufrió Madrid, fueron los días en que la posición de Madrid estuvo a punto de caer en manos de las tropas franquistas, sin embargo, ni en prensa, ni en los expedientes del Centro Documental de la Memoria Histórica, hemos hallado ninguna víctima por bombardeos en el área objeto de nuestro estudio, lo cual no significa que podamos encontrar víctimas en otras áreas de la ciudad.

LA OFENSIVA QUE EL ENEMIGO DESARROLLÓ AYER SOBRE MADRID FUE LA MAS DURA DE TODAS LAS QUE HAN VENIDO REGISTRÁNDOSE, Y EN ELLA FIABA SIN DUDA EL TRIUNFO DECISIVO: PERO EL EJÉRCITO DE LA REPÚBLICA , APOYADO Y ALENTADO POR LAS MASAS POPULARES, NO SOLO RECHAZÓ EL ATAQUE SINO QUE EN LA SEGUNDA FASE CONQUISTÓ VENTAJOSAS POSICIONES ⁴⁵.

Fechas críticas para la defensa de Madrid los días 7 y 8 de noviembre de 1936, por unanimidad, todas las fuentes contemporáneas a los hechos y secundarias, relatan la heroicidad del pueblo madrileño en estas fechas: el mito de la resistencia del pueblo madrileño que impidió la caída de la ciudad en manos de las tropas franquistas se convierte en el grito de guerra de los madrileños: “¡No pasarán!”; “Defended Madrid!”:

45 ABC, 7-11-1936. Recogemos el Titular del periódico, lo cual nos da una idea de la dureza del ataque que sufrió la ciudad de Madrid los días 7 y 8 de noviembre.

...El Parque del Oeste vivía entre senderos novieriles y juegos de chiquillos. Era uno de los respiros de Madrid. Así estuvo hasta el 7 de noviembre, con sus juegos de luz y sombra, con su aire entre las frondas y su ruido de agua clara. Ese día todo se acabó. Sus palmeras fueron acribilladas a tiros; sus céspedes pisoteados, sus macizos, regados de sangre. El Parque del Oeste afiligrandeo y jardinero, quedó convertido en un campo de batalla, que se ganó árbol a árbol. Todavía se ve así desde esa tronera, que fue, primero, de una trinchera nuestra; luego de un parapeto enemigo, y, por fin, ha quedado como ventana de la caja de vistas al pueblo. No le hace falta más que un letrero: “ Panorámica de la defensa de Madrid. ⁴⁶

Los meses de mayo y junio de 1937, también aparecen en la prensa de la época, como los meses en los que se produjeron más víctimas en la Gran Vía por efectos de los bombardeos.

⁴⁷. Las noticias sobre bombardeos en Gran Vía cesan a partir de octubre del 37, que es el

⁴⁶ Estampa, 6-11-37. Se conmemora la heroica defensa de Madrid en los días 7 y 8 de noviembre, a un año vista. Hemos seleccionado este artículo de la revista Estampa, aunque hemos encontrado varios artículos que conmemoran y destacan la heroicidad del pueblo madrileño los días antes citados.

⁴⁷ Tras la consulta efectuada en la prensa de la época, hemos podido corroborar que la mayoría de las noticias sobre víctimas de obuses en Gran Vía y entorno se produjeron entre los meses de mayo y junio de 1937. Recogemos aquí las editoriales y las fechas en que se da cuenta de víctimas de bombardeos **en la Gran Vía**: La Voz: 25-1-37; 1-3-37; Mundo Gráfico: 24-2-37 en Mi Revista: 13-4-37; El Sol: 3-4-37; La Libertad: 12-4-37 y 17-4-37; Hora de España: 3-5-37; El Sol: 23-5-37; Estampa: 5-6-37 y 26-6-37; La Voz: 17-7-37; Crónica: 1-8-37; Estampa: 2-10-37; Mi Revista: 15-10-37.

último que hemos registrado, con lo cual, puede ser que a partir de esta fecha, o bien cesaran los bombardeos sobre la zona analizada, o fueran muy esporádicos.

Los primeros meses de 1937, no tenemos constancia de víctimas de bombardeos en los Expedientes de los Tribunales Populares del Centro Documental de la Memoria Histórica, aunque sí en la prensa de la época, en el que solo hemos encontrado referencia a impactos de obuses en la zona analizada: “[...] En los cines de la Gran Vía hay colas desde por la mañana. Los obuses rasgan el aire-un largo y trémulo silbido-por encima de la fila. El estallido suena a los dos segundos. Los estrategas apuntan con un aire suficiente.” Este ha caído en Hortaleza. Por la esquina de San Marcos tiene que haber sido”. La fila ni se mueve. Otro silbido, otra explosión próxima...¿Tiene usted dos butacas en la fila 12?”⁴⁸. Con cierto tono irónico, que caracteriza a muchos de los artículos de la prensa que presentan el peligro que los obuses tenían para la población, que parece casi ni inmutarse por la presencia de éstos y viven con “normalidad” su vida cotidiana: cines, compras, abastecimientos diversos...nos aparece en prensa la primera noticia sobre obuses en la Gran Vía a finales de enero de 1937, como hecho esporádico, ya que no hemos encontrado más noticias sobre víctimas por los efectos de los obuses hasta abril del mismo año.

Durante los primeros meses de 1937, las operaciones militares se concentraron en los frentes de batalla, sobre todo, durante el mes de febrero en la batalla del Jarama, y en marzo en la de Guadalajara, y que por este motivo, las tropas franquistas, concentrasen todos sus esfuerzos bélicos en los campos y frentes de batalla, y una vez que estas operaciones se saldaran negativas para las tropas franquistas en su intento de tomar la Madrid, cambiaran

48 La Voz, 25-1-37

las estrategias militares sobre Madrid, e iniciaran campañas por otros lugares del territorio peninsular: Norte; Ebro, fundamentalmente , e intentarían “asfixiar” a la población madrileña, a la población civil, mediante la táctica de los bombardeos, ya que éstos se registran, fundamentalmente a partir de abril del 37, una vez que se abandonó la táctica de librar batallas en los frentes cercanos a la ciudad de Madrid y se optara por bombardear a la ciudad desde las posiciones ocupadas cercanas a la ciudad: Garabitas, Ciudad Universitaria o Clínico; o bien, con el apoyo de la aviación italiana, pero sobre todo alemana, hacer incursiones aéreas arrojando bombas sobre la ciudad con el consiguiente número de víctimas civiles.

El año 1937, sobre todo después de las batallas del Jarama y Guadalajara, fue el año más intenso de bombardeos: “En los siete primeros meses de 1937 Madrid ha recibido cinco mil proyectiles, que han causado setecientos sesenta y ocho muertos y tres mil quinientos sesenta y siete heridos”⁴⁹

El ataque a la población civil, cuando se hacía imposible la toma de la ciudad en los campos de batalla, en los frentes, se convirtió en una táctica militar de las fuerzas franquistas que pretendían, fundamentalmente, provocar tal miedo, desolación y pánico, de los habitantes de las ciudades, que resolviera a la rendición:

49 LópezArias, Germán, El Madrid del ¡No pasarán! ...Op. Cit., p. 79. Las cifras que se recogen en la obra de LópezArias, son elevadísimas, no tenemos constancia de que fuente extrae los datos, de todas maneras, insistimos sobre el hecho, que el registro que estamos realizando es sobre un área muy concreta, y que además contamos con que muchas de las víctimas no sería registradas.

Parte de la mañana del domingo fue invertida por las hordas fascistas para vengar su formidable derrota, infringida por las tropas de la República en descargar de manera criminal municiones de artillería sobre diversos sectores de la población civil de Madrid, a sabiendas que sus víctimas inocentes lean de ser ciudadanos, mujeres y niños y humildes viviendas. Los obuses, en su mayoría de calibre 15,5, cayeron indistintamente en la Gran Vía, calles de Hortaleza, Fuencarral, San Mateo, Pelayo, Serrano y Goya, plazas de Colón y Castelar y en los barrios bajos como en la Cava Baja, colegiata Duque de Alba, Progreso, etc. El cañoneo duró aproximadamente una hora y cesó cerca de las 12 de la mañana. Los proyectiles causaron destrozos en algunas edificaciones y algunas víctimas. En la calle de Jardines, número 10, una mujer fue alcanzada por la metralla y una de sus piernas fue recogida en el número 14. También ahí sucumbió destrozado un hombre. Igual en la plaza Colón, esquina a Génova, un obús destrozó a una infeliz mujer. En la Consejería de Orden Público se registraron algunos casos sobre la bárbara acción de la artillería facciosa. Además de los lugares mencionados, hicieron explosión obuses en la iglesia de la calle Desengaño y en las casas números 14, 15 y 16 de esta calle; Ballesta 14; Rosalía de Castro 40; Hortaleza 4; Preciados 23; Plaza de Colón y esquina de Café Colón. En la Cava Baja cayó un proyectil que no llegó a estallar.⁵⁰

Este artículo del 13 de abril de 1937, nos ratifica en la idea antes expuesta: tras la derrota de las “hordas fascistas”, para utilizar la expresión de la época, en las batallas del Jarama y Guadalajara, la táctica militar cambia: el ataque no se desarrollará en los frentes cercanos a

⁵⁰ El Sol, 13

Madrid, Madrid se convirtió en ciudad inexpugnable, por ello, la ofensiva franquista dirigió sus objetivos militares a otros lugares, pero tampoco se “olvido” de desgastar la situación de Madrid, esta vez, asfixiando a su población a través de ataques aéreos y terrestres, arrojando bombas y obuses, o bien intentando cortar los suministros, que le llegaban fundamentalmente vía carretera de Valencia.

Una vez derrotados en los frentes del Jarama y de Guadalajara, la ofensiva sobre la ciudad de Madrid, se hizo a través de los bombardeos frecuentes sobre la ciudad, y sobre todo, sobre algunos barrios de los que antes dimos cuenta, entre otros, la Gran Vía o la Avenida de los Obuses ya que en dicha calle, se encontraba uno de los objetivos militares fundamentales para las fuerzas de Franco: el edificio de la Telefónica, por los motivos ya expuestos:

[...] Para vengarse de la situación de sus tropas, los rebeldes se dedican a cañonear Madrid criminalmente, creyendo que van a desmoralizar de esta manera a la población civil y esto repercutirá en el espíritu de los combatientes [...] ⁵¹

La Avenida de los Obuses fue Avenida de los Obuses porque en dicha calle se encontraba la Telefónica, ese fue el motivo fundamental, ya que los barrios más castigados por los efectos de los bombardeos, lo fueron por dos causas fundamentales: por existir algún objetivo militar importante (caso de la Gran Vía y Telefónica); por aprovechar la cercanía de los barrios a los frentes de batalla y a aquellas zonas de la ciudad ocupadas por las tropas

51 La Libertad, 23-4-37.

franquistas: desde Garabitas, Ciudad Universitaria o Clínico, sobre todo estaban a tiro barrios como Argüelles, o zonas del centro cercanas a Casa de Campo: calles cercanas al Palacio Real (Mayor, Bailén, Plaza Mayor y entorno, etc., o la misma Gran Vía o bien por “castigar” a población civil, que supuestamente residía en barrios, que desde el punto de vista de la ideología política, estuvieran mayoritariamente posicionados en la izquierda del panorama político, como podría ser el caso de zonas como Vallecas, o Carabanchel, que fueron frecuentemente hostigada por los bombardeos franquistas.⁵²

En el caso de la Gran Vía, el ser zona frecuentemente hostigada por los efectos de los bombardeos, se debe a la existencia en esta calle del centro emisor de comunicados de guerra: el edificio de la Telefónica, además de ser zona que se encontraba relativamente cerca de las posiciones ocupadas por las tropas franquistas a las afueras de la ciudad: Casa de Campo y Ciudad Universitaria, o incluso en el interior de la misma: Hospital Clínico:

[...] Y a partir de entonces sobre Madrid se ciernen los buitres de la facción, arrojando toneladas de metralla sobre los hospitales, los museos, las residencias señoriales y las casas de vecinos.

[...] Se desmoronaban las mansiones señoriales del barrio de Argüelles hasta quedar convertidas en escombros las calles de Dr. Cárceles, Mendizábal, Ferraz y tantas otras;

⁵² No nos vamos a detener ahora en el análisis geográfico de las zonas en las que se contabilizaron mayores víctimas por los efectos de los obuses, ese asunto, lo abordaremos más adelante a través de la ubicación de los barrios más hostigados por los bombardeos en un plano de la ciudad de 1936. No obstante, ya avanzamos lo que las fuentes nos están indicando: la concentración de obuses en la zona objeto de estudio es un hecho incuestionable.

se hundían las casas de la Puerta del Sol y las de la calle de Alcalá, desaparecían manzanas enteras de Chamberí, de Tetuán de las Victorias, de Vallecas y de Atocha; abrían raras ojivas en los edificios de la Gran Vía los cañones de Garabitas [...] ⁵³

Uno de los más feroces y últimos bombardeos sobre Madrid tuvo lugar el día 2 de noviembre del 38: “entre 8 y nueve de la noche, Madrid sufre un tremendo bombardeo. El recrudecimiento de los bombardeos y la proximidad de la fecha aniversario del asedio a la capital hace pensar que va a iniciarse por parte de las tropas de Franco un nuevo intento de conquistar la ciudad.” ⁵⁴

Tras el análisis efectuado tras la consulta de la prensa de la época y sobre todo de los expedientes del apartado de Tribunales Populares del Centro Documental de la Memoria Histórica ⁵⁵ podemos advertir que la “cronología” de los bombardeos en la ciudad de Madrid, tomando como referencia una zona especialmente afectada: Gran Vía y alrededores, y en relación con la marcha de la guerra en los frentes cercanos a Madrid y otros frentes, tuvieron lugar, más activamente, entre los meses de abril a junio de 1937, no obstante hemos registrado alguno en los meses posteriores, pero bastantes menos, y a partir de agosto del 37, no tenemos constancia de víctimas en la zona analizada. Parece ser que los bombardeos sobre Madrid, estuvieron íntimamente relacionados con las marcha de la guerra en general,

53 La Libertad, 23-4-37.

54 LópezArias, Germán, El Madrid del ¡ No pasarán! ...Op. Cit., p. 143.

55 También hemos utilizado la información aportada en dos obras fundamentales para el estudio de la guerra en Madrid, la de LópezArias y la de Montoliú, ya citadas.

por ello creemos que al no poder producirse la toma de Madrid por el avance de las tropas franquistas desde los frentes de la ciudad; en un primer momento la ofensiva vendría por el frente oeste: Casa Campo, Ciudad Universitaria, en los trágicos días del 7 y 8 de noviembre de 1936; y el segundo intento de tomar Madrid, sería desde principios de 1937 hasta abril de 1937, esta vez desde los frentes del este: Jarama y Guadalajara, intento, de nuevo frustrado, y a partir de esa fecha es cuando realmente podemos decir, al menos lo que hemos visto en Gran Vía y entorno, pero que seguro que podemos extrapolar a otros barrios de la ciudad, que es cuando se da un giro en la táctica militar: si no se puede tomar “manu militari”, se intentará hostigar a la población civil a través de bombardeos, o bien de corte de suministros, para que se desgaste y finalmente sucumba ante una situación insostenible. No obstante, Madrid y sus ciudadanos resistieron hasta el final, resiste con una población temerosa, desnutrida, cansada...pero resiste, es el mito de Madrid y sus habitantes durante la guerra.

Desde finales de 1937 a abril del 39, que es cuando se da por concluida la guerra, en Madrid y en España, Madrid y sus habitantes vivieron con una “calma” relativa, si lo comparamos con las vivencias tremendas anteriores: 7 y 8 de noviembre de 1936, y los continuos bombardeos sufridos por la población civil, constantes desde abril de 1937 a agosto de ese mismo año. Pero esa “calma” en lo militar, no significó que se normalizara la vida cotidiana de los “sufridos” madrileños, otras calamidades, sobre todo, el hambre, las enfermedades, y lo que, en definitiva desgasta al ser humano: situaciones “anormales” para el desarrollo de una vida normal que supone siempre el encontrarse en un estado de guerra y que desgastó penosamente la vida de los habitantes que sufrieron la “larga guerra civil” en el caso de Madrid.

La cronología de los bombardeos en la Avenida de los Obuses se entiende sin duda, en relación a la marcha de la guerra en la península, y ésta incidió en la vida cotidiana de los

madrileños, ya que en los momentos álgidos de los bombardeos (mayo-julio de 1937), la vida cotidiana de los madrileños se vio enormemente alterada por éstos, aunque como nos presentan algunas noticias de la prensa de la época, el madrileño “integra” el bombardeo como un hecho más de su vida cotidiana, a pesar de los estragos que estamos advirtiendo que ocasionaron en la población civil de Madrid: ⁵⁶

[...] Algunos vecinos, indiferentes y tranquilos, toman como yo el fresco en el balcón, sin sentir el menor temor, a pesar de que algunos obuses caen sobre casas próximas, a pesar de que algunos transeúntes han caído en esta misma calle.

[...] Los madrileños de los barrios que se consideraban en peligro inminente de ser asaltados formaban una caravana interminable de gentes cargadas de colchones y muebles diversos en busca de un rincón donde pasar la noche para continuar la peregrinación el día siguiente. Eran las noches trágicas en que muchos dormían en las estaciones de Metro. Después, esos mismos volvieron a sus hogares, si pudieron. Han pasado varios meses. Los obuses revientan sobre las fachadas de las casas. En la Gran Vía han puesto en algunas tiendas unos sacos terreros y siguen despachando. A la puerta del cine muere una mujer que vendía periódicos.

Dentro el público presencia la última película de William Powell. Al salir, sobre el asfalto hay una mancha de sangre. Lo increíble, para los que están lejos de aquí.”

Lo increíble e inexplicable de la reacción de algunos madrileños en relación a la situación generada por los continuos bombardeos que sufrieron, es que, según hemos podido apreciar

56 Crónica, 6-7

en la prensa de la época, llegaron a “normalizar” los bombardeos en su vida. La vida sigue a pesar de los bombardeos, esta situación, apreciada desde la lejanía del tiempo, es difícil entenderla, pero la realidad, o parte de la realidad es que el madrileño “normalizó” el bombardeo, como un acto más en su vida cotidiana.

La “geografía” de los bombardeos sobre Madrid durante la guerra civil, muestra que nuestra zona objeto de estudio: Gran Vía y su entorno, fue una de las zonas más castigadas, de ahí el “bautizo” de ésta, por la población madrileña como la Avenida de los Obuses. La presencia de la Telefónica en la misma, que era uno de los objetivos militares prioritarios para el bando franquista, por las razones que estimamos antes, además de, como otras zonas también muy castigadas de la ciudad, su cercanía al frente: Casa de Campo, sobre todo, desde el cerro de Garabitas, supuso que impactaran cantidad de obuses sobre esta, ocasionando bastantes víctimas.

Los barrios más frecuentemente hostigados por los ataques, tanto aéreos como terrestres de la artillería enemiga fueron, el que es objeto de nuestro estudio: la Avenida de los Obuses: Gran Vía y entorno; Argüelles, dada la cercanía de éste al frente de batalla: Casa de Campo; zonas del centro histórico: Mayor, Bailén, propio Palacio Real, Sol, Toledo; Vallecas y Carabanchel. Barrios y calles muy castigadas por lo que hemos podido ver en el fondo documental del Centro de la Memoria Histórica que, aunque no hallamos registrado, por no ser nuestra zona de estudio.⁵⁷

57 Al proceder a registrar las calles de la Gran Vía y entorno, donde se produjeron víctimas por los efectos de los bombardeos, hemos tenido que manejar toda la documentación sobre las víctimas que se produjeron en la ciudad de

Los efectos de los obuses sobre las calles madrileñas, causaron destrozos en su inmobiliario, pero lo que fue peor, causaron víctimas civiles, sobre las que estamos elaborando un estudio, sobre quiénes fueron esas víctimas, con el propósito de ver el semblante humano de las víctimas civiles de la guerra civil en Madrid.

Las víctimas, acudían a la Gran Vía con fines diversos: satisfacer su ocio: cine, fundamentalmente, ya que otros servicios de ocio como restaurantes, por ejemplo, cambiaron, en la mayoría de los casos, las funciones para las que en un principio, habían sido creados, ya que la mayoría de éstos fueron incautados por diversos organismos y se concibieron como lugares para abastecer a la población con fines no tanto lucrativos, como en su origen tuvieron; o transeúntes que iban a hacer las famosas “colas” para abastecerse de productos alimenticios; o que simplemente, por ser zona céntrica y con una oferta de servicios amplia, atraía, como antes de la guerra, a muchas personas que acudían a la misma para satisfacer necesidades varias.

Pretendemos aquí elaborar un estudio que nos clarifique dónde se produjeron más víctimas de obuses, bombas, y también, aunque en menor medida de balas perdidas provenientes del frente de batalla, para mostrar la “cartografía” de los obuses, por usar un término que definió a la zona.⁵⁸

Madrid, y aunque no las hemos registrado minuciosamente, como hemos hecho, para la zona objeto de nuestro estudio, hemos comprobado, que las calles, donde habitualmente se produjeron víctimas, coinciden con los barrios citados.

58 En la elaboración de esta “cartografía de los obuses”, hemos utilizado datos , todos ellos, aunque de naturaleza diversa, hallados en el Centro Documental de la Memoria Histórica: el que nos ha servido de “soporte” para “verter” los datos: plano de Madrid de 1936, elaborado por Vicente Castrolés, que encontramos en la Causa General: F_C_ 1564, Exp.



Figura 9: Plano de la zona objeto de estudio, en el que se indican los lugares en los impactaron obuses, así como la magnitud de las personas impactadas, el número de ellas que se vieron afectadas, a través de un pictograma que determina el número de víctimas por su tamaño, como podemos advertir.

Fuente: Elaboración propia a través de la documentación encontrada en el Centro Documental de la Memoria Histórica.

En el plano que mostramos más arriba, podemos advertir varias cuestiones en relación a las zonas que, en principio, fueron objetivos militares de las tropas franquistas desde sus posiciones en el frente cercano, desde como hemos visto puntos como Garabitas o Ciudad

13, y sobre este plano, que consideramos muy oportuno para soporte de diversos datos de naturaleza diversa que ubicaremos en él, en este caso, vamos a señalar, con los datos obtenidos en el Centro Documental de la Memoria Histórica, esta vez, del apartado de Tribunales Populares...las calles dónde se produjeron los impactos, con el propósito de contar con un material que nos clarifique la “cartografía de los obuses”.

Universitaria, fundamentalmente: podemos considerar el área preferente de los objetivos militares: la zona en torno al edificio de la Telefónica: los impactos se producen en Pi y Margall 2, ubicación del centro emisor de comunicados de guerra, así como en las otras dos calles que forman la fachada de este imponente edificio: Valverde y Hortaleza. En un entorno cercano al edificio, encontramos también impactos de obuses en calles próximas a éste: Jardines y Rosalía de Castro que, desgraciadamente, se saldó con bastantes víctimas. En definitiva, esta “concentración” de impactos, nosotros, la entendemos en estrecha relación de la cercanía de éstos al edificio objetivo militar principal de mando franquista, el edificio de la Telefónica, inexpugnable pero continuamente atacado:

...Por la noche, en cuanto se va la última luz, empieza a tronar el cañón. Los obuses caen luego por la ciudad. Primero es el silueteo obstinado-obstinado e infructuoso de la Telefónica. Luego el martirio organizado y constante de toda la ciudad. Hay mañanas de 500 obuses...”⁵⁹

Encontramos también registro de víctimas en otras calles del entorno de la Gran Vía, pero no podemos determinar otra zona de tan clara concentración de víctimas como la zona antes descrita, el objetivo desde Garabitas era claro: Telefónica, y en este estudio lo podemos corroborar.

⁵⁹ La Voz, 17-7-37

Otro aspecto que puede resultar de interés es analizar si las víctimas vivían o no en el área objeto de nuestro estudio, según los datos de los que disponemos. La mayoría de las víctimas, podemos decir que “pasaban por allí”, y de manera fortuita les “pilló” el obús por casualidad; una minoría, fue víctima porque el impacto se produjera en su domicilio: tres de la calle Barco; uno en Rosalía de Castro, así como otros tres en Campomanes, Abada y Puebla, respectivamente. Es decir, siendo la Gran Vía, aún en tiempos de guerra, una calle muy concurrida, a pesar de ser una de las más peligrosas de la capital, mucha gente acudía a satisfacer, dentro de lo precario de una ciudad en guerra, sus necesidades y a hacer uso de unos servicios variados que seguía manteniendo, de otra manera, la Gran Vía, como calle popular y enormemente frecuentada desde que inició su existencia. Quizás esa afluencia de gente tan característica de la calle objeto de nuestro estudio, explique el número elevado de víctimas, en comparación a otras calles de la ciudad, donde, creemos que la mayoría de las víctimas lo fueron por vivir en las casas o en las zonas en las que eran sus lugares de residencia.



Figura 10: En esta imagen podemos observar los estragos producidos en la calle Rosalía de Castro, una en la cual contabilizamos un número importante de víctimas, e incluso, entre éstos, habitantes de la calle, que

fallecieron o resultaron heridos. Contemplando los destrozos ocasionados por el obús en la calle, nos podemos imaginar lo que afectaría a las personas que transitaban por la misma.

Fuente: AGA_F_04059-54952-001-01

Para finalizar, podemos decir que un porcentaje elevado de las víctimas, lograron vivir, ya que solo fallecieron un 16,3 %.

Los datos recabados sobre las víctimas de los bombardeos los encontramos en diferentes documentos encontrados en los expedientes de los Tribunales Populares creados en Madrid durante la guerra. Los documentos que nos aportan información sobre los bombardeos en Madrid, emanan de diversas instituciones y organismos: de los propios Tribunales populares; de centros sanitarios: hospitales, casas de socorro que atendían a las víctimas, fundamentalmente. Los datos que obtenemos de estos documentos son de naturaleza variada, y hemos considerado, entre otros, los siguientes: identidad de los resultados heridos o muertos, víctimas de las bombas, obuses...: nombre y apellidos, edad, sexo, profesión, lugar de nacimiento, y otros datos sobre las víctimas, con el objetivo de, en la medida que nos sea posible, dependiendo de los datos aportados, nos podamos hacer una idea de las características de las personas afectadas. Hemos contabilizado a esas personas: 100 aproximadamente, pero posiblemente existan más no recogidas en las fuentes, para el período que he nos hemos encontrado: abril a agosto de 1937.⁶⁰

⁶⁰ Advertimos desde el principio, que hemos recabado víctimas de la zona analizada en el plano: Gran Vía y entorno, por considerarla una zona representativa de ese “microcosmos” de ciudad asediada por los bombardeos, pero ya hemos apuntado que en otros barrios de la ciudad, también se dieron un número de víctimas considerables, que por el momento,

Entre los datos recabados, nos pareció de especial interés, el lugar de nacimiento de las víctimas, para conocer si las víctimas eran naturales de Madrid o de otras provincias, y relacionarlo con el asunto del flujo constante de población que llegó a Madrid, huyendo del avance de las tropas franquistas.

Las personas que perdieron la vida, o resultaron heridas, víctimas de los efectos de los bombardeos en la Avenida de los Obuses : Gran Vía y alrededores, según los datos recabados de los Tribunales Populares del centro Documental de la Memoria Histórica, eran la mayoría de Madrid, pero tenemos que advertir desde el principio, que en muchas ocasiones no figura el dato de la víctima que indica su lugar de nacimiento.

no hemos registrado. La muestra es de un centenar de personas, aproximadamente, pero posiblemente, se dieron más víctimas en la zona que por diversos motivos no fueran registra

PROVINCIA DE NACIMIENTO					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Acumulado	Porcentaje Imulado
Válidos	Madrid	23	23,2	65,7	65,7
	Resto de España	12	12,1	34,3	100,0
	Total	35	35,4	100,0	
Perdidos	No disponible	64	64,6		
Total		99	100,0		

Figura 11: En esta tabla, podemos advertir, en primer lugar, que en muchas ocasiones no figura registrado el lugar de nacimiento, ya que el número de datos no disponibles, es elevado, no obstante, si que podemos decir, que la mayoría de las víctimas de los bombardeos eran habitantes madrileños.

Fuente: Elaboración propia a través de los datos recogidos en el apartado de Tribunales Populares...en el Centro Documental de la Memoria Histórica.

Además, la mayoría de las víctimas eran de Madrid o de provincias relativamente cercanas a la capital:

PROVINCIA DE NACIMIENTO					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Acumulado	Porcentaje Acumulado
Válidos	Ciudad Real	1	1,0	2,9	2,9
	Guadalajara	2	2,0	5,7	8,6
	Lugo	1	1,0	2,9	11,4
	Madrid	23	23,2	65,7	77,1
	Murcia	2	2,0	5,7	82,9
	Segovia	2	2,0	5,7	88,6
	Tarragona	1	1,0	2,9	91,4
	Teruel	1	1,0	2,9	94,3
	Toledo	2	2,0	5,7	100,0
	Total	35	35,4	100,0	
Perdidos	No disponible	64	64,6		
Total		99	100,0		

Figura 12: En esta tabla podemos advertir, que a pesar de que nos faltan muchos registros de las ciudades de origen de las víctimas, la mayoría, como advertimos, son habitantes de Madrid, pero además, las víctimas son de provincias cercanas a Madrid: Toledo, Guadalajara y Segovia, exceptuando el caso de Murcia.

Fuente: Elaboración propia a través de los datos recogidos en el apartado de Tribunales Populares...en el Centro Documental de la Memoria Histórica.

La mayoría de las víctimas de los obuses en la Gran Vía y de otras calles que aparecen en el plano mostrado más arriba, son de Madrid, aunque, la mayoría de éstas no vivían en la zona, como hemos visto anteriormente.

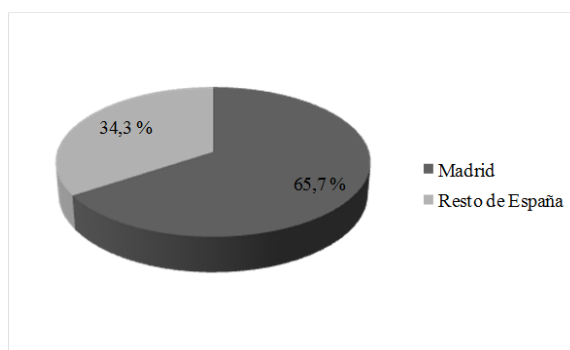


Figura 13: En este gráfico se puede advertir claramente que la mayoría de la víctimas, aunque no vivieran en la Gran Vía y su entorno, eran de Madrid, y que la proporción de víctimas oriundas de otras provincias, siendo un porcentaje representativo, procedían de fuera de la capital. Fueron, principalmente, los madrileños, obviamente, las principales víctimas de los bombardeos en su ciudad.

Fuente: Elaboración propia a través de los datos recogidos en el apartado de Tribunales Populares...en el Centro Documental de la Memoria Histórica.

La mayoría de las víctimas fueron hombres, aunque también hay un porcentaje importante de mujeres, y como más adelante veremos, el grueso de los hombres víctimas de los obuses, profesionalmente se hallaban vinculados a profesiones militares.

Sexo					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje lido	Porcentaje acumulado
Válidos	Mujeres	21	21,4	28,0	28,0
	Varones	54	55,1	72,0	100,0
	Total	75	76,5	100,0	
Perdidos	No responsable	23	23,5		
Total		98	100,0		

Figura 14: Tabla que nos muestra los porcentajes dependiendo del sexo de las víctimas de obuses en Gran Vía y entorno, en la cual se aprecia la mayoría de víctimas masculinas para la zona.

Fuente: Elaboración propia a través de los datos recogidos en el apartado de Tribunales Populares...en el Centro Documental de la Memoria Histórica.

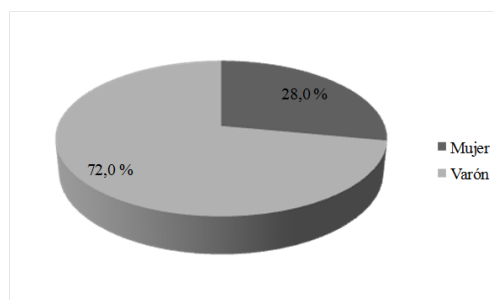


Figura 15: Gráfico de los porcentajes de las víctimas por sexo.

Fuente: Elaboración propia a través de los datos recogidos en el apartado de Tribunales Populares...en el Centro Documental de la Memoria Histórica.

Las edades de las víctimas es otra cuestión que hemos registrado y analizado en este estudio, y, desgraciadamente, podemos advertir, que si bien se perdieron muchas vidas de hombres jóvenes en los frentes de batalla, lo mismo ocurría en relación a la población civil, o de esos militares que prestaban sus servicios militares en el frente, y dada la cercanía de éste a la ciudad, venían a ésta a desarrollar diversas actividades, y se convertían víctimas de la guerra, sino en el frente, en la ciudad. Esa pérdida generacional de hombres jóvenes, en el frente, los más, pero en este caso también en las ciudades, víctimas de los bombardeos, a la postre, tendría unas consecuencias fatales en el saldo demográfico de nuestro país: se trata de la pérdida de la generación que podían generar crecimiento demográfico, la muesca en la pirámide poblacional de esta “generación perdida” en los frentes, pero, aunque numéricamente menor, pero también considerable, como hemos podido advertir, acarrearía una consecuencias fatales en los duros años de la posguerra: familias destrozadas por los muertos en la guerra, y población masculina joven “perdida” en la guerra, que ya no podría procrear, que se apreciará claramente en la importante muesca apreciable en la pirámide de población española y que se entiende no solo por los fallecidos en diversas circunstancias: en el frente o en las ciudades, como es el caso que estamos analizando para una zona especialmente castigada de Madrid: Gran Vía; sino también por los “no nacidos”, al existir esa merma en la “generación” masculina, preferentemente, perdida durante la guerra civil. No obstante, las pérdidas de población civil, en el caso de Madrid, y más concretamente en la Gran Vía, sería insignificante, porque tenemos que recordar que de la muestra aproximada de 100 habitantes que fueron víctimas de los bombardeos en la zona objeto de estudio, al final, el porcentaje de muertos no fue elevado, ya que “solo” fallecieron un 16,3%.

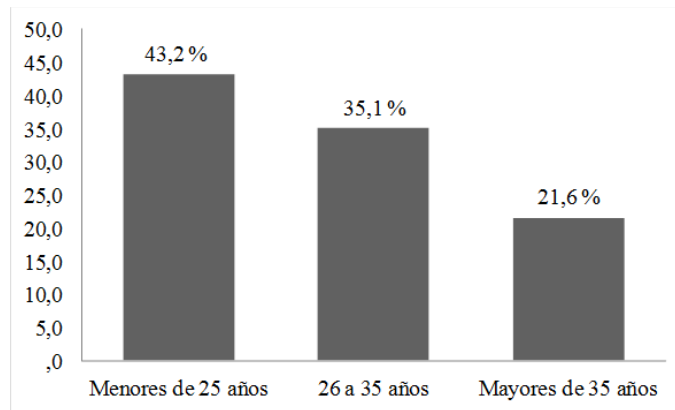


Figura 16: En este gráfico de barras, podemos advertir que el porcentaje de víctimas, es mayoritario en la población menor de 25 años, y si lo relacionamos con que la mayoría de la víctimas, como vimos más arriba, eran hombres, podemos hacernos una idea de la cantidad de hombres que se perdieron en este caso, víctimas civiles, pero habría que sumar las militares, que en el futuro, serían una pérdida para garantizar un número de nacimientos idóneo para el crecimiento del país, en términos demográficos, y también económicos.

Fuente: Elaboración propia a través de los datos recogidos en el apartado de Tribunales Populares...en el Centro Documental de la Memoria Histórica.

Finalmente decir que edad media era $27,9 \pm 12,5$ (min.4-máx.58 años), es decir, población joven, fue la que más sufrió los efectos de los bombardeos en la Gran Vía, y no sabemos si esta edad es extrapolable a otros barrios afectados.

Desde el punto de vista profesional, y obviamente, en un país en guerra, el número de profesionales que fueron víctimas de los bombardeos, es más elevado en el grupo de los militares. Aunque, en un principio, pudimos pensar, que los militares estaban, casi todos, en los frentes de batalla, es decir, no en la ciudad, este estudio, nos indica, que muchos militares se hallaban habitualmente en la ciudad, y en nuestro caso concreto, transitando por la Gran Vía y alrededores, ya que el frente, estaba cercano, y acudían a la Gran Vía, al igual que otros ciudadanos, a satisfacer sus necesidades de abastecimiento, de ocio, etc. Debemos

apuntar aquí, que tenemos que considerar que en la zona existían edificios que tenían funciones militares, entre otros, el propio Ministerio de Guerra, sedes de sindicatos y organizaciones políticas, y cárceles y checas, que será objeto de nuestra atención más adelante.

El segundo grupo, del que registramos más víctimas, que sigue al del grupo de los militares, es el grupo de las catalogadas como S. L., es decir, el grupo de mujeres que fueron víctimas de los bombardeos, ya que como advertimos tras el análisis del Padrón de 1935 para los habitantes de la Gran Vía, la mujer, en esos tiempos profesionalmente era sirvienta, o en su mayoría amas de casa con profesión S. L., con lo cual no nos tiene que extrañar este porcentaje elevado de víctimas clasificadas profesionalmente como amas de casa, ya que la mayoría de las víctimas mujeres eran amas de casa.

Les siguen dos grupos profesionales, con menor representación porcentual: el de los jornaleros; seguidos por los que estaban considerados en el sector profesional de comercio, que como advertimos en el Padrón era un grupo profesional importante en la Gran Vía, calle comercial por excelencia. En el caso de jornaleros, aunque en los habitantes de los pisos de la Gran Vía, no encontramos a ninguno, o de manera excepcional a uno, tenemos que tener en cuenta que era un sector profesional, numéricamente importante en la ciudad de Madrid, y que era normal, que muchos de ellos, se encontraran en la Gran Vía, satisfaciendo alguna necesidad de naturaleza diversa que aportaba la calle, y se vieran sorprendidos por las bombas.

Tenemos que advertir, que en bastantes de los casos de las víctimas, carecemos de los datos de la profesión que ejercían en el momento del accidente, por lo cual, debemos tomar con cierta cautela, los resultados obtenidos.

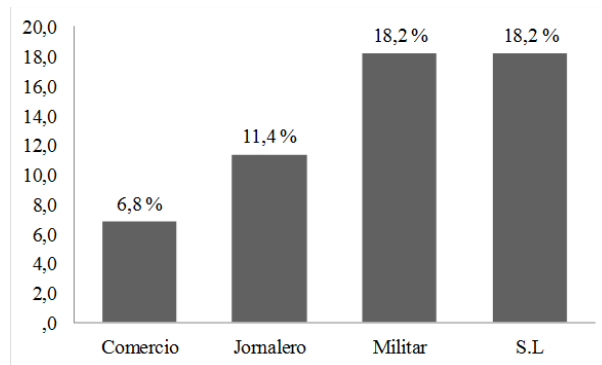


Figura 17: En este gráfico de barras, podemos advertir claramente el ranking de profesionales que se vieron afectados por los bombardeos en la Gran Vía, lo más interesante, es el gran porcentaje de militares, de diverso rango, que fueron víctimas, lo cual nos da una idea de la Gran Vía como un “Ribat”, por su cercanía al frente y también porque en dicha calle encontramos bastantes edificios con fines militares.

Fuente: Elaboración propia a través de los datos recogidos en el apartado de Tribunales Populares...en el Centro Documental de la Memoria Histórica.

Desglosamos estos sectores profesionales para afinar más el análisis, pero no vamos a abundar más sobre este asunto, porque lo más representativo de éste, consideramos que es, apuntar el gran número de militares que se vieron afectados por los bombardeos en la Gran Vía. Además de los dos grupos mayoritarios: militares y amas de casa, es decir, todas las mujeres víctimas se registran como amas de casa, es decir como profesión S. L. Advertimos, aunque numéricamente no sea grupo numeroso, el grupo de estudiantes, porque coinciden en que vivían en la zona, exactamente en la calle El Barco, donde explosionaron obuses, para incidir en un tema que abordamos anteriormente al realizar el análisis del Padrón de 1935, nos referimos al nutrido grupo de estudiantes, que la mayoría se alojaba en hoteles y pensiones, tan numerosas en la Gran Vía, y que posiblemente, al irrumpir la guerra en la capital, les sorprendería, a algunos de ellos, en sus lugares de residencia: pensiones, sin que

les hubiera dado tiempo, para retornar, una vez finalizado el curso académico a sus lugares de origen.⁶¹

61 Cuando presentemos los resultados de los detenidos en la Gran Vía, por considerarles “desafectos” al Régimen, a la República, entre otros casos, veremos como el porcentaje de estudiantes es bastante numeroso, con lo cual, corrobora la idea arriba expresada: muchos de los estudiantes, que conformaban un grupo de habitantes numeroso en la calle objeto de estudio, se verían sorprendidos por la guerra, y sin tiempo para retornar a sus lugares de nacimiento, una vez finalizado el curso.

Profesión de las víctimas					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Acumulado	Porcentaje Acumulado
Válidos	Albañil	1	1,0	2,3	2,3
	Botones	1	1,0	2,3	4,5
	Carabinero	1	1,0	2,3	6,8
	Carnicero	1	1,0	2,3	9,1
	Cartero	1	1,0	2,3	11,4
	Cobrador facturas	1	1,0	2,3	13,6
	Comercio	3	3,1	6,8	20,5
	Dependiente	1	1,0	2,3	22,7
	Empleado	1	1,0	2,3	25,0
	Estudiante	3	3,1	6,8	31,8
	Guardia de Seguridad	1	1,0	2,3	34,1
	Guardia urbano	1	1,0	2,3	36,4

	Jornalero	5	5,1	11,4	47,7
	Lechera	1	1,0	2,3	50,0
	Limpiabotas	1	1,0	2,3	52,3
	Militar	8	8,2	18,2	70,5
	Obrero	1	1,0	2,3	72,7
	Portera	1	1,0	2,3	75,0
	S.L	8	8,2	18,2	93,2
	Sirviente	1	1,0	2,3	95,5
	Tabernero	1	1,0	2,3	97,7
	Zapatero	1	1,0	2,3	100,0
	Total	44	44,9	100,0	
Perdidos	No disponible	54	55,1		
Total		98	100,0		

Figura 18: En esta tabla, mostramos de manera desglosada, las profesiones declaradas por las propias víctimas, o por sus familiares, en caso de fallecimiento.

Fuente: Elaboración propia a través de los datos recogidos en el apartado de Tribunales Populares...en el Centro Documental de la Memoria Histórica.

En definitiva, las principales víctimas de los obuses que cayeron sobre Gran Vía y alrededores, fueron fundamentalmente hombres y profesionalmente vinculados con lo militar, que se entiende perfectamente en un contexto de guerra. Puede ser, que muchos de los que figuran como militares, en un su vida normal, es decir, no en tiempos de guerra, ejercieran otras profesiones, ya que en esos momentos, Madrid funcionaba como un gran ribat, y por último, destacar el hecho de que un elevado porcentaje de personas afectadas por los bombardeos en la Gran Vía y entorno próximo, no fallecieron y lograron recuperarse de las lesiones atendidos en diversos hospitales que surgieron en tiempos de guerra, aprovechando muchos edificios, que como suele suceder en momentos de emergencia, cambiaron sus funciones originarias para poder prestar servicios necesarios a los ciudadanos de una ciudad en guerra.

Muchos de los documentos que encontramos en los expedientes del Centro Documental de la Memoria Histórica, emanan de diversos hospitales, casas de socorro, dispensarios, que emiten sus valoraciones sobre la situación clínica de las víctimas que son llevadas a éstos. Algunos de los edificios más elegantes de la capital adaptaron sus dependencias para ejercer como hospitales, los denominados Hospitales Militares, como el que se denominó Hospital Militar Nº 14 ⁶² en el lujoso Ritz. Hoteles de lujo como el Ritz o el Palace, aunque del mismo

⁶² La documentación sobre el funcionamiento de este Hospital, se puede consultar en el Centro Documental de la Memoria Histórica, en la caja 15

modo, otros edificios más modestos, se reconvirtieron en hospitales en aras de atender a los heridos víctimas de las bombas, o de otros accidentes.

En el área objeto de estudio, se “improvisaron” algunos hospitales, como el de la calle La Puebla 19, en el que fueron atendidos algunas de las víctimas que sufrieron los impactos por la zona. Según nos consta en los expedientes, las víctimas de obuses en la zona analizada, fueron conducidos a hospitales, dispensarios, más o menos cercanos al lugar donde se produce el accidente: la mayoría de ellos, fueron llevados al hospital habilitado en la calle La Puebla n° 19; del mismo modo tenemos constancia de que bastantes fueron conducidos al Dispensario del Distrito de Centro, que estaba ubicado en la calle Mayor 18, y tenemos referencia de otros: Hospital Militar 24 en la calle Montesquinza, o la Policlínica de Socorro en la calle Tamayo 10, o el Hospital Militar n° 1, que se encontraba en la Plaza de las Cortes 7. Aunque no nos lo encontramos en los registros, sabemos que en la zona funcionaron también otros hospitales: el del Colegio Sagrado Corazón, en la calle Leganitos y el convento de las Madres Mercedarias en la calle Valverde.

La situación bélica generó que muchos de los edificios que en la etapa prebélica tuvieran unas funciones muy definidas, y que con esos fines se crearan: Hoteles, conventos, iglesias...cambiaran sus roles para reorientar sus servicios en una ciudad en guerra. En la mayoría de los casos estos edificios fueron incautados por diversos organismos: SIM, Sindicatos varios, reorganizando los servicios, las infraestructuras y dependencias de los mismos con el principal objetivo de atender a una población que vivía en situación de guerra y asedio continuo. En muchos de estos edificios se instalaron los denominados “hospitales de sangre”, estos improvisados hospitales, se crearon en el contexto bélico para acoger a la cantidad de heridos que resultaban en el frente, o bien, en las ciudad, víctimas de los bombardeos.

Desde luego, la Gran Vía y su entorno próximo, sin duda fue una de las calles de Madrid que más bombardeos vivió, de ahí su rebautizo por la población que padeció la guerra en la capital de España, como la Avenida de los Obuses. Las cifras de víctimas por obuses en el espacio definido en el plano que mostramos antes, puede parecer, en principio, que no fueran tantas como cabría esperar, ya que otras fuentes de información sobre este asunto: prensa de la época, y otras manejadas, pueden dar una idea de mayor número de víctimas que hemos podido registrar tras la consulta de la documentación revisada en torno a este tema en el Centro Documental de la Memoria Histórica, especialmente en los expedientes creados por los Tribunales Populares que surgen en Madrid durante la guerra. Aunque no hallamos tantas víctimas como en un principio pensamos, que puede deberse a diversos motivos: que muchas de las víctimas no se hayan registrado; que las cifras que se dan en cuanto a víctimas civiles por bombardeos en la ciudad de Madrid se hayan dado sin realizar un estudio minucioso con las fuentes de información que se encuentran en el Centro Documental de la Memoria Histórica, etc. De todas maneras, nuestro estudio se ha basado en el análisis de víctimas en una zona muy concreta, pero desde un principio señalada por fuentes diversas como una de las calles más bombardeadas de la ciudad de Madrid, posiblemente, las cifras de víctimas que se han dado hasta la fecha, contemplan víctimas en toda la ciudad e incluso, en localidades y municipios de la provincia de Madrid, y por ello se den número de víctimas muy elevado. Sería interesante en un futuro, ampliar la zona de estudio y poder extraer más conclusiones relativas a las víctimas civiles durante la guerra en la ciudad de Madrid, pero este análisis, sería objeto de estudio de otro proyecto en el futuro.

El tema que nos ocupa, además de números, e intentar cuantificar de la manera más exacta posible el número de víctimas por obuses, bombas, y, en menor medida balas perdidas, lo que más no preocupa es lo que debió sentir la población que vivía en Madrid durante la

guerra ante la amenaza continúa de los bombardeos. El bombardeo se convirtió en una escena de vida cotidiana, la prensa de la época nos lo cuenta en varias ocasiones: el madrileño integra el bombardeo en su vida, sobre todo, aquellos que van a zonas de la ciudad, como la Gran Vía, pensando en obtener alimentos; en hacer alguna gestión administrativa; en ir a divertirse: al cine, y en menor medida, al teatro, pero también, sin pensar que a él le iba a sorprender, o tocar la bomba, vive inmerso en un peligro del que no es consciente, o lo es, pero hay que seguir viviendo...:

... Los cafés se han ido llenando también. Van y vienen los camareros con las tazas de te falsificado. No hay azúcar. No hay leche. La gente saborea con delectación un agua relativamente dorada que el chino más miserable de Limehouse hubiera rechazado en el acto. Las tertulias comentan: “Hoy ha sido un día tremendo de obuses...”

Si; todo esto será absurdo, será peligroso, será innecesario; pero es el estilo de Madrid; el estilo auténticamente heroico. ¡Qué caramba! Para ver a Ana Stern bajo los obuses hace falta, en efecto, casi, casi el mismo temple que para clavarse en los avanzadillas.”

Día de obuses, día de tomar un te, día de cine... así era la vida en la Gran Vía durante la guerra civil... “normal”...sino te sorprendía un obús...



Figura 21: Mujer víctima de un obús en una calle de Madrid.

Fuente: AGA_F_04065-55758-001-01

La tercera fase que podemos establecer de la marcha de la guerra en Madrid es la que se desarrolló desde el final de las batallas de Jarama (6-27 de febrero de 1937) y Guadalajara (8-23 de marzo del mismo año), y hasta el final de la guerra: abril de 1939. Esta fase, aunque evidentemente hubo víctimas afectadas por los bombardeos, como hemos podido observar en el gráfico que hemos mostrado en la figura 9 en el que incluso uno de los “picos” de víctimas civiles por bombardeos se localiza en junio del 37, y sobre todo desde finales de este año y hasta el final de la guerra, según hemos podido constatar en las fuentes consultadas, fundamentalmente las aportadas por los documentos revisados en el Centro Documental de la Memoria Histórica (Causa General como la generada por Tribunales Populares), evidencian que el número de víctimas debido a las consecuencias de los

bombardeos disminuyen desde finales de 1937 y así progresivamente hasta el final de la guerra.

La disminución de víctimas civiles motivadas por los bombardeos a la ciudad, no significa que los que habitaran Madrid en esos duros momentos experimentaran una mejor calidad de vida, ya que, si bien, parece ser que los efectos de los bombardeos sobre la población civil disminuyeron, no así, las precarias condiciones de vida que continuaron sufriendo los habitantes de Madrid, ya que como indican varios autores estudiosos de la guerra en Madrid y sus consecuencias, entre otros, Montoliú (2005), Abellá (2006) y Chaves Nogales (2011), si bien el número de afectados por los bombardeos disminuye en esta fase, la población madrileña se enfrentó a condiciones muy precarias, ya que la táctica de bombardear se cambió por la de “asfixiar” a Madrid al cortar e interceptar, cada vez más, los suministros de todo tipo, sobre todo alimenticios que cada vez llegaban de manera más escasa y poco variada.⁶³

Otro asunto que captó nuestra atención, una vez consultadas las diversas fuentes de información que aportaban datos y acontecimientos que nos permitieran calibrar, fundamentalmente en nuestra zona de estudio, pero también en todo el conjunto de la ciudad de Madrid en relación a aspectos político-militares, ha sido un hecho que vivieron las poblaciones civiles inmersas en territorio bélico, que es el asunto de los detenidos y el

⁶³ No obstante todo lo que afecte a las situaciones derivadas de la economía de guerra, lo abordaremos al tratar el “microcosmos” económico, en el que fundamentalmente trataremos las consecuencias que tuvieron para la población civil los efectos de la guerra en sus comportamientos y hábitos de consumo, de obtención de recursos, etc.

proceso de detención al que fueron sometidos a través de unos organismos creados en el contexto bélico: nos estamos refiriendo a las checas.

Son varios los autores los que han dirigido su mirada y sus estudios en torno a este tema, destacamos las obras de autores como Foxá (2001), Souto Kristin y Vidal(2003), y fundamentalmente la obra de Cervera Gil en su tesis doctoral ⁶⁴ y Reig Tapia (2006)

Durante la guerra civil en Madrid, durante el largo asedio, hubo muchas víctimas de lo irracional que supone cualquier guerra, unas, fueron, las víctimas de los bombardeos, asunto abordado anteriormente, pero también hubo muchas víctimas en la población madrileña que fueron considerados, en muchas ocasiones de manera arbitraria “población desafecta” es decir, contraria al régimen republicano y por ello considerada un peligro por las autoridades del gobierno republicano y un peligro en el desarrollo de la guerra, ya que esta “población desafecta” podría, y de hecho en la medida de sus posibilidades lo hizo, apoyar y ayudar a las tropas franquistas, apostadas en las inmediaciones de Madrid.

Fueron víctimas, porque en muchas ocasiones, las detenciones y los juicios hechos a la población desafecta, tal y como nos consta tras la consulta de fuentes diversas, se desarrollaron de forma muy irregular, tal y como hemos podido ver en la documentación relativa a las declaraciones realizadas por los detenidos, o sus familiares, o por el funcionamiento de las checas que nos han referido los que estuvieron en éstas, o sus participantes, una vez concluida la guerra.

64 Cervera Gil, J, (2006), Madrid en guerra: La ciudad clandestina,...Op. Cit.

La cuantificación de las víctimas es un tema que ha preocupado a varios autores, en este sentido, queremos destacar las aportaciones hechas por Reig Tapia ⁶⁵, ya que debemos ser cautos y rigurosos con la cuestión de la cuantificación de las víctimas. Esta autor sostiene que:

La cuantificación de las víctimas del terror y de la represión perpetrada durante la Guerra Civil, especialmente en la zona franquista, sigue siendo cuestión polémica pues, a diferencia de lo ocurrido con las víctimas del otro lado, quedaron muchas por inscribir en los registros civiles por defunción. Sobre todo las causadas en el primer semestre de la guerra, el más sangriento con mucho de la contienda en este aspecto. Prácticamente todas las víctimas de la represión republicana fueron inscritas, pues sus familiares no fueron forzados al exilio, la dispersión o al silencio. Esta circunstancia ha hecho posible su cuantificación con mayor precisión que en el otro caso, pues ello permitía el cobro de pensiones y el beneficiarse de algunas de las categorías (ex cautivos, ex combatientes, etcétera) con que el régimen franquista distinguía a las víctimas del terror rojo, a sus herederos y familiares, concediéndoles algún tipo de pensión, ventaja o concesión. Hecho éste (la posibilidad de cobrar algún tipo de indemnización), no se olvide, que no pasó a ser posible en España hasta bien el pasado el decenio de los ochenta del pasado siglo cuando una ley al efecto entró en vigor. Lápidas y monolitos esparcidos por toda la geografía hispana, así como el paciente recuento iniciado a través de la llamada Causa

65 Reig Tapia, A (2006), Represión y esfuerzos humanitarios, (2006), en E. Malefakis, (Coord.)(2006), La Guerra Civil española, Madrid: Taurus.

General, permitieron afirmar a algunos historiadores que era posible acercarse con un limitadísimo margen de error a la cuantificación de la represión frentepopulista.⁶⁶

Consideramos de nuevo el espacio de la Gran Vía y su entorno como un “microcosmos” de la represión a la que se vio sometida la población desafecta para lo que hemos registrado todos los detenidos que nos proporciona la Causa General⁶⁷. Del mismo modo, en la Gran Vía y sus alrededores se establecieron un número importante de “checas”, organismos, que tomando el modelo del régimen soviético, se crearon durante la guerra, para servir de lugar para llevar a los detenidos, a los desafectos, y juzgarlos, la mayoría de las ocasiones, con pocas o nulas garantías legales.⁶⁸

La intensidad con la que se produjeron los bombardeos también estuvo vinculada con el mayor volumen de detenidos en la ciudad, a modo de “venganza” por lo cruentos

66 Ibidem, p. 523

67 Hemos seleccionado la “zona” de la Gran Vía, la que mostramos en el plano donde ubicamos las víctimas de los bombardeos, para proceder al registro de los detenidos en ésta de con los datos obtenidos en el Centro Documental de la Memoria Histórica, Causa General, habiendo revisado las Cajas 1502 a 1507, en las cuales se encuentran los Expedientes de Declaraciones de Detenidos durante la Guerra Civil en Madrid, de toda la ciudad de Madrid, en nuestro caso, hemos seleccionado, la población detenida que vivía en la zona objeto de nuestro estudio y 1511 y 1512, pertenecientes a Cárceles, que contiene declaraciones de testigos y listados de reclusos. Del mismo modo, hemos consultado las Declaraciones juradas de los porteros y de los vecinos del Distrito Centro de Madrid: Caja 1355, Expediente 3, que del mismo modo, nos aporta información sobre los detenidos en el Distrito Centro, al que pertenece la zona objeto de nuestro estudio.

68 La documentación sobre las Checas en la provincia de Madrid, se halla en el Centro Documental de la Memoria Histórica, en la Causa General, en las cajas: 1530, 1532, 1533 y 1534.

bombardeos, la actividad de las diversas organizaciones e instituciones creadas durante la guerra para detener y juzgar a la población desafecta incrementaba su actividad cuando los bombardeos sobre la ciudad se intensificaban:

Por otro, el incremento de los bombardeos en la capital en octubre contribuyó a que los milicianos en las cárceles aumentaran el maltrato a los internos. Algo que fue a más cuando, acercándose noviembre, se pensaba que la caída de Madrid era inminente, lo que motivaba la acumulación de una furia especial contra los militares presos.⁶⁹

Se aplicó pues, la Ley de Talión, la acción de bombardear por las tropas franquistas y sus aliados las calles de Madrid, coincidía con el recrudecimiento de las medidas adoptadas contra la población considerada “desafecta”, y como demostró Cervera, en esos días se incrementaba la actividad de las detenciones y el recrudecimiento del trato a las personas recluidas en cárceles y checas.

La represión a la que fue sometida la población considerada “desafecta”, la podemos analizar al consultar la multitud de expedientes que encontramos sobre este asunto en la Causa General, lo que demuestra la preocupación que suscitaba en las autoridades republicanas su presencia, y sobre todo, las posibles actuaciones de ésta en la capital.

⁶⁹ Cervera Gil, Javier, (2006), *Violencia política y acción clandestina: la Retaguardia de Madrid en guerra (1936-1939)*, (Tesis Doctoral). UCM., Madrid p. 67

El único termino colectivo que se usó en tiempos de guerra para denominar a la población que vivía en Madrid, y que se suponía que ayudaba, de diversas formas, a las tropas franquistas, fue el de la “Quinta Columna”, término acuñado por el General Mola, y del que antes dimos cuenta. Pero la “Quinta Columna”, fue un colectivo variopinto, diverso en su naturaleza y en su ubicación geográfica, aunque antes dimos cuenta de la detención que se produjo de muchos de sus miembros en el Hotel Valencia, sito en la Gran Vía, cuando se encontraban conspirando en éste, y que actuaba de manera desorganizada, poco efectiva, pero que por supuesto, en lo que podía “ayudaba” desde la retaguardia a las tropas franquistas apostadas en los frentes cercanos a la ciudad.⁷⁰

La Quinta Columna, a pesar de la importancia que nacionales y republicanos le dieron- unos para asustar a su enemigo, los otros para justificar la represión- no pasaría de estar formada por grupos no organizados, encargados de sacar algunos presos de las cárceles; evitar que algunos jóvenes fueran al frente; obtener información que en muy pocos casos llegó a manos del Ejército de Franco y, en muchos , sirvió para que, acabada la guerra, bastantes personas terminaran en el paredón o en la cárcel; facilitar documentación original o falsificada a gente escondida; pasar alguna expedición a la otra zona; obtener

70 No pretendemos aquí realizar un estudio profundo sobre la Quinta Columna en Madrid, pero es preciso mencionar su existencia en el contexto de la represión que sufrieron los considerados desafectos, ya que organización, es un claro reflejo, aunque no el único, de aquellos habitantes de Madrid, contrarios al régimen republicano, y que, desde la retaguardia, intentaron ayudar al bando franquista. Si se pretende profundizar sobre esta organización clandestina, es fundamental, la lectura de la tesis de Javier Cervera, *Violencia política y acción clandestina...*Op. Cit.

alimentos fuera de los canales habituales de abastecimiento, y cometer pequeños sabotajes en fábricas o instalaciones telefónicas o eléctricas.⁷¹

La población “desafecta” era un colectivo diverso y disperso en la geografía de Madrid y de la que disponemos de datos, a través de la información que hemos obtenido sobre el perfil de los detenidos durante la guerra, que supuestamente lo eran por ser individuos contrarios al régimen republicano y que por ello, intentaban ayudar desde la ciudad de Madrid a las tropas franquistas. No obstante, muchos de estos detenidos lo eran por causas muy poco objetivas, con lo cual, no debemos cometer el error de pensar que todos los detenidos que hemos registrados, fueran realmente “desafectos” al régimen, y mucho menos que formaran parte de esa “Quinta Columna”.⁷²

La población “desafecta”, en algunas ocasiones fue encarcelada por indicios poco objetivos, y el hallazgo de algunos elementos en las casas, eran ya motivos para que sus habitantes fueran llevados a cárceles o checas, o sin más miramientos, fueran fusilados:

... En los registros, que de forma incontrolada comenzaron a realizarse a partir de la noche del 20 de julio, tener en una casa una bandera monárquica, un carnet de una organización católica, unos ejemplares del diario ABC o un crucifijo, ir bien vestido,

71 Montoliú, P. Madrid en la Guerra Civil: La Historia. Op. Cit. pp. 112-113

72 De hecho, nos consta, que muchos de los detenidos, fueron puestos en libertad, no obstante, muchos de ellos, pagaron con la muerte el ser “supuestamente” población desafecta, por ser juzgados de manera arbitraria y poco legal.

poseer una buena casa y joyas o ser sacerdote, monja o militar en la reserva se convirtieron en motivos suficientes para terminar muertos en la Casa de Campo.⁷³

En muchas ocasiones, las denuncias fueran hechas por los porteros de los edificios donde vivían las víctimas. Los porteros eran testigos excepcionales de la vida de las personas que vivían en los inmuebles. Conocían a los inquilinos, desde hacía tiempo, en tiempos de la Monarquía, de la República y seguramente conocían sus posicionamientos políticos, esta situación les convirtió en tiempos de guerra en excepcionales testigos de los inquilinos del inmueble del que eran porteros/as, y de esta circunstancia se valieron muchos milicianos; SIM; o representantes de checas y ateneos libertarios para extraer de éstos información acerca de los inquilinos de la finca. Las declaraciones de éstos, eran fundamentales para los “vigilantes de la población desafecta”, y para los miembros las brigadas que operaban en Madrid con el objetivo de detener a la supuesta población desafecta, como lo era uno de los más famosos “jefes “ de esas brigadas, García Atadell, ya que incluso la brigada que el capitaneaba retomó su nombre y se la conocía como Brigada Atadell:

Habiendo sacado la consecuencia de que la mayoría de los éxitos de Atadell eran debidos a las declaraciones y confidencias de los porteros urbanos, varios de los cuales figuraban en las listas de la Brigada, encaminé mis gestiones para localizarlos

73 Montoliú, P., Madrid en la Guerra Civil: La Historia. Op. Cit. p. 85

consiguiendo averiguar donde se reunían los componentes del Comité de Porteros de la UGT. Este Comité de Porteros tenía su Cuartel General en el Paseo de la Castellana 51...

74

Gracias a la información que los agentes de la Brigada Atadell, o “Amanecer”, se les denominaba así porque sus miembros actuaban entre la 1 y las 7 de la madrugada, recogían entre los porteros, permitió la detención de cientos de personas. Cuando parecía inminente la entrada a Madrid de las tropas de Franco, los días 7 y 8 de noviembre de 1936, este personaje huyó llevándose cantidad de joyas, lo que nos puede dar una idea de su personalidad.

La realidad fue que, aquellos que no pudieron escapar de Madrid, durante los primeros días de la guerra, o que bien, se encontraran ya de veraneo en otros lugares , como ocurrió, dada la fecha en que se inició la guerra, en plena época estival, el 18 de julio, y que fueran calificados como “desafectos” al régimen, con motivos fundados o no, y con pocas garantías legales de un juicio justo, fueron detenidos, llevados a checas y cárceles y en la mayoría de las ocasiones, asesinados.

Los “desafectos” al régimen republicano, lo eran, esencialmente, por su ideología política, en interesante, conocer, si vamos a basar nuestro estudio sobre la represión a la población considerada “desafecta” en la zona objeto de nuestro estudio: Gran Vía y entorno,

74 FC_CAUSA GENERAL, 1797, Exp. 3

que administrativamente, formaba parte del distrito Centro, conocer su posicionamiento político:

Por el Oeste llegaba hasta la calle de los Reyes desde la Pza. de España, y sus límites continuaban por la c/ del Pez, de la Puebla, el principio de Hortaleza y por la Avda. del Conde de Peñalver hasta la calle Peligros proseguía por la C. de Sevilla, la calle de la Cruz, Pza. del Progreso (hoy Tirso de Molina), calle de la Colegiata, del Conde de Miranda, Mayor, Bailén, y hasta alcanzar de nuevo Plaza España”.⁷⁵

La población desafecta en Madrid durante la guerra, según los resultados de las últimas elecciones de febrero de 1936, se ubica especialmente en algunos de sus distritos. El Distrito Centro, fue un distrito en el que la mayoría de sus habitantes, votaron a partidos de derechas, consecuentemente, será uno de los distritos de Madrid, en el que la población desafecta, que no hubiera conseguido huir durante los primeros días de guerra, estaría especialmente vigilada por los organismos competentes: SIM, DGS, etc. (Cervera Gil: 2006):

La participación en las elecciones de febrero fue muy alta y dentro de ello, lo fue más entre los votantes de izquierda, que en este sentido, por tanto se movilizaron mas. Los candidatos del Frente Popular en Madrid obtuvieron la

⁷⁵ Cervera, J., (2006), *Violencia política y acción clandestina: la Retaguardia en Madrid en guerra (1936-1939)*. (Tesis Doctoral). UCM., Madrid, p, 204.

victoria en los distritos con mayor volumen de obreros industriales: Inclusa (76%), Hospital (69,9%), La Latina (66%), y Universidad (58,3%), sacando una considerable diferencia (casi un 60%) a las candidaturas de derechas. Estas vencieron en los distritos Centro (62,4%), Hospicio (59,9%), Buenavista (58,2%) y Palacio (56,6%) pero como se ve la victoria era menor en porcentajes y la diferencia con los frentepopulistas claramente inferior a la que se produjo en los cuatro distritos anteriores.⁷⁶

El Distrito Centro y Palacio, a los que corresponden los barrios que hemos analizado, fueron distritos en los que los partidos de derechas obtuvieron un resultado más abultado, con lo cual, la población de esta zona, sería, a priori, considerada desafecta al régimen, y por ende, susceptible de ser controlada. Al menos aquella que aún se encontrara en sus domicilios habituales, ya que la práctica habitual, desde el principio de la guerra, fue la de esconderse, cambiar habitualmente de domicilio, sino hubiera sido posible la huida de una ciudad que se convirtió en territorio hostil:

Pero, mientras, los desafectos a la República, ante una calle en poder de las masas revolucionarias, de momento tratarían de protegerse escondiéndose como pudieran y, como primera medida, en una casa distinta a la propia: se empezó a producir el abandono de los domicilios por quienes tenían la seguridad de ser simpatizantes de los sublevados o

76 Cervera, J. Violencia política...Op. Cit., p. 122. Se puede ver porcentaje que da por distritos de los resultados de las elecciones de febrero del 36.

sospechosos de tales o pensaban que podían ser objeto de alguna denuncia contra ellos, sobre todo y especialmente, de los porteros de los inmuebles, auténticos vehículos de información sobre los desafectos en Madrid.⁷⁷

En muchas ocasiones, la población desafecta buscó refugio en alguna de las muchas pensiones que existían, desde el principio, en la Gran Vía, intentando distraer a las autoridades que se encontraban a la búsqueda de posibles desafectos, fundamentalmente, la Dirección General de Seguridad (DGS) o el Servicio de Información Militar del Ejército del Centro (SIM) que por lo leído en las declaraciones de los detenidos, eran las que habitualmente, amén de brigadas de milicianos, procedían a realizarlas.

Las pensiones, que en otros tiempos ejercieron su función para albergar a esa “población flotante”, que por diversos motivos: falta de liquidez para pagar un alquiler, o bien población que residía en Madrid de manera eventual: sobre todo, un porcentaje elevado de estudiantes, a los que les “pilló” la guerra de sorpresa en Madrid; en tiempos de guerra, ejercerían la función de dar cobijo a esa población desafecta, que cambiaba habitualmente de residencia para despistar, en la medida de lo posible a las autoridades:

Cazaron al viejo comandante en una pensión equívoca de la calle de Hortaleza. Estaba muy arrebujaado entre las sábanas, la cara amarilla, lacios los bigotes, cuando el portero y la dueña de la pensión, traicionándole, condujeron a los milicianos de Arabel hasta el borde de la cama en que dormía. Dio unas explicaciones inverosímiles de su presencia en aquel lugar. Se veía claramente que era el miedo a las escuadrillas de la retaguardia lo

⁷⁷ *Ibíd.*, p. 154

que le hacía huir durante la noche de su domicilio para poder dormir con cierto sosiego en lugares donde se imaginaba que no habían de buscarle. Así, con esta angustia, vivían en Madrid miles de seres [...]”⁷⁸

Dos agentes que tuvieron un papel importante en las detenciones efectuadas en Madrid, porteros y sirvientas, por esta razón, muchos de los inquilinos, huían de sus casas, ante el temor de verse denunciados por sus porteros:

Parece pues comprensible que los propios enemigos de la República en Madrid, viendo el riesgo que corrían, abandonaron su domicilio habitual al ver la actitud de los porteros de sus casas y, pasados los primeros meses, estos ya tuvieron a menos gente que denunciar

⁷⁹,

78 Chaves Nogales, Manuel (2011), *A sangre y fuego, Héroes, bestias y mártires de España*, Madrid: Austral, p. 44. El mismo Ramón Serrano Suñer, se refugió con su mujer e hijos en la pensión de la familia Saavedra en la C/ Velázquez, al poco tiempo se sintió inseguro y trasladó a su mujer a una pensión en la Gran Vía.

79 Cervera, Javier, *Violencia política...Op. Cit.*, p. 480

En muchos de los Expedientes que hemos visto en las causas de desafección, en la mayoría de las detenciones han intervenido los porteros de las fincas, de tal modo que casi un 61% de los detenidos eran acusados por los porteros.⁸⁰

Los detenidos en la Gran Vía y su entorno, fueron bastantes tal y como hemos podido constatar en los Expedientes de las declaraciones de los familiares de los detenidos durante la Guerra Civil en Madrid⁸¹. Siendo considerada esta zona, por las autoridades republicanas, desafecta, dado el alto porcentaje que tuvo el voto a la derecha en las elecciones de febrero de 1936, y además, por ser zona repleta de pensiones, elegida como “escondites”, para gran parte de la población desafecta, era una zona especialmente vigilada, y con un número de detenciones bastante amplias, tal y como hemos podido constatar en la documentación consultada.

El perfil que hemos encontrado sobre los detenidos en la zona de Gran Vía y alrededores, como más tarde veremos coincide bastante, con el perfil de los detenidos, que para el conjunto de Madrid estimó Javier Cervera en su tesis doctoral.

⁸⁰ *Ibíd*em, p. 479.

⁸¹ Centro Documental de la Memoria Histórica. Causa General. Cajas: 1502-1506. Los datos extraídos de las informaciones aportadas, tanto por los propios detenidos, las menos, ya que muchos de ellos fueron asesinados, pero sobre todo por las declaraciones efectuadas por los familiares de los detenidos, hemos registrado una serie de datos que nos han permitido elaborar un análisis sobre los detenidos: entre otros: lugares de residencia; profesiones; edades, lugares a los que son llevados los detenidos: cárceles y checas.

La mayoría de los detenidos eran empleados (17,3%)⁸², en este sentido, coincide con los datos presentados por Javier Cervera:

En primer lugar, uno de cada cuatro enemigos de la República en la capital era un empleado, pero si además le agregamos los empleados del sector público, es decir, los funcionarios, entonces alcanzarían casi 1/3 del total de los desafectos.”⁸³

Les siguen en el ranking de detenidos: los estudiantes con un 12%, que también coincide los datos presentados por Javier Cervera:” fueron los estudiantes los más activos antirrepublicanos en la clandestinidad madrileña durante toda la Guerra Civil”⁸⁴. Este grupo profesional estaba conformado por oficinistas, empleados de banca, contables, agentes de seguro, profesores, decoradores, según la clasificación elaborado por Santos Juliá sobre las profesiones en la etapa que estamos abordando , que según mostramos al realizar el estudio sobre las personas que vivían en la Gran Vía en 1935 (Padrón de habitantes, Sección

82 Tomamos como referencia el uso que hace Javier Cervera en cuanto a la clasificación profesional, para la etapa que nos compete, que realizó Santos Juliá en el Seminario dedicado a “ La vida obrera en Madrid en los años 30” específicamente en el Seminario sobre “ Sindicalismo y vida obrera en España” organizado por el Aula del Movimiento Obrero del Dpto. de Historia Contemporánea de la UCM , desarrollado entre febrero y mayo de 1995.

83 83 Cervera, Javier, *Violencia política...* Op. Cit., p. 194. No obstante, tal y como puntualiza el autor, la mayoría de las veces, a pesar de que el número de detenidos que declara como profesión empleado es elevado, éstos, en muchas ocasiones fueron absueltos.

84 *Ibíd*em, p. 199.

Estadística, AVM) era uno de los sectores profesionales más representados en los habitantes de la Gran Vía en 1935 (Padrón), con lo cual, se entiende que se realizaran muchas detenciones en el área objeto de nuestro estudio por dos razones: por ser de por sí un sector numeroso en la Gran Vía, y por ser estimado, por las autoridades republicanas, un sector profesional “desafecto”. El tercer lugar en el ranking es el de los militares con un 11%, también estimado como sector profesional desafecto por Cervera: aunque puntualiza que si las autoridades republicanas estaban convencidas que eran desafectos a la República, sin embargo “...los tribunales republicanos declararon que más del 57% de los militares que fueron investigados, es decir, la mayoría, eran afectos a la República.”⁸⁵ Una de las profesiones más perseguidas, sobre todo en los primeros momentos del estallido de la guerra, fueron los sacerdotes, sector que destacó Cervera, sin embargo, en la zona objeto de nuestro estudio, aunque por supuesto están representados, no es un grupo mayoritario: solo representa un 1%. Así mismo, hay un porcentaje elevado de detenidos que pertenecen a los grupos profesionales de industriales y comerciantes: 8,2 y 8%, respectivamente, que en este caso, si es más peculiar para la zona que estamos analizando, respecto al estudio general realizado para el conjunto de los detenidos en Madrid, ya que, tal y como pudimos advertir al realizar el estudio socio profesional de la zona, era un grupo muy numeroso en la Gran Vía. El grupo de obreros, aunque seguramente no tan representado como en otras zonas de Madrid, representa un porcentaje considerable: 6,6%, además destacar que este grupo, que a “priori” pudiera resultar menos “peligroso” para las autoridades republicanas, que otros: militares o sacerdotes, por ejemplo, fueran los menos absueltos por los tribunales populares:

85 *Ibíd*em, p. 200

[...] En nuestro análisis hemos podido comprobar que casi el 53% de los madrileños de la clase obrera (uniendo los tres sectores que dentro de ella hemos considerado arriba) que compadecieron ante los tribunales fueron declarados enemigos de la República, lo que significa que entre los obreros de Madrid que fueron acusados de desafectos fueron condenados el 6% más de los que finalmente fueron absueltos por los tribunales populares y revolucionarios. ⁸⁶

86 Cervera, Javier, *Violencia política...* Op. Cit., p. 197.

PROFESION					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Acumulado	Porcentaje Acumulado
Válidos	Empleado	63	16,5	17,3	17,3
	Estudiante	46	12,1	12,6	29,9
	Militar	40	10,5	11,0	40,9
	Industrial	30	7,9	8,2	49,2
	Comerciante	29	7,6	8,0	57,1
	Obrero	24	6,3	6,6	63,7
	Abogado	17	4,5	4,7	68,4
	Policía	14	3,7	3,8	72,3
	Ingeniero	10	2,6	2,7	75,0
	Médico	7	1,8	1,9	76,9
	Camarero	5	1,3	1,4	78,3
	Propietario	5	1,3	1,4	79,7

Peluquero	4	1,0	1,1	80,8
Sacerdote	4	1,0	1,1	81,9
Tipógrafo	4	1,0	1,1	83,0
Arquitecto	3	,8	,8	83,8
Catedrático	3	,8	,8	84,6
Delineante	3	,8	,8	85,4
Odontólogo	3	,8	,8	86,3
Panadero	3	,8	,8	87,1
Periodista	3	,8	,8	87,9
Profesor	3	,8	,8	88,7
S. L.	3	,8	,8	89,6
Sirvienta	3	,8	,8	90,4
Carnicero	2	,5	,5	90,9
Chofer	2	,5	,5	91,5
Conductor	2	,5	,5	92,0

Pensionista	2	,5	,5	92,6
Químico	2	,5	,5	93,1
Sastre	2	,5	,5	93,7
Soldado	2	,5	,5	94,2
Zapatero	2	,5	,5	94,8
Agricultor	1	,3	,3	95,1
Artista	1	,3	,3	95,3
Contable	1	,3	,3	95,6
Diplomático	1	,3	,3	95,9
Editor	1	,3	,3	96,2
Escultor	1	,3	,3	96,4
Farmacéutico	1	,3	,3	96,7
Fotógrafo	1	,3	,3	97,0
Funcionario	1	,3	,3	97,3
Ganadero	1	,3	,3	97,5

	Grabador	1	,3	,3	97,8
	Impresor	1	,3	,3	98,1
	Mecánico- ctricista	1	,3	,3	98,4
	Modista	1	,3	,3	98,6
	Músico	1	,3	,3	98,9
	Oficinista	1	,3	,3	99,2
	Portero	1	,3	,3	99,5
	Practicante	1	,3	,3	99,7
	Rentista	1	,3	,3	100,0
	Total	364	95,5	100,0	
Perdidos	No disponible	17	4,5		
Total		381	100,0		

Figura 20: Tabla de registro de los porcentajes de los sectores profesionales que fueron detenidos en la zona objeto de nuestro estudio, los grupos profesionales mayoritariamente detenidos fueron, en este orden: empleados, estudiantes y militares, seguidos de cerca por industriales y comerciantes. En esta tabla, podemos consultar aquellas profesiones más “perseguidas” por las autoridades republicanas por considerarlas

desafectas. Como hemos matizado antes, coincide bastante con los sectores profesionales desafectos analizados por Javier Cervera en su Tesis Doctoral, no obstante, y dada la peculiaridad de la zona en su perfil socioprofesional, tal y como advertimos al realizar el estudio del Padrón de 1935, hay grupos, como compuesto por industriales y comerciantes, que quizás sea más “peculiar” de esta zona en relación a los detenidos en otros barrios de Madrid.

Fuente: Elaboración propia a través de los datos obtenidos en el Centro Documental de la Memoria Histórica: Causa General; Cajas: 1502-1507.

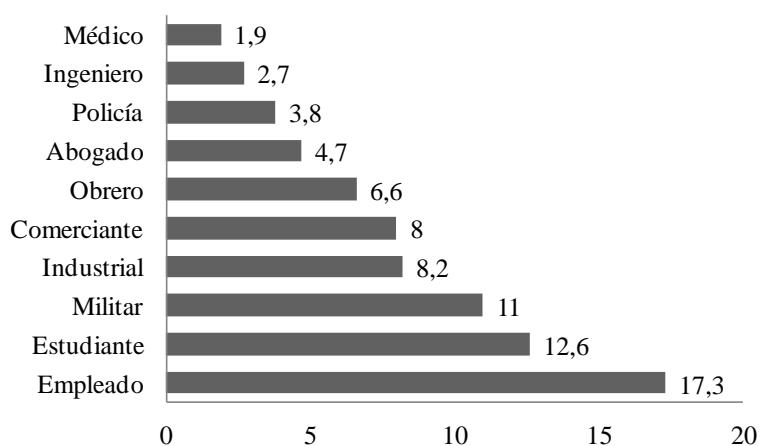


Figura 21: Gráfico del ranking de las 10 primeras profesiones entre los detenidos %

Fuente: Elaboración propia a través de los datos obtenidos en el Centro Documental de la Memoria Histórica: Causa General; Cajas: 1502-1507.

En un documento extraído de la Causa General, hemos podido ver que los listados que se elaboraron, una vez finalizada la guerra, en cuanto a cuáles fueron los sectores profesionales que fueron mas “perseguidos” y sobre los que se produjeron más detenciones, suelen coincidir, con algunas matizaciones, con los estudios sobre este tema posteriormente

elaborados.⁸⁷ En este listado, en primer lugar aparece los obreros, para los que se da un número muy abultado de detenciones: 2.935; en el análisis realizado para la zona de la Gran Vía, si bien, el sector profesional de los obreros ocupa un puesto importante, no es tan abultado como el que aporta este documento, posiblemente, en la zona objeto de estudio, tal y como vimos en el Padrón de 1935, solo para los habitantes de la Gran Vía, y no para las calles aledañas que hemos incluido en el presente análisis, no registramos apenas personas que declararan la profesión de obrero; sin embargo, este estudio estimado para el conjunto de detenidos de la ciudad de Madrid, pone en primera posición de profesionales detenidos a los obreros. Cervera en su tesis también incluye al grupo de los obreros, como un sector profesional que presentó un alto índice de detenciones, y que además, no como fue el caso de otros sectores profesionales, con muy pocas posibilidades de absolución. El segundo lugar lo ocupan los militares, se computan un total de 1456. Como vimos este grupo también fue uno de los grupos mayoritariamente detenidos en la zona objeto de nuestro estudio. En el tercer puesto encontramos al grupo de los sacerdotes, para este grupo, el listado da una cifra muy abultada de detenidos: 1.158, mientras que en la zona de la Gran Vía, el porcentaje es significativo, pero, desde luego no tan numeroso como el que se da para la ciudad de Madrid en general. Además, tanto del grupo de militares, como el de los sacerdotes,⁸⁸ según el análisis de Cervera, la mayoría de éstos, finalmente quedaron absueltos por los tribunales populares. En este listado, también aparecen significativamente representados, en cuanto al

87 Nos referimos al estudio elaborado por Javier Cervera en su tesis doctoral.

88 Si se quiere profundizar sobre la situación de los sacerdotes, y en general de las Órdenes religiosas durante la Guerra Civil, se puede consultar en el Centro Documental de la Memoria Histórica: Causa General, la Pieza décima sobre “Persecución religiosa”

número de detenidos de estas profesiones, las siguientes: grupo conformado por arquitectos, ingenieros y profesiones liberales: 1.118, seguido muy de cerca por el grupo de comerciantes e industriales con unas 1.087 detenciones. Este último grupo, como vimos, también tuvo un número de detenciones importantes en la Gran Vía, no tanto el primer grupo mencionado el de arquitectos, ingenieros y profesiones liberales. Destacar también que, el grupo de estudiantes, también muy significativo en cuanto a número de detenidos: 862, sin embargo, creemos, que el número de detenidos en la Gran Vía, comparativamente, fue más elevado que en otras zonas de la ciudad, debido a que, como vimos en el Padrón de 1935, había un elevado porcentaje de estudiantes que residían como “población flotante” en la cantidad de pensiones que jalonaban la Gran Vía. Señalar por último que en este listado, no aparece representado el grupo de mujeres que engrosaban el caracterizado “profesionalmente” como las que declaraban como profesión: sus labores (S. L.), quizás porque aunque existieran indicios de las detenciones que se produjeron sobre este colectivo, tal y como nos consta tras la consulta de los expedientes, y en relación a la mentalidad de la época, al no considerar a este colectivo ni profesional, ni socialmente, no se las incluyera en este listado.

MADRID

MILITARES.....	1.456
GUARDIAS CIVILES.....	302
ARQUITECTOS. INGENIEROS y PROFESIONES LIBERALES.....	1.118
MEDICOS y PROFESIONES SANITARIAS.....	156
ESTUDIANTES.....	862
COMERCIANTES e INDUSTRIALES..	1.087
OBREROS.....	2.935
ABOGADOS y PROCURADORES COLEGIADOS.....	175
FUNCIONARIOS de POLICIA.....	235
RELIGIOSOS.....	1.158

Figura 22: Listado de profesiones que especifica el número de detenidos en cada una de éstas para la ciudad de Madrid.

Fuente: Centro Documental de la Memoria Histórica. Causa General.

Nos ha parecido interesante, recoger un dato que nos aportan las declaraciones de los detenidos, que es la edad de éstos, y contra lo que pudiera parecer a priori, que la edad media de los detenidos fuera avanzada, hemos podido comprobar que no fue así. Pensamos que

las personas jóvenes o en edad adulta, pero no mayores, y sobre todo en la población masculina, se encontraba fuera de la ciudad, en los frentes de batalla, o temerosa de ser considerada desafecta, huida, al principio de la guerra, pero la realidad fue distinta, según hemos podido comprobar tras la consulta de los expedientes, ya que un porcentaje significativo de población joven y adulta masculina fue detenida.

GRUPOS DE EDAD DE LOS DETENIDOS					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Acumulado	Porcentaje Acumulado
Válidos	<=20 años	24	6,3	8,7	8,7
	21-30 años	74	19,4	26,8	35,5
	31-40 años	73	19,2	26,4	62,0
	41-50 años	45	11,8	16,3	78,3
	51-60 años	37	9,7	13,4	91,7
	>60 años	23	6,0	8,3	100,0
	Total	276	72,4	100,0	
Perdidos	No disponible	105	27,6		
Total		381	100,0		

Figura 23: Tabla de porcentajes por tramos de edades de personas detenidas en la Gran Vía y alrededores. Los tramos más representativos son el grupo de personas en la edad cuyas edades se encuentran recogidas en los tramos: 21-30 y 31-40, y que coincide además que son población, mayoritariamente masculina.

Fuente : Elaboración propia a través de los datos obtenidos en el Centro Documental de la Memoria Histórica: Causa General: Cajas: 1502-1507.

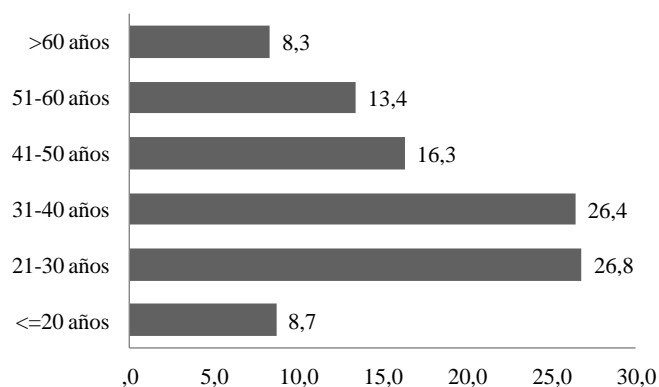


Figura 24: Gráfico de barras por tramos de edades de los detenidos.

Fuente: Elaboración propia a través de los datos obtenidos en el Centro Documental de la Memoria Histórica: Causa General; Cajas: 1502-1507.

El dato de las direcciones de las calles de los detenidos, también aparece en las declaraciones de los detenidos y familiares, y hemos podido observar que se produjeron más detenciones de aquellos que vivían en los tres tramos en los que se consideraba la antes y durante la guerra, sobre todo en los tramos de Pi y Margall y Eduardo Dato, y en menor medida, pero con un porcentaje de detenidos significativo en Conde de Peñalver, y del mismo modo se presentan dos calles, en torno al edificio de la Telefónica: Hortaleza y Fuencarral, con un número abultado de detenidos como podemos apreciar en la tabla y gráfico que mostramos a continuación:

CALLE DE RESIDENCIA DE LOS DETENIDOS					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Acumulado	Porcentaje Acumulado
Válidos	Fuencarral	36	9,4	9,5	9,5
	Hortaleza	25	6,6	6,6	16,1
	Pi y Margall	25	6,6	6,6	22,6
	Eduardo Dato	22	5,8	5,8	28,4
	Barquillo	15	3,9	3,9	32,4
	San Mateo	15	3,9	3,9	36,3
	Valverde	15	3,9	3,9	40,3
	Conde de Peñalver	13	3,4	3,4	43,7
	Leganitos	12	3,1	3,2	46,8
	Preciados	12	3,1	3,2	50,0
	Silva	10	2,6	2,6	52,6
	Barco	9	2,4	2,4	55,0

Palma	9	2,4	2,4	57,4
Cervantes	8	2,1	2,1	59,5
Reina	8	2,1	2,1	61,6
Augusto Figueroa	7	1,8	1,8	63,4
Pez	7	1,8	1,8	65,3
Ave María	6	1,6	1,6	66,8
Carmen	6	1,6	1,6	68,4
Divino Pastor	6	1,6	1,6	70,0
Fomento	6	1,6	1,6	71,6
Jardines	6	1,6	1,6	73,2
Luna	6	1,6	1,6	74,7
Molino de Viento	6	1,6	1,6	76,3
Plaza España	6	1,6	1,6	77,9
Caballero de Gracia	5	1,3	1,3	79,2
Espíritu Santo	5	1,3	1,3	80,5

Peligros	5	1,3	1,3	81,8
San Marcos	5	1,3	1,3	83,2
Campomanes	4	1,0	1,1	84,2
Infantas	4	1,0	1,1	85,3
Puebla	4	1,0	1,1	86,3
Bolsa	3	,8	,8	87,1
Gravina	3	,8	,8	87,9
La Palma	3	,8	,8	88,7
Pelayo	3	,8	,8	89,5
San Bartolomé	3	,8	,8	90,3
Abada	2	,5	,5	90,8
Amaniel	2	,5	,5	91,3
Callao	2	,5	,5	91,8
Cuesta Santo Domingo	2	,5	,5	92,4
Desengaño	2	,5	,5	92,9

José Antonio	2	,5	,5	93,4
Libertad	2	,5	,5	93,9
Rosso de Luna	2	,5	,5	94,5
Tudescos	2	,5	,5	95,0
Vargas	2	,5	,5	95,5
Aduana	1	,3	,3	95,8
Campoamor	1	,3	,3	96,1
Dos Amigos	1	,3	,3	96,3
Flor Baja	1	,3	,3	96,6
Fuentes	1	,3	,3	96,8
General Lacy	1	,3	,3	97,1
Horno de la Mata	1	,3	,3	97,4
Jacometrezzo	1	,3	,3	97,6
Jordán	1	,3	,3	97,9
Mesoneros Romanos	1	,3	,3	98,2

	Montera	1	,3	,3	98,4
	Quintana	1	,3	,3	98,7
	Reyes	1	,3	,3	98,9
	Rosalía de Castro	1	,3	,3	99,2
	San Buenaventura	1	,3	,3	99,5
	San Lucas	1	,3	,3	99,7
	Virtudes	1	,3	,3	100,0
	Total	380	99,7	100,0	
Perdidos	No disponible	1	,3		
Total		381	100,0		

Figura 25: Tabla que muestra el número de detenidos que residían en la Gran Vía: Conde de Peñalver; Pi y Margall y Eduardo Dato, así como en calles próximas a ésta.

Fuente: Elaboración propia a través de los datos obtenidos en el Centro Documental de la Memoria Histórica: Causa General; Cajas: 1502-1507.

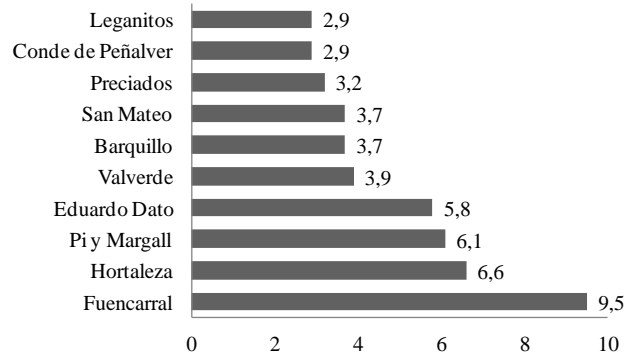


Figura 26: Gráfico de barras en el que podemos apreciar más claramente los datos que aparecen en la tabla anterior, la mayoría de los detenidos vivían en el eje de la Gran Vía, o en calles muy cercanas a éstas: Fuencarral y Hortaleza, que además, aunque aquí no mostramos la numeración de los portales de los detenidos, los portales estaban, generalmente, muy cercanos a la Gran Vía, lo cual nos conduce a la idea de que la Gran Vía, por las razones expuestas más arriba, era una calle considerada “desafecta” por las autoridades republicanas.

Fuente: Elaboración propia a través de los datos obtenidos en el Centro Documental de la Memoria Histórica: Causa General; Cajas: 1502-1507.

El “modus operandi” a la hora de realizar las detenciones , de los supuestamente desafectos al régimen republicano, eran, generalmente, producidas de manera poca legal, con lo que quedaban los supuestos desafectos bajo unas autoridades que, en muchas de las ocasiones, ejercían unas atribuciones que no les pertenecían, arbitrarias, fuera de la legalidad, aunque, en muchas ocasiones, estas irregularidades legales, fueron manifestadas por algunas personas que se encontraban en el seno de dichas organizaciones. La práctica generalizada del proceso de detenciones y juicios, era arbitraria, poco legal, personalista, empero, en algunas ocasiones, se clamó por parte de personas integrantes de las mismas sobre la ilegalidad e incluso barbarie con la que eran tratados los presuntos desafectos. El tema de la represión, política carcelaria y orden público, enfrentó, también a comunistas y anarquistas:

Desde el incidente del atentado contra el miembro de la Junta de Defensa, Yagüe, ocurrido hacia diciembre, en que dicho consejero fue tiroteado y herido gravemente por varios milicianos cenetistas, al no quererse detener en ningún control, yendo en su coche oficial, la tensión entre la CNT y los comunistas fue en aumento, agravándose a principios de 1937, con ocasión de la pública polémica entre el consejero de orden Público José Cazorla, comunista y el anarquista Melchor Rodríguez, miembro destacado de la FAI y delegado especial de prisiones en la zona centro, que reprochó a los comunistas y a Cazorla la existencia de checas clandestinas y se opuso a que los presos en Madrid salieran de la cárcel sin garantías...”⁸⁹

La legalidad de las detenciones durante la guerra civil, en Madrid, y en general en todas las provincias españolas, fue bastante arbitraria, carente de soportes legales y de pruebas objetivas, esta situación hay que entenderla en el contexto bélico, y aún más en el caso de ciudades constantemente asediadas y en situación de especial precariedad, como lo fue, durante toda la guerra, la de la ciudad de Madrid. Sobre todo en los primeros momentos de la guerra, en los que el desorden, caos, falta de limitación de atribuciones por parte de las autoridades de grupos que procedían a realizar detenciones con base escasa o nula de legalidad:

⁸⁹ F_C -CAUSAGENERAL, 1570, EXP. 28.

[...] En las entrañas febriles de Madrid estaba fraguándose, sin embargo, una pavorosa reacción. Se estremecían de odio, desesperación e impotencia las células nerviosas de la revolución; hervían de furor los corrillos de milicianos y obreros en cuarteles, sindicatos, puestos de guardia, consejos obreros, comisarías y círculos políticos; en aquellos centros neurálgicos que bajo la apariencia mortal de la noche conservaban una vida intensa y reconcentrada, iba modelándose por instantes la imagen monstruosa de la represalia.⁹⁰

Desde que se iniciara la guerra, en julio de 1936, y hasta aproximadamente el mes de diciembre de 1936, cuando la caída de Madrid en manos de las tropas franquistas parecía inminente, tal y como se había temido en los trágicos días del 7 y 8 de noviembre de 1936, es la etapa en la que la represión y las detenciones y juicios sufridos por la población desafecta, estuvieron caracterizados por la arbitrariedad de los comportamientos de los que ejercían la función judicial, así como por el caos, y la desorganización evidente por parte de las autoridades madrileñas, que coincide, además con la etapa del funcionamiento de la Junta de Defensa de Madrid.

En esta primera etapa, y creada a instancias de la JDM, una de las instituciones que controlaron el asunto del espionaje, detenciones, etc. sobre la población desafecta, fue el Comité Nacional de Defensa. En esta etapa, uno de los personajes más sobresaliente de este Comité fue Eduardo Val, y la situación que alentó el ascenso de Val y de este organismo fue la situación de angustia que se vivió en Madrid, cuando se creía que su caída era inminente:

⁹⁰ Manuel Chaves Nogales, *A sangre y fuego...* Op. Cit., pp. 56-57.

“Al llegar las tropas nacionales ante Madrid y cundir el pánico, se inició una desbandada de autoridades rojas y cabecillas políticas y sindicales, quedando como elemento más destacado de la CNT, Eduardo Val, alma del Comité Regional de Defensa.”⁹¹

Durante la etapa del Comité de Defensa Nacional, fue cuando se cometieron más irregularidades en el tema de las detenciones, juicios y sentencias de los detenidos, etc. y en este contexto, los grupos que controlaban mayoritariamente las detenciones y saqueos, eran las denominadas “brigadillas”, que dependían de los ateneos libertarios, creados, muchos de ellos antes de que sobreviniera la guerra:

La organización anarco-sindicalista de Madrid, al comenzar la revolución,-aparte de los sindicatos de la CNT que radicaban desde poco antes de la guerra en el palacio de la calle La Luna 11- consistía en Ateneos de Barriadas, sin que el declarante sepa existían ateneos de esta clase en todos los distritos de Madrid, aunque cree que no, siendo comenzada la revolución cuando estos ateneos se multiplican e incluso crearon filiales instalándose en multitud de edificios incautados, que utilizaban como checas cuarteles, centros de abastos, escuelas racionalistas y otros servicios análogos. El Ateneo Libertario del Centro, funcionó según cree el declarante en la calle del Pez, trasladándose más tarde a la de Guillermo Rolland, siendo el Ateneo Libertario del Retiro, según todos los datos, satélite del ateneo del Centro.⁹²

91 F_C- 1570, Exp. 28

92 Ibidem

Estas brigadillas, dependientes del Comité de Defensa Nacional, fueron las que se dedicaron a realizar la mayoría de las detenciones en esta primera etapa, cometándose en sus actuaciones patentes irregularidades, y como ejemplo, tenemos, una de las brigadillas más famosas, la denominada Atadell, denominada así porque su líder fue García Atadell, o también “Amanecer”, ya que solía operar entre la 1 y las 7 de la madrugada. García Atadell, se convirtió en un “personaje” en esta primera etapa de actuaciones de las brigadillas, la capitaneada por éste, fue una de las más famosas, era de las que más detenidos contabilizaba, gracias, en parte, a la información recabada a los porteros. Este personaje, cuando parecía inminente la entrada de las tropas franquistas, los días 7 y 8 de noviembre de 1936, huyó de Madrid, con un botín considerable de dinero y joyas robadas, lo que nos da una idea de su actuación y la de su cuadrilla.

Esta “etapa negra”, produjo una cantidad elevadísima de detenciones, que en la mayoría de los casos acababa en ejecuciones y asesinatos:

Los 108 días comprendidos entre el 21 de julio y el 5 de noviembre de 1936 iban a suponer para la capital una de sus etapas más negras, como lo ponen de manifiesto los 7000 asesinatos que se produjeron y que supusieron mas de la mitad de los 13.000 que se registraron en Madrid a lo largo de toda la guerra ⁹³

93 Montoliú, P, Madrid en la Guerra...Op. Cit. p., 81

Una vez “normalizada” la situación”, a partir de diciembre de 1936, se pretende poner orden y controlar las actuaciones de los organismos creados por la “emergencia” del momento, y el control de las detenciones caerá sobre un organismo creado en diciembre de 1936: el SIM (Servicio de Investigación Militar)

En la mayoría de las detenciones que se producen son realizadas por el SIM, según hemos podido constatar en los expedientes de los detenidos y familiares, que desde el primer momento, intenta desarrollar sus funciones, evitando las irregularidades y arbitrariedades con las que se hicieron las detenciones en la primera etapa. No obstante, se efectuaron transformaciones con el tiempo en las atribuciones del SIM, sobre todo con el gobierno de Negrín, que supuso incluso el cambio en la denominación del organismo:

El actual Servicio de Investigación Militar se denominará en lo sucesivo Policía Militar, la cual, como un servicio especial, formará parte de la Sección de Información del Estado Mayor, teniendo por misión lo que se especifica en los apartados siguientes:

I-Combatir el espionaje, impedir los actos de sabotaje y realizar funciones de investigación y vigilancia cerca de todas las fuentes dependientes de la Consejería de Defensa.

II.-La Policía Militar realizará los servicios de información y contrainformación para conocer las actividades del enemigo, concebir, preparar y dirigir la lucha contra el mismo en todas sus manifestaciones y lugares, así como la prestación de servicios de policía si fuera necesario.

[...] Artículo 10: Los agentes de la Policía militar, cuando estimen procedente la detención de una persona o la práctica de un registro, solicitarán la oportuna autorización escrita de su Jefe Directo, a no ser que por razones especiales o

por imposibilidad absoluta de solicitar dicha autorización, hayan de actuar con la máxima rapidez, en cuyo caso lo harán bajo su más estricta responsabilidad.

94

Existía preocupación por parte de las autoridades, a partir de diciembre del 36, por evitar los desmanes ocurridos al principio de la guerra y hasta las fechas críticas del 7 y 8 de noviembre, tal y como podemos observar con los cambios operados en torno a garantizar un proceso de detenciones y de juicios, en la medida de lo posible, menos arbitrarios, en esa preocupación entendemos la creación del SIM, y su posterior reformulación en aras de garantizar mayor soporte legal y mayor control sobre los organismos que estaban desempeñando las funciones policiales y sobre los tribunales populares que ajusticiaban a los detenidos en las cárceles y checas que se crearon en la ciudad de Madrid durante la guerra.

Dada la cantidad de detenidos que, sobre todo, desde julio a diciembre de 1936 hubo en Madrid, se hizo indispensable habilitar lugares que en su origen cumplieron otras funciones, tanto civiles como religiosas, pero que, una vez incautados, harían la función de cárceles, tribunales de justicia, a donde eran llevados los detenidos. Existía una diferenciación en la denominación de estos lugares: checas o cárceles, pero en la práctica, sus funciones eran muy parecidas. El término checa, viene de la Revolución rusa: “castellanización de la palabra

rusa tchecka , organización creada en 1917 como un escudo de la Revolución” por Félix Dyerjinky quien resumía así su funcionamiento:

...la tcheka tiene el más sucio papel de la revolución porque juzga con cabezas. La tcheka no es ni una comisión de organización ni un tribunal, es un arma de combate empleada en el frente del interior, no juzga al enemigo, le mata, no conoce la clemencia porque es implacable ⁹⁵

Había checas distribuidas por toda la ciudad de Madrid, la mayoría de los locales donde se instalaban las checas habían sido incautados y en su origen fueron conventos, iglesias, colegios, asimismo los ateneos libertarios y las sedes cenetistas y ugetistas se convirtieron en checas, al igual que ocurrió con algunos de los 35 locales que dependían de la Inspección General de Milicias Populares. El caso es que Madrid se pobló de checas.

En el área objeto de nuestro estudio: Gran Vía y su entorno, hubo mucha actividad de checas y cárceles, sobre todo de checas, aunque también hubo cárceles importantes como la de San Antón en la calle Hortaleza 63. Hemos contabilizado en la zona un total de 32 : Fomento 9; 11 y 13; Ateneo Libertario de Centro: Pez, 5 (Convento de San Plácido) y en el 44; Comité Central CNT: La Luna , 11; Caballero de Gracia, 28; Convento Carmelitas: Plaza de España 1; Checa de la Gran Peña (José A°, 22): Conde de Peñalver 5; Iglesia del Carmen: Carmen, 10; Montera 22; Cuesta de Santo Domingo 3 y 5; Fuencarral: 35, 70,

⁹⁵ Montoliú, P, Madrid en la Guerra Civil...Op. Cit., p.94.

La presencia de checas en la zona era muy numerosa, además de checas, se instalaron en la calle dos cárceles, una, en la calle del Barco y otra, con mayor actividad en la calle Hortaleza , la de San Antón.

La mayor actividad en las checas instaladas en la Gran Vía, al igual que en otras instaladas en otros puntos de la capital, se desarrolló entre agosto y diciembre de 1936. También en este periodo, fue, cuando éstas actuaron más arbitrariamente ya que fueron menos vigiladas por las autoridades republicanas, dada la situación de caos que ya hemos descrito, los componentes de estas checas, se tomaban la justicia por su mano, cometiendo múltiples atrocidades:

... se encontró el individuo en la calle de la Ballesta que es donde por donde vivía por aquel entonces, con uno de aquellos individuos que estuvieron en la checa de referencia, llamado Juan Fraile García “el Viejo”, con domicilio en la calle Lagasca número ciento quince, el cual llevaba una canadiense y en su bolsillo asomaba una pistola de grandes dimensiones, hecho éste que llamó la atención del que habla, por cuyo motivo le preguntó al miliciano que para qué quería aquello, contestándolo el otro que la utilizaba para limpiar de fascistas el barrio, que en el curso de la conversación, el dicente preguntó a su interlocutor que es lo que había ocurrido la noche anterior, sobre las once aproximadamente, que había oído un tiro y pasar una ambulancia, contestándolo el otro que aquello fue debido que prestando el servicio de patrulla con otros individuos, en esto que sonó un tiro, cayendo al suelo herido uno de los guardias, no pudiendo precisar dónde había partido, pero por este motivo se pusieron a mirar los balcones inmediatos, y como en uno de los pisos altos vieran luz, subieron y se encontraron con un matrimonio de edad avanzada, estando el señor en pijama y la señora acostada. Que detuvieron al señor, no

obstante sus protestas, y éste al salir a la calle no dejaba de protestar por su detención, por lo cual el referido individuo dijo a sus compañeros: “ A éste no hay que llevarlo a ninguna parte.”, y a continuación le disparó un tiro a la espalda cayendo el señor al suelo; que una vez caído este señor, le maldijo pidiendo a Dios que tuviera la misma suerte que Él, y que entonces se agachó metiéndole el cañón de la pistola en la boca, disparó nuevamente, quedando muerto instantáneamente.⁹⁶

Estas actuaciones, carentes de marco legal, de control por las autoridades competentes, fueron las que se dieron en muchas de las checas, o en sus inmediaciones, instaladas en la Gran Vía y muchas otras zonas de Madrid.

En la Gran Vía y sus inmediaciones, contabilizamos gran cantidad de checas: 32, no obstante, no todas ellas tuvieron la misma actividad ni duración en el tiempo. Aunque se encuentre algo alejada de nuestra área de estudio, una de las primeras checas constituidas desde los primeros momentos de la guerra en Madrid, desde primeros de agosto, fue la de Bellas Artes, situada en la calle Alcalá , en el Círculo de Bellas Artes. En este local tan emblemático de Madrid, se instaló, aunque no por mucho tiempo, la Checa de Bellas Artes, o también denominada primero Comité Provincial de Investigación Pública, más conocida como Comité de Salud Pública, presidida por Manuel Muñoz, y en la que se hallaban representados todos partidos del Frente Popular, a las que se había unido la CNT.

96 FC-CAUSA_GENERAL, 1534, Exp. 51

Esta checa, se trasladó a finales de agosto a la calle Fomento, Fomento 9, que finalmente se disolvería el 12 de noviembre de 1936, una vez pasados los críticos días del 7 y 8 de noviembre. Considerando ésta, la fase más activa de la checa, de ésta y de todas las demás. Fue la “ Checa oficial por antonomasia”⁹⁷

Conocer el funcionamiento de las checas, a veces resulta complicado por varios motivos: en primer lugar, la información que tenemos sobre éstas, en muchas ocasiones, son aportadas por personas que las componían y evidentemente, van a omitir datos sobre el funcionamiento de éstas, que una vez finalizada la guerra, les pudiera comprometer; en segundo lugar; no todas funcionaron igual, ni seguían los mismos procedimientos, por lo cual, es arriesgado establecer generalizaciones sobre el funcionamiento de éstas. A pesar de estos inconvenientes, podemos decir, que la mayoría de las checas, que funcionaron en la Gran Vía y alrededores, desarrollaron una mayor actividad y una actividad que, generalmente, se extralimitaba de sus funciones, entre primeros de agosto del 36 y hasta finales de noviembre del 36; a partir de diciembre de 1936, la mayoría de las checas o bien se disuelven, o son más controladas por autoridades como SIM; DGS; Consejería de Orden Público de la JDM, y otras análogas.

Sobre el funcionamiento de éstas, contamos con el testimonio de personas que formaban parte de las mismas, aunque , como hemos advertido, el funcionamiento de las checas, no era homogéneo:

97 Javier Cervera, *Violencia política...* Op. Cit., p. 230.

Dependía la citada checa de la Dirección General de Seguridad ⁹⁸ y estaba integrada por tres representantes de cada partido del Frente Popular y centrales sindicales...

...La misión de la guardia era la custodia de los presos, al entrar estos se les quitaba las hojas de afeitar, navajas, mecheros de llama y toda clase de cosas que pudieran servir de arma, se les inscribía en un libro de entrada y se les encerraba en los calabozos del sótano, donde tres milicianos los custodiaban; a la puerta de cada tribunal, había un miliciano, encargado de subir a los detenidos que por el mismo habían de pasar...

...Las brigadillas de Investigación eran las encargadas de hacer las ejecuciones: cuando la brigadilla llevaba varios días sin acudir a la checa y el condenado sin ser ejecutado, se encargaba la guardia de hacerlo, el dicente fue varias veces requerido para hacerlo, sin realizarlo por propia mano, se limitaba a pedir voluntarios de la guardia, sino había voluntarios dejaba la cosa en suspenso...

...cada turno estaba compuesto por treinta miliciano mandados por un cabo; también había en la guardia, Guardias de Seguridad con un cabo: el total de milicianos era de unos noventa (de los que daban guardia), cada partido político y cada sindical tenía en dicho guardia nueve miliciano, cada tres de éstos daban guarda en uno de los tres turnos, así se conseguía que la guardia nunca estuviera desprovista de sus representantes...

...Los tribunales se componían: Fernando García Peña, U.R; Nicolás Hernández Macía de la UGT; Manuel Ramos Martínez, FAI; Agustín Aliaga de Miguel, socialista; Virgilio Escámez Mancebo, I.R; José Delgado Prieto, socialista, detenidos en la prisión

98 En este caso hemos tomado la declaración que hizo uno de los componentes de la checa de Fomento, que fue creada el 6 de agosto de 1936 y se disolvió el 12 de noviembre del mismo año .D. Mariano Albert Raigada: FC-CAUSA_GENERAL, 1530, Exp. 4.

de Santa Rita; Antonio Molona Martínez, comunista; Manuel Gascón Gómez, CNT; Eugenio Montes, CNT; Vicente Ivar y Juan López, JZLL; Jerónimo Llorente, IR; Andrés del Castillo y Antonio García, sindicalistas; Benigno Mateos, CNT; Rafael Iborra y Domingo García, UR; Tomás Carbajo Núñez, socialista; y un tal Rodríguez y un López, comunistas y un Gutiérrez, JSU.

Los tribunales en los primeros momentos no tenían más funciones que las de interrogar a los detenidos, y si de éstas no se deducían cargos contra éstos, ponerlos en libertad y, en caso contrario, ponerlos en disposición de la Dirección de Seguridad [...] ya antes del traslado de la checa al local de Fomento, los tribunales se extralimitaron de sus funciones, condenando a muerte a los detenidos... A su vez los tribunales llevaban un libro de entrada y salidas de los detenidos, en los que a su vez anotaban las resoluciones tomadas contra ellos. No haciéndose constar en ningún caso las condenas de muerte, que las sustituían por las de resolución de libertad, seguidas de un punto, había de ejecutarse al detenido. El punto era la contraseña de la ejecución.

El testimonio de este componente de la checa de Fomento, nos da una idea del funcionamiento de las checas en la línea que hemos descrito: arbitrariedad en el trato y sentencia de los detenidos; composición de los tribunales con miembros de todos los partidos políticos y sindicatos, siendo bastante importante, al menos en el de Fomento, el sindicato de la CNT; dos etapas en el funcionamiento de las checas: la primera, desde los primeros momentos caóticos y de desorganización en la cual se cometieron más detenciones, ejecuciones incontroladas y no registradas (véase el detalle que aporta el componente de esta checa, en cuanto a la manera de no registrar las ejecuciones de cara a las autoridades, pero que en el lenguaje interno de la checa, el que hubiera un punto detrás del nombre del

enjuiciado significaba que había sido ejecutado); y una segunda etapa, desde que la situación en Madrid se “normalizó” después del 7 y 8 de noviembre, en la que la mayoría de las checas serían vigiladas por las autoridades, en un primer momento por la nombrada JDM tras la huida del gobierno a Valencia, y sobre todo a través de “ el consejero de Orden Público de la Junta de Defensa, Santiago Carrillo, de acuerdo con Ángel Galarza, Ministro de la Gobernación que ordenó la disolución de la checa, el fundamento de ello fue que la DGS llevase centralizada toda investigación político-social, y así trató de suprimir todo comité u organismo que se opusiese a ello. ”⁹⁹

La “fiebre” de las checas y del descontrol que caracterizó el primer momento, sería frenado a partir de 1937 por autoridades e instituciones como Consejería de Orden Público; la Dirección General de Seguridad o el SIM.

La Gran Vía y sus alrededores se poblaron de checas, un total de 32, pero las más relevantes, por su actividad y por su duración en el tiempo fueron: el Ateneo Libertario de centro en la calle Pez 5, en el Convento de San Plácido; la checa denominada por “autonomasia”, la antes referida de Fomento, en la calle Fomento 9; la ubicada en la Iglesia del Carmen, en la calle Carmen 10, controlada por milicias de la CNT y la de la calle la Luna 9, donde se instalara en Comité Central de la CNT.

⁹⁹ FC-CAUSA_GENERAL, 1530, Exp. 4.

Las checas instaladas en la Gran Vía, y alrededores, se ubicaron en edificios incautados por diversas organizaciones políticas: CNT, mayoritariamente, y en varias ocasiones estos edificios eran iglesias o conventos, como el de la iglesia del Carmen, sito en la calle de su nombre, o el Ateneo Libertario del Centro en el convento de San Plácido. Algunas de estas checas, fundamentalmente la de Fomento, eran checas, que a pesar de cometer algunas irregularidades, estaban controladas por las autoridades competentes, mientras que otras: la del Carmen, actuaron más por su cuenta, y además tuvieron una corta existencia: De agosto a octubre de 1936:

...estas milicias de la iglesia del Carmen no tenían relación con Centro oficial alguno, ni con los agentes de vigilancia; obraban por su propia cuenta... ¹⁰⁰

Muchas de las checas instaladas en edificios religiosos, sufrieron destrozos y mal uso de las piezas que en ella se encontraron: "...cuando en la iglesia ingresó el dicente, los retablos e imágenes estaban destrozados...los detenidos se hallaban en las capillas laterales...un día se vistieron los milicianos con los ornamentos y el fotógrafo Alfonso les sacó una placa... ¹⁰¹

Otra de las checas que operaba por la zona cercana a la Gran Vía era la establecida en la calle La Luna 9 y 11. Dicha checa ocupó la propiedad de los hermanos Escrivá de Romaní,

100 FC-CAUSA_GENERAL, 1530, Exp. 10

101 FC-CAUSA_GENERAL, 1530, Exp. 10

en mayo de 1936 se instaló un centro de la CNT, y empezó a funcionar como checa el 21 de julio de 1936. No se conoce la fecha exacta de cuando dejó de funcionar. Muchos de los detenidos eran llevados a la checa cercana de Fomento, “y otros eran sacados en coches por sus componentes y asesinados en lugar ignorado”¹⁰². Su dirigente fue Amor Nuño, secretario de la local de sindicatos de la CNT. En dicha checa, se cometieron algunas ejecuciones, algunos detenidos fueron asesinados dentro de la checa, pero la mayoría eran víctimas del “paseo” a la Casa de Campo, tal y como le ocurrió a un tabernero llamado Tomás Yagüe que vivía en la Cuesta de Santo Domingo 15 y:

...ejecutada la detención le condujeron al sindicato de la calle la Luna 11, donde le cachearon ocupándole la cartera que llevaba y documentos, y seguido esto fue detenido en un coche en compañía de Cosme y Alejandro López para llevarlo a la Cuesta de San Vicente con dirección a la Casa de Campo, donde debía ser ejecutado.¹⁰³

No solo se instalaron checas en la Gran Vía, aunque en menor número, también existieron dos cárceles, una, más importante, la de San Antón, en Hortaleza 63, o Prisión Provincial de Hombres número 2 fue habilitada utilizando el gran Caserón del Colegio y Convento de P. Escolapios entre las calles de Hortaleza y Farmacia. [...] la mayoría de los milicianos pertenecían a la CNT, la FAI y el Partido Sindicalista destacando entre ellos dos sargentos

102 FC-CAUSA_GENERAL, 1534, Exp. 57

103 Ibidem

de milicias, Victoriano de la Paz González y Gonzalo García Beltrán (“ El Tartaja” o el “Ronquillo”) y Santiago del Amo (Petrof) con un comportamiento hacia los presos terrible. Los funcionarios no tenían autoridad en la cárcel.”¹⁰⁴. La otra cárcel se encontraba en la calle El Barco, 24.

Es interesante la normativa que se dio a los responsables de la cárcel de San Antón, en cuanto al procedimiento que tenían que seguir para hacer presos:

La Consejería de Orden Público de la Junta de Defensa de Madrid fue confiada a Santiago Carrillo, de las JSU y se nombró Delegado de Orden Público-cargo equivalente en su esfera de actuación al DGS-al director del diario socialista “ Claridad”, Segundo Serrano Poncela...

...Este Consejo, en la reunión celebrada el día 10 de noviembre de 1936, presidida por Serrano Poncela, acordó las normas que había de seguir para seleccionar a los presos de Madrid que deberían ser trasladados en masa. A propuesta de su Presidente, se estableció el siguiente turno: primero militares con graduación superior a Capitán; segundo falangistas, y tercero todos los hombres que hubieran tenido actividades políticas contrarias al Frente Popular...

...El plan fue tan meditado y preparado con tanta frialdad, que incluso se dispuso de antemano el lugar de la ejecución y el del enterramiento de las víctimas; a este fin prestaron su colaboración los Comités Rojos que venían actuando en los pueblos de San Fernando de Henares, Paracuellos del Jarama y Torrejón de Ardoz, que ordenaron a los individuos de

104 Javier Cervera, *Violencia política...* Op. Cit., p. 747

estas localidades que cavaran las fosas y acudieran los días previamente señalados para proceder al enterramiento de las víctimas.¹⁰⁵

Se manifiesta la arbitrariedad con la que se hacían las interrogaciones a los presos, así mismo, la dureza con la que éstos eran tratados:

...pero principalmente procedían a capricho, guiados en muchas ocasiones, única y exclusivamente por lo ilustre de los apellidos de los detenidos y se dejaban influenciar fácilmente por sugerencias interesadas, habiéndose salvado por presentación de aval, o intervención de otras personas, algunos detenidos, que con acuerdo a los arreglos adoptados por el Consejo debían ser fusilados; en este aspecto los más asequibles eran los representantes del Partido Comunista...

[...] En las horas de la madrugada los milicianos que prestaban servicio de guardia en el interior de la cárcel, provistos de linternas, entraban en la galería, y entre blasfemias, insultos y amenazas, obligaban a los presos a levantarse, y los conducían a un lugar en que se concentraban para entregarlos a los miembros de las Milicias de Vigilancia de Retaguardía, encargados de su traslado y ejecución; se les registraba robándoles lo que llevaban encima; se les ataba las manos a la espalda con bramante fino y con fuerza tal que les hacía saltar sangre de las muñecas y se les obligaba a subir a los camiones

¹⁰⁵ FC-CAUSA_GENERAL, 1526, Exp. 3

Figura 28: Plano de la Gran Vía y entorno próximo, en el que podemos ver la ubicación de las dos cárceles existentes en la zona: la de San Antón , en Hortaleza 63, y la situada en la calle El Barco 24.

Fuente: Elaboración propia a través de los datos obtenidos en el Centro Documental de la Memoria Histórica. Causa General. Cajas 1530- 1535.

En la Gran Vía y su entorno, como en otros barrios de Madrid, durante la larga etapa en la que Madrid sufrió un asedio constante, con momentos más o menos intensos, siendo, sin duda el más difícil los primeros días de noviembre de 1936, especialmente los días 7 y 8; la población vivió con temor, angustia, represión, hambre y desolación aquellos momentos en los que la zona era bombardeada, en la que muchos eran detenidos sin garantías legales y de manera arbitraria, y en la mayoría de las ocasiones eran llevados a cárceles y checas, y en el peor de los casos, invitados a “pasear” a la Casa de Campo, a Paracuellos, a San Fernando de Henares, etc. para nunca más volver... El reflejo en la Gran Vía de la represión, el miedo a los constantes bombardeos en una zona especialmente castigada, las experiencias en checas y cárceles de los detenidos, son destellos que muestran cómo vivieron en general los madrileños la parte más dura de la guerra, durante un tiempo largo, muy largo, ya que desde que se iniciara la guerra, el 18 de julio de 1936, hasta el 28 de marzo de 1939. El “¡No pasarán! Y la defensa de Madrid, fue un mito y un hecho heroico, atribuible al pueblo madrileño que en los duros momentos de la guerra vivía en Madrid, pero, el mito y la heroicidad se saldó con gran cantidad de víctimas: por los bombardeos, por las detenciones, por las vivencias en checas y cárceles, por las pérdidas de sus negocios, por los robos en sus domicilios, por el hambre, por las desesperación, y en fin, por una larga lista de calamidades que todo habitante de ciudad en guerra y sometida a un largo asedio tiene que soportar. Hasta el 29 de marzo los madrileños sobrevivieron, pero los costes fueron carísimos.

2.2. Microcosmos económico

La coyuntura bélica, obviamente, supuso un trastoque económico en los sectores productivos ya que la situación de éstos quedó seriamente afectada, lo que produjo consecuencias fatales para los que habitaban en el territorio bélico, que era todo el territorio nacional, ya que en mayor o menor medida, toda la geografía española, se vio inmersa en el desarrollo de la guerra.

No pretendemos realizar un estudio completo sobre la situación económica en el período de la guerra civil española, pero si nos ha parecido oportuno, traer aquí, las situaciones precarias y singulares de carácter económico que vivieron, en nuestro caso de estudio, los madrileños, y centrándonos de nuevo en el espacio objeto de estudio: Gran Vía y radio de acción, para encontrar aquí, el reflejo de las situaciones vividas por los madrileños en su esfera de vida cotidiana económica. Es decir, fundamentalmente, nos interesa analizar cómo afectó la guerra a la población madrileña, en sus comportamientos y nuevos hábitos en el ámbito económico, De nuevo acudimos a fuentes de naturaleza diversa para vislumbrar de qué manera vieron alteradas sus “economías domésticas” los que tuvieron que soportar la coyuntura económica adversa que toda guerra conlleva. Por un lado, autores ya citados, se interesan por estudiar las consecuencias de la guerra en la población madrileña en la esfera económica, entre otros, caben destacar, Aróstegui y Martínez (1984) Bahamonde y Cervera (2002) ,Moradiellos (2003), Montoliú (2005), Abellá (2006), Chaves Nogales (2011). Asimismo, la prensa de la época, nos transmite información sobre esta esfera de vida económica y nos da cuenta de los difíciles momentos que vivieron los que habitaban Madrid para poder obtener recursos varios-sobre todo alimenticios- y los nuevos hábitos y comportamientos que tuvieron los madrileños en esta etapa tan dura y precaria para poder sobrevivir en un espacio tan hostil y con enormes carencias de recursos de todo tipo.

Queremos dejar claro desde un principio, que nuestro objetivo no es realizar un estudio macroeconómico de la situación de la economía en el periodo bélico, fundamentalmente, cuando nos referimos al “microcosmos económico”, analizado en nuestro espacio objeto de estudio, pretendemos captar y rescatar a través de las fuentes mencionadas anteriormente y otras- fotográficas- y algunas provenientes del Archivo de la Villa ¹⁰⁷, que nos permiten analizar aspectos varios de ese “microcosmos económico” en la Gran Vía y su radio de acción.

Antes de centrarnos en la etapa bélica y analizar cómo repercutieron las consecuencias de ésta en la situación económica de los habitantes de Madrid, encontrando su reflejo en las situaciones encontradas en la zona objeto de estudio, y justamente por ser esta zona una zona terciaria y comercial por excelencia antes, durante y después de la guerra, queremos destacar, como lo han hecho varios autores y Baker (2009)¹⁰⁸, especialmente, que la zona que nos sirve como soporte para nuestro estudio, fue, una zona en la que la vida económica- fundamentalmente comercial y terciaria en general- era modelo de una efervescencia comercial no comparable, en los años previos a la guerra, a otras zonas de la capital por su

107 Padrón de 1935: AVM. Sección Estadística. Tomos 23; 37; 3; 44 . Distrito Centro y Anuario Bailly-Bailliére-Riera de 1935.

108 La obra de Baker, Edward (2009), Madrid cosmopolita. La Gran Vía, 1910-1936, Madrid, Marcial Pons, es un referente fundamental para obtener un análisis completo y riguroso de, en este caso, de la naturaleza comercial y terciaria de la Gran Vía, entre otros, ya que considera a esta calle como ejemplo de cosmopolitismo en la ciudad de Madrid y nos aporta un estudio rico y completo de lo que supuso la construcción de esta vía en el entramado urbanístico madrileño desde 1910 hasta el año en el que se inicia la guerra: 1936.

carácter renovador, moderno y “cosmopolita” del comercio y los servicios que se asentaron en ella.¹⁰⁹

El carácter comercial marcó la fisionomía de la Gran Vía, ya que, tal y como es ahora, fue una calle repleta de establecimientos comerciales, de tiendas de naturaleza muy diversa, y con un tipo de comercio muy novedoso en Madrid en esa época. No se instaló en la Gran Vía el comercio tradicional, sino, y tal y como inciden muchos autores, se ubicó en ésta, un comercio de nuevo cuño, novedoso tanto por los productos que se ofertaban, como por la apariencia de los espacios de esos “nuevos lugares” de venta.

Se hace evidente, a través de ciertos indicadores económicos, analizados pormenorizadamente en la tesis de Nuria Rodríguez, las nuevas prácticas comerciales que se empezaron a desarrollar en Madrid, fundamentalmente, y en la Gran Vía en particular, posibilitadas, entre otras causas, por la mejora de los niveles de vida de la población madrileña, que potenció unos nuevos hábitos de consumo, y que supuso, entre otros aspectos, la aparición de una moderna sociedad de consumo.

La Gran Vía fue el escenario perfecto para las nuevas prácticas del consumo en la capital. La pluralidad de objetos de consumo, la cantidad de establecimientos que jalonaban la nueva calle, la buena comunicación que existía con otros barrios de la ciudad y del extrarradio, la hicieron una calle idónea para el desarrollo de estas nuevas prácticas comerciales. Además del papel fundamental del transporte público, también tenemos que señalar, como aspecto

¹⁰⁹ En este contexto es muy interesante recurrir a la tesis de Rodriguez Martin, Nuria, (2013), La capital de un sueño: Madrid, 1900-1936: la formación de una metrópoli europea, (Tesis Doctoral), Universidad Complutense de Madrid, Madrid.

más novedoso en el tráfico de la capital, el incremento del parque automovilístico, lo cual, potenció la afluencia de público a la calle del “comercio” por excelencia.

La Gran Vía era la “calle escaparate” por preferencia de todo Madrid, desde el principio la prensa de la época se hizo eco de este fenómeno novedoso, de ese nuevo comercio de “nuevo cuño” que se asentaría en la Gran Vía, sin precedentes en la capital española:

Las siete. Madrid es un Carnaval de luces. Las grandes farolas se alinean como soldados con su cara de luna redonda bajo el casco de hierro. Los escaparates son como espitas abiertas en los grandes toneles de las casas [...] Las letras de los anuncios luminosos son las maravillosas frutas de cristal, de Aladino, colgadas de la noche, verdes como esmeraldas, azules como zafiros, rojas como rubíes. El color palpita apresuradamente dentro de los tubos [...] Toda la Gran Vía está llena de ojos de fuego de los automóviles y de las estrellitas amarillas y encarnadas que llevan detrás.¹¹⁰

Se conjugan pues, una serie de aspectos, que catapultaron a la Gran Vía como una calle comercial por excelencia. Para abordar el análisis del aspecto comercial de la calle, vamos a partir de dos fuentes de archivo fundamentales; por un lado el Directorio Comercial Bailly-Bailliére Riera, y por supuesto, por los datos proporcionados por el Padrón de 1935.

¹¹⁰ Reportaje literario y gráfico de la revista madrileña Las cuatro estaciones, que Baker recoge en su obra: Madrid cosmopolita. La Gran Vía,...Op. Cit. p.146

Gran Vía, calle comercial por excelencia, calle concurrida, como lo es ahora, por cantidad de personas que transitaban por ella en búsqueda de productos, aptos para su consumo inmediato, ya que el tipo de productos , muy variados, tenían un denominador común: eran todos ellos, ofertados para el consumo directo. Y en este sentido, Baker puntualiza que : ” La modalidad terciaria de la Gran Vía respondía a esa variante de venta de artículos para consumo y de servicios directamente para el público y no para las empresas” ¹¹¹

Mostramos a continuación el cuadro resultante, después de recoger los datos extraídos en el Padrón de 1935, y cotejados con el Directorio Comercial Baylle-Ballière, para ver los tipos de establecimientos comerciales que jalonaban la calle, y ver cuáles eran los más representativos en esa época:

111 Baker, Edward, Madrid cosmopolita..., Op. Cit ., p. 111

	ESTABLECIMIENTOS COMERCIALES		
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Oficinas	85	22,1	22,1
Alojamiento (hoteles, pensiones, agencias de viajes, etc.)	84	21,9	44,0
Textiles	47	12,2	56,3
Aparatos (electricidad, telefonía, música, etc)	24	6,3	62,5
Seguros	23	6,0	68,5
Servicios sanitarios (farmacias, dentistas, clínicas, ortopedias, etc.)	17	4,4	72,9
Agencias	14	3,6	76,6
Servicios de belleza (peluquerías, masajes, etc.)	14	3,6	80,2
Cine	13	3,4	83,6
Servicios educativos	13	3,4	87,0

Restaurantes, hostelería	11	2,9	89,8
Bancos	9	2,3	92,2
Otros	5	1,3	93,5
Alimentación	4	1,0	94,5
Fotografía	4	1,0	95,6
Automovilismo	3	,8	96,4
Joyerías	3	,8	97,1
Tiendas de muebles	3	,8	97,9
Consulados	2	,5	98,4
Estancos y loterías	2	,5	99,0
Notarías	2	,5	99,5
Almacenes	1	,3	99,7
Emisoras de radio	1	,3	100,0
Total	384	100,0	

Figura 29: Cuadro que nos muestra los diferentes establecimientos comerciales que se encontraban en la calle en 1935, así como el porcentaje de cada uno de ellos, lo cual nos va a permitir calibrar cuáles eran los más numerosos, para que podamos dar una visión del panorama comercial existente en la calle.

Fuente: Elaboración propia, desde los datos obtenidos del Padrón de 1935: Archivo de Villa de Madrid (AVM), Estadística.

Lo primero que tenemos que señalar es que el valor más alto, en cuanto a número de establecimientos, corresponde a los establecimientos catalogados como oficinas, lo que nos da una idea de la cantidad de empresas, de naturaleza, eso sí, muy diversa, que escogieron la Gran Vía para fijar su sede social. Estas oficinas, albergaban firmas comerciales muy diversas, según los datos aportados por el Directorio Baylle-Ballière, siendo muchas de ellas firmas norteamericanas, aspecto sobre el que incide Baker, recogiendo las principales oficinas que fueron sedes de estas firmas: automóviles de lujo (Chrysler), chicle, Coca-Cola, zapatillas (Keds), hojas de afeitar Gillette, productos de higiene íntima (compresas Kotex y desodorantes), electrodomésticos, maquinaria cinematográfica y de oficina, aparatos de radio y gramófonos, etc. Todo ello con sus correspondientes campañas publicitarias de las que se hacía eco la prensa de la época. Estas empresas, pretendían vender una gama de productos de tal amplitud que prácticamente llegaba a reproducir, aunque a escala muy reducida, el mercado de consumo norteamericano.¹¹²

112 Baker, Edward, Madrid cosmopolita..., Op. Cit., p. 118

El arquitecto y urbanista Zuazo, en una Memoria dirigida a la Corporación Municipal en 1929, y cuyo texto recoge Baker en su obra ¹¹³ consideraba a la altura de 1929, es decir, con tan solo 19 años de “vida” de la arteria madrileña, la nueva realidad comercial:

En todas las metrópolis modernas se ha formado una “City”, zona relativamente pequeña en el mismo centro en la que están situados los Ministerios y los edificios de administración y Bancos, oficinas y grandes almacenes, consecuencia del deseo natural de reunir la vida comercial y hacerla más fácil. También en Madrid se acusa esta tendencia. La apertura de las Avenidas de Peñalver, Pi y Margall y Eduardo Dato (Gran Vía) ha ofrecido a las grandes empresas la posibilidad de edificar sus casas de comercio. Este cambio de imagen de la antigua ciudad de viviendas en una “City” de comercio debe facilitarse, teniendo en cuenta que así la ciudad vieja se saneará poco a poco por sí misma, ya que es una necesidad de salubridad el poder conseguir así que los habitantes puedan ocupar los nuevos sectores sanos de la ciudad.

Zona comercial de “nuevo cuño”, en pleno centro madrileño, comercio nuevo en centro histórico, esa es una de las principales características que hacen, antes y ahora, que el comercio de la Gran Vía se vislumbre como un foco atrayente para el consumidor madrileño: variedad de productos, espectacularidad de sus escaparates, y en pleno centro de la ciudad.

113 Baker, Edward, Madrid cosmopolita..., Op. Cit., p. 42

Comercio de “nuevo cuño”, pero dada su implantación, en un lugar céntrico de la capital, tenemos que advertir, que ese “nuevo” comercio, compartía espacio con el comercio tradicional que llevaba asentado en las proximidades de la Gran Vía, en calles tales como Preciados, Carrera de San Jerónimo, Montera, Arenal, Mayor, Carmen, entre otras, hace mucho tiempo:

En el Madrid de comienzos del siglo XX, humildes lecherías, hueverías, pescaderías, cacharrerías y hojalaterías, tahonas y carbonerías, tiendas de vinos o esparterías, coexistían con pastelerías, mantequerías y depósitos de coloniales, elegantes sastrerías, camiserías y zapaterías, joyerías y platerías, o tiendas dedicadas a la venta de muebles, tapicerías y alfombras, vajillas, pianos y otros artículos para el hogar.¹¹⁴

Esta arteria comercial, tan atrayente para el consumidor madrileño, y de otros puntos geográficos, supuso un verdadero acicate para que las sedes de las principales firmas comerciales, españolas y extranjeras, eligieran la Gran Vía para asentar ahí sus firmas. Empresas de naturaleza muy diversa instalaron en numerosos inmuebles de la calle sus oficinas.

Otro tipo de establecimiento, con una significativa presencia en la calle, era el que se dedicaba a alojar personas, establecimientos de alojamiento, que, tenían una naturaleza diversa. Este tipo de establecimientos de alojamiento de personas: hoteles, pensiones, casas

114 Rodríguez Martín, Nuria, Op. Cit. p. 547.

de huéspedes, etc., tenían una labor muy importante en la calle, y eran, como en la tabla se indica, muy numerosos. Acogían a una cantidad enorme de personas, a las que hemos catalogado como “población flotante”, por considerar que su presencia en dichos establecimientos, no era tan “estable”, como la de los habitantes que vivían en los pisos, aunque, según nos hemos documentado, y teoría que sostienen varios autores, sobre todo Baker, parece ser que mucha de esa población, era bastante estable, y vivieron largos periodos de tiempo en estos establecimientos de alojamiento, ya que éstos, ejercían la función de solucionar algunos problemas inmobiliarios: la carestía de los precios de alquileres de las viviendas, y sobre todo de calles como la Gran Vía, y la poca oferta inmobiliaria, al menos en zonas céntricas de la ciudad, así que la función que ejercieron este tipo de establecimientos, en la capital fue fundamental para dar cobijo a la creciente población que emigró a la capital, y en nuestra zona, aún más importante, dada la carestía de los precios de alquileres de las viviendas situadas en esta calle.

El tercer puesto, en cuanto a tipo de tiendas, con una presencia muy significativa en la calle, corresponde al de tiendas de ropa y complementos (sombrererías, guantes, etc.), podríamos decir que la Gran Vía fue la calle de la moda. Antes y después de la guerra, a este tipo de establecimientos, algunos de firmas selectas (Loewe) y otros más populares (los famosos Almacenes Rodríguez), ejercían un poder de atracción de muchas mujeres, que acudían a este tipo de establecimientos, buscando las últimas tendencias, o sin más a proveerse de una variada gama de productos para vestir, que sin duda, no lo encontraban en otras calles madrileñas, ya que el concepto de grandes almacenes de productos textiles, con lo que ello conllevaba: productos variados, y en muchas ocasiones, con precios muy asequibles, ejercieron una tremenda atracción para que, o bien público femenino que vivía en dicha calle, o sobre todo, mujeres que provenía de otros puntos geográficos de la capital,

acudieran en esos medios de transporte públicos, numerosos ya a la altura de 1935, en búsqueda del “trapito” glamuroso o barato...

Quizás lo novedoso, no sería tanto, el tipo de producto vendido, sino más bien, el novedoso concepto de espacio, la importancia de mostrar la mercancía de una forma nueva, más atractiva, más visible, a través de grandes escaparates que dan a la calle, de una luminotecnía potente, en fin, no es nuevo el producto pero si el “modo de mostrarlo”. Dentro de este conjunto de tiendas dedicadas a productos textiles, cabe destacar: Almacenes Rodríguez, sito en el número 4 de la calle Conde de Peñalver, uno de los pioneros en mostrar sus productos de una manera más efectiva, llamativa; al que luego seguirían establecimientos como el Madrid-París ¹¹⁵ y otros, dispuestos a lo largo de la calle.



115 Este establecimiento, que no contará con larga vida comercial, pagaba uno de los alquileres más caros de toda la calle (125.000 pesetas al año.)

Figura 30: Esta fotografía, nos ofrece una panorámica de un tramo de la Gran Vía, concretamente del tramo de Pi y Margall, en el que podemos ver el edificio que estaba ocupado por los Almacenes Madrid-París, edificio en el que también se encontraba una de las emisoras más importantes de la capital: Unión Radio. También podemos divisar el edificio de la Telefónica, y comparar la altura de este edificio con los que se encuentran próximos, para calibrar la altitud del que fue, en su tiempo, el primer rascacielos de Europa.

Fuente: AGA. F-1455-20-001

La luminotecnia en la calle, era uno de sus elementos más identificativos: la electricidad, símbolo de la II Revolución Industrial, fue un elemento característico de la calle más comercial de la capital. Los efectos de luz sobre los edificios, los objetos variados expuestos en los grandes escaparates, eran del todo efectivos para la ceremonia del consumo.¹¹⁶

Los productos textiles tenían antecedentes de implantación en establecimientos de la zona antes de 1910 que comenzara a construirse la Gran Vía, y como apunta Gloria Nielfa¹¹⁷. En el primer tramo de la Gran Vía, serán dos familias leonesas las que se hagan con establecimientos importantes: Mantequerías Rodríguez y Almacenes Rodríguez. Se consideraba muy importante presentar los productos a los viandantes desde los escaparates de las tiendas: “calle-escaparate”, término que utiliza Gloria Nielfa y otros estudiosos del comercio en la calle, y que tomó como modelos otras “calles-escaparates” de otras urbes

¹¹⁶ Tan importante era la electricidad en la vida de la Gran Vía que la sede de la Asociación Española de Luminotecnia se encontraba en la calle Pi y Margall 9.

¹¹⁷ La autora analiza los tipos de establecimientos comerciales que se dispusieron en la calle, en la obra: Cámara de Comercio e Industria de Madrid (1984) Establecimientos tradicionales madrileños. Cuaderno IV. A ambos lados de la Gran Vía. De la págs. 43-61.

europeas, tales como: Rue de la Paix en París; Regent Street en Londres; Leipzigerstrasse en Berlín o la Galleria Vittorio Enmanuelle en Milán.

Existía una “dualidad “de los comercios textiles: algunos de lujo, como Loewe, que proveía a la Casa Real, y otros con precios muy asequibles, al que acudía la creciente población que trabajaba en las fábricas y la construcción, y que provenía de otros puntos geográficos de la ciudad para satisfacer sus gustos en prendas de vestir, tales como Almacenes Rodríguez, o el sito en Pi y Margall: los Almacenes Madrid-París ¹¹⁸, que no tuvieron en cuenta uno de los principios básicos para estimular la venta: el mostrar abiertamente y de manera atrayente y sin impedimentos los productos a la venta en los escaparates que daban directamente a la calle para ser vistos por el público objetivo.

Estos nuevos comercios dedicados a la venta de textiles se implantaron en la nueva avenida desde la década de los 20, siendo pionero, Almacenes Rodríguez, para unos años más tarde ser solemnemente inaugurados por la Casa Real, los novedosos Madrid-París, aunque, fueran sustituidos, dos años antes de la guerra, por los almacenes SEPU, que siguieron el modelo de las prácticas impulsadas en los Estados Unidos en cuanto a la venta de productos muy asequibles para una gran mayoría de compradores de ropa, que se caracterizaba por ser de calidad, de moda, y sobre todo a precios asequibles y fijos.

La Gran Vía era la calle de la moda, lugar privilegiado para que muchas mujeres de la capital, y de otros puntos geográficos, acudieran a ella para practicar su afición favorita: “ir

¹¹⁸ Estos fueron los pioneros de los grandes almacenes que se asentaron en la calle, pero no tuvieron el éxito esperado, y el local sería ocupado desde 1934 por otros almacenes SEPU, bajo la modalidad de almacenes de precios únicos, que tuvo su origen en los EEUU hacia finales del XIX.

de compras”. Tiendas para todos los gustos, de productos caros y de lujo, y otras de prendas asequibles y variadas, eran frecuentemente visitadas por las mujeres que, buscaban en éstas productos variados, cómodos, elegantes, a la moda..., tal y cómo se describe en bastantes artículos de prensa de la época.

Ante esta nueva concepción mercantil, este comercio de “nuevo cuño” que se instalara en la Gran Vía, algunos literatos y artistas de la época arremeten contra éstos y dirigen sus críticas, exponemos aquí la opinión de Gutiérrez Solana:

A las antiguas calles ha sucedido esta nueva red, llena de edificios a la moderna, petulantes, todos muy blancos, estilo catalán [...] Las tiendas son del mismo estilo pretencioso que las casas: gran derroche de luz, en que se muestran, sobre maniquís de cera, ropas de bazar, pretenciosas y de gusto burgués; escaparates con objetos de caza [...], guantes de boxeo, balones para el foot-ball , etcétera, y muchos objetos variados de asta y cuerno.

En otros se exhiben los automóviles lujosos, ideal de los nuevos ricos, que luego concluyeron por irse a los grandes hoteles para hacer la vida de borregos y sociedad en comandita y evitar los enormes gastos que ocasionaban las recepciones y servidumbre.

Grandes escaparates con pianolas, gramófonos, música mecánica, alternando con fotografías y autógrafos de divos más o menos melenudos; fondas, pensiones, manicuras y círculos y cafés exhibicionistas y, sobre todo, los restaurantes, muy frecuentados por las tardes y en los que se baila con música de negro.

Hay también bares americanos, en que es necesario encaramarse como un mono sentado en un alto taburete para llagar al mostrador; han tenido poca aceptación: pero no deja de verse en ellos a algún idiota vestido de smoking fumando una pipa. ¹¹⁹

Otro sector comercial importante, en cuanto a su número en la calle, fue el de aparatos eléctricos, de radiofonía, de música, de máquinas registradoras y contables, etc. Si bien, el comercio textil, aunque tremendamente renovado, ya existía en la zona, este, es sin duda, un comercio nuevo, y muy ligado a la Segunda Revolución Industrial. Dos productos claves en la Revolución Industrial: electricidad y petróleo como fuente de energía, impulsarían estos tipos de comercio, novedosos en la capital.

Los aparatos de naturaleza variada: radios, gramófonos, cajas registradoras, cámaras fotográficas, electrodomésticos, máquinas de coser, ligados a la energía eléctrica muchos de ellos, supusieron el inicio de un nuevo comercio ligado ya no tanto a las nuevas prácticas comerciales antes descritas, sino, fundamentalmente a dar uso a nuevos productos que cambiarían los modos de vida domésticos (aparatos de cocina, sobre todo), en un principio, para un público minoritario, en esos momentos.

119 Baker Edward, Madrid cosmopolita, Op. Cit., p. 62.

La mayoría de las firmas comerciales de estos aparatos variados antes enumerados, provenían de los Estados Unidos, destacamos aquí, las que había en la calle, entre otras: Kodak, Electrolux, General Electric, etc.¹²⁰

Otro tipo de comercio importante, y ciertamente numeroso en la Gran Vía, fue el de las aseguradoras, incluso, algunas de estas compañías aseguradoras, tuvieron edificios emblemáticos, como la de Seguros La Estrella, o la Adriática. La mayor concentración de compañías aseguradoras la encontramos en el primer tramo de la calle: Conde de Peñalver, encontramos algo menos en el tramo de Pi y Margall, aunque es en éste donde se encuentra el edificio más llamativo de la aseguradora La Adriática, y en el último tramo de la calle, la presencia de éstas es muy poco significativa.

¹²⁰ Para ver la implantación de estos comercios en la Gran Vía, es conveniente la lectura de la obra de Baker, en las páginas 120 a 126, donde describe cuáles fueron las principales marcas que se establecieron en la calle y sus características. La mayoría de ellas, son de procedencia norteamericana, y exceptuando los productos radiofónicos, la mayoría de los productos que vendían desde estos establecimientos eran productos, sobre todo los electrodomésticos, asumibles para un público elitista y minoritario. Otra vez, el comercio de lujo, elige la Gran Vía para su implantación.

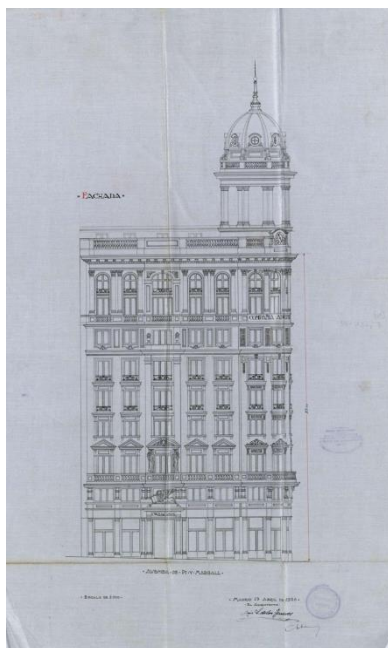


Figura 30: Alzado del edificio de Seguros La Adriática, en Pi y Margall, construido por Luis Sainz de los Terreros Gómez, en 1929.

Fuente: AVM 20-451-8.

Las compañías aseguradoras que encontramos en la calle, respondían a diferentes modalidades de coberturas de seguros: algunas específicas por si se dieran siniestros en los edificios, y específicamente como indican algunas para asegurar contra incendios, lo cual nos indica, que a pesar de que desde principios de siglo, los materiales constructivos de las nuevas viviendas, y sobre todo las de las situadas en la nueva calle, cuidarían mucho que el tipo de materiales, fueran en la medida de lo posible, ignífugos, esta situación, lamentablemente, no sería la generalizada para las viviendas de la capital, con lo que, muchas de éstas necesitaban ser aseguradas contra incendios, tal y como actualmente podemos aún contemplar en las placas de muchas viviendas madrileñas, de zonas del Ensanche o del centro de la capital. Además de aseguradoras contra incendios, y en relación con otro

elemento característico de la nueva calle: el emplazamiento en la misma de bastantes concesionarios automovilísticos, otro tipo de aseguradoras que se encontraban en la calle, eran las que cubrían contra accidentes automovilísticos, que aunque, aún no era el medio de transporte generalizado en vísperas de la guerra civil, si que era un medio que se podía ver habitualmente transitando por la Gran Vía, tal y como recoge Nuria Rodríguez en su tesis.

121

Otro tipo de comercio importante en la calle es el de los servicios sanitarios, en este sector, agrupamos servicios tales como: farmacias, ortopedias, clínicas y sobre todo, dentistas. Suponemos que al ser una Gran Vía una calle céntrica, y además estar bien comunicada a través de medios de transporte tales como el metro, tranvía y diversos trolebuses, sería considerada la calle, un lugar idóneo para emplazar en ella este tipo de servicios, al igual que otros que también tuvieron una presencia en la vía, tales como servicios de estética: peluquerías, masajes, etc. de los que nos hemos encontrado bastantes en la calle. Así, su ubicación céntrica y su buena comunicación con otros puntos de la capital, la hizo una calle privilegiada para asentar en ésta este tipo de negocios. En el caso del número importante de clínicas dentistas, lo podemos también relacionar, con el número importante de odontólogos que hemos recogido a través de los datos proporcionados por el Padrón, que vivían en los edificios de la calle, de esta manera, en muchas ocasiones el lugar de residencia y el del desempeño profesional, era el mismo, o estaba muy cercano, aspecto que buscaron muchos

121 Para documentarnos sobre el problema del tráfico, los accidentes de tráfico, medidas adoptadas por el Consistorio sobre la regulación del tráfico, etc., es fundamental la lectura del Capítulo 4: El difícil arte de discurrir por las vías públicas de Madrid: congestión viaria, contaminación, accidentes de tráfico, y otros problemas asociados al crecimiento urbano. Págs. 177-232.

de los profesionales que se asentaron en la Gran Vía, aprovechando el “tirón” comercial de la misma.

Y por último, aunque numéricamente no ocupa un lugar importante en el ranking de comercios numerosos, nos encontramos bastantes concesionarios de automóviles. El incremento del parque automovilístico, favoreció que se instalaran en la calle bastantes salas de exposición de automóviles de exportación. En la calle se asentaron los siguientes: Fiat (Peñalver, 9); Hispano Suiza (Peñalver 16); REGAL (General Motors) en Pi y Margall 11; Chrysler (Pi y Margall, 14); Renault (Pi y Margall 16) ; Citroën (Dato 18); Cadillac (Pi y Margall 11); Studebaker (Peñalver 3); la Nash (Peñalver 7), siendo estas dos marcas más modestas si las comparamos con las otras, pero que también encontraron cabida en la calle. Destacamos este tipo de servicio, aunque no sea tan numeroso como otros que hemos destacado, porque, es un tipo de servicio muy novedoso en la capital, y la mayoría de las grandes marcas del sector automovilístico, eligieron, como no, la Gran Vía de la época para exhibir sus modelos. La mayoría de las salas de exposición de coches las encontramos en la Gran Vía, no obstante, también encontramos otros concesionarios en otras zonas de Madrid, especialmente en dos barrios del Ensanche: Chamberí y Salamanca ¹²². Tenemos que considerar a este tipo de comercio, en esta época, como un tipo de comercio muy novedoso, ya que era un bien de consumo, al que poca gente podía acceder por su carestía, y por ello, es significativo, que la mayoría de los concesionarios estuvieran ubicados en Gran Vía, calle comercial de productos de “lujo” o accesibles para un proveedor con alto nivel adquisitivo.

122 Baker, Edward, Madrid cosmopolita..., Op. Cit., , p. 121.

Otro sector, fuertemente representado en la calle, fue el de radiofonía. En este sector, destacamos la importante presencia en la Gran Vía de fabricantes y tiendas de gramófonos y aparatos de radio, interesa la empresa RCA Víctor, aunque en España sus productos se comercializaban con el nombre de La Voz de su Amo, cuyos productos se comercializaban junto con la casa Odeón en Pi Y Margall 1 y Zato en Pi y Margall 11, también destaca Baker la Columbia Gramophone Company en Pi y Margall 5. Y la tienda Rekord, de discos y gramófonos en el número 22 de Pi y Margall. Destacamos la ubicación de la Unión Radio en Pi y Margall 10. Esta emisora de radio, la más potente de la capital, y que como veremos, desempeñó un papel fundamental en el periodo bélico. Se encontraba en el mismo edificio de los grandes almacenes Madrid-París.

Sector destacable también fue el de la maquinaria de oficina: máquinas de escribir, multicopistas, cajas registradoras, calculadoras, etc. Es comprensible la concentración en la calle de este tipo de establecimientos, ya que como hemos podido constatar a través de los datos del Padrón y de la Bailly-Ballière, hay una cantidad considerable, en la zona Alcalá-Gran Vía de oficinas de todo tipo que, sin duda, serían las proveedoras del material de oficina de las mismas. En este tramo destacamos: la Olivetti (Pi y Margall 8) o la francesa Guillet (Pi y Margall 11)

No podemos dejar de mencionar, un establecimiento, que aún sigue en el mismo local que le vio nacer, que es la librería Espasa-Calpe, o la Calpense, como aparece denominada en varios documentos de la época, que en 1935 estaba emplazada en el número 7 de Pi y Margall. Esta librería tan popular y conocida por los madrileños, estaba en el segundo tramo de la calle, y a ella afluían un gran número de lectores de literatura de naturaleza muy variada, ya que si por algo destaca esta librería, en sus orígenes y en la actualidad es el gran repertorio bibliográfico que sustenta en un espacio de dimensiones considerables. Esta “casa

del libro”, es sin duda, un tipo de comercio reconocible y reconocido en la calle desde los orígenes de la misma.

Estos establecimientos comerciales pagaban unos fortísimos alquileres, los precios de los alquileres de los comercios instalados en la calle más cosmopolita de la capital, eran desorbitados. Carecemos, por el momento de datos que nos permitan establecer una comparativa con el precio que pagaban otros alquileres de otras zonas de la capital, pero aún así, vistos los precios que pagaban este tipo de establecimientos, presumimos que era una de las calles madrileñas, donde los comercios pagarían los alquileres más altos ¹²³

PRECIO MEDIO DE ALQUILER DE LOS COMERCIOS (EN PESETAS)	
Bancos	32.125
Automovilismo	32.000
Joyerías	24.667
Restaurantes, hostelería	22.500
Alimentación	20.133
Cine	19.667

¹²³ Baker, recoge esta idea en su obra, tal y como podemos apreciar en la pg. 89.

Textiles	15.186
Alojamiento (hoteles, pensiones, hospederías, etc.)	14.507
Servicios educativos	13.933
Otros	13.600
Tiendas de muebles	13.300
Aparatos (electricidad, radiofonía, música, etc)	11.551
Estancos y loterías	10.992
Seguros	10.012
Servicios de belleza (peluquerías, masajes, etc.)	7.042
Notarías	7.000
Almacenes	6.000
Oficinas	5.814
Servicios sanitarios (farmacias, dentistas, clínicas, ortopedias, e.)	5.333
Consulados	5.280

Fotografía	5.267
Agencias	3.253
Emisoras de radio	-

Figura 31: Cuadro en el que se muestran, por orden de carestía, los precios de los alquileres medios que se pagaban, según la naturaleza, de los comercios, o tipos de servicios que ofrecían los diversos establecimientos comerciales situados en la Gran Vía en 1935, según los datos de los alquileres extraídos del Padrón de 1935 en dicha calle.

Fuente: Elaboración propia, desde los datos obtenidos del Padrón de 1935: Archivo de Villa de Madrid (AVM), Estadística.

El tipo de comercio que pagaba alquileres medios más elevados, era el de las sucursales bancarias, que curiosamente, aunque por supuesto que en la calle se encontraban sucursales bancarias de bancos importantes, éstas no eran muy numerosas, si las comparamos con la existencia de otros comercios o servicios que se instalaran en la calle. Una de las sucursales bancarias que pagaba uno de los alquileres más elevados, era la Anglo Sud Americano, con 89.000 anuales.

Otro comercio que también pagaba precios medios de alquileres muy elevados era el sector automovilístico. Se constituyó como uno de los sectores más novedosos en el mercado madrileño y se instaló potentemente en la Gran Vía. El parque automovilístico, según los estudios de Nuria Rodríguez, era cada vez más numeroso, y en calles como la Gran Vía, se podían observar a la altura de 1935 bastantes coches, lo cual incidió en que ya en ese tiempo la prensa se hiciera eco de temas tan actuales como la congestión del tráfico en algunas calles madrileñas, y especialmente en la Gran Vía. Este sector en auge, se instala preferentemente

en la Gran Vía, y era un sector que, aunque aún no se había desarrollado con fuerza, iba creciendo paulatinamente, además las marcas automovilísticas que se hallaban en la calle, eran todas norteamericanas y europeas. El capital financiero no era español, como en general hemos podido ver en muchos de los negocios que se instalaron en la calle. El precio de alquiler más alto lo pagaba el concesionario de FIAT en Peñalver 19 que pagaba un alquiler de 44.000 anuales, uno de los más elevados de la calle. Otros concesionarios que pagaban alquileres elevados, era el de Renault: 32.000 anuales y Chrysler: 20.000 anuales.

Uno de los comercios de lujo que estaban muy representados en la calle, eran las joyerías, relojerías. Destacamos marcas como Aldao, en Conde de Peñalver 12, que aún se mantiene, pero la que pagaba un precio de alquiler más elevado era la Joyería Brooking en Peñalver 17 que pagaba anualmente 40.000 pesetas, por este elevado alquiler, el precio medio de alquileres de joyerías situadas en la calle, que son representativas, pero no muchísimas, se encuentra situado en el tercer puesto de los alquileres medios de la calle.

Los lugares de alojamiento de la población: hoteles, hostales, pensiones, sector muy numeroso en la calle, también pagaban precios de alquileres medios elevados. Vale la muestra del precio de alquiler que pagaba el Hotel Alfonso XIII, en Pi y Margall 12, cuyo precio de alquiler ascendía a 200.000 pesetas anuales, mientras que los hoteles de tipo medio pagaban alquileres que oscilaban entre 20.000 y 50.000.

En definitiva, podemos decir, que, con razón han calificado los estudiosos de la calle, a la Gran Vía como calle eminentemente comercial y zona terciarizada, ya que son muchísimos los comercios, tiendas y todo tipo de servicios que estaban presentes en la calle en 1935. Pero, además, lo más interesante, a nuestro juicio, es que el comercio instalado en esta calle, es un comercio de “nuevo cuño”. En este sentido, nos parece muy interesante, la lectura de la tesis doctoral de Nuria Rodríguez, ya que nos ha aportado las pautas para

vislumbrar los elementos definidores de este nuevo tipo de comercio que, entre otros ámbitos, se presenta claramente en la Gran Vía madrileña.¹²⁴

Con el advenimiento de la guerra civil, estos comercios, sufrieron las consecuencias de ésta, debido a diversas circunstancias: la mayoría de éstos cambiaron de propietarios y fueron incautados por organizaciones diversas que ejercieron el control sobre ellos, como más tarde veremos; otros, al igual que la mayoría de los edificios que jalonaban la calle, sufrieron el impacto en sus fachadas de las frecuentes bombas y obuses que se estrellaron sobre éstos, causando amén de daños físicos a los que deambulaban por la calle, daños materiales, aspecto que también centrará nuestra atención. El glamour de la vida en la Gran Vía prebélica, se vería profundamente alterado por los efectos de la guerra en una calle y en una ciudad que sufrió los efectos devastadores de ésta durante el largo tiempo de asedio al que se vería afectada la capital y la mayoría de sus calles, especialmente, la Gran Vía.

Son varias y de naturaleza diversa las situaciones que vivieron los madrileños en su esfera de vida económica- “microcosmos económico”- como consecuencia de la guerra. Esa calle cosmopolita, glamurosa y de intenso comercio, vivió una profunda transformación en tiempos de guerra. En el espacio objeto de estudio, hemos rescatado, algunas de las experiencias de naturaleza económica que vivieron los habitantes de Madrid, y aunque se

124 La ya mencionada tesis doctoral de Nuria Rodríguez, ofrece, entre otros aspectos, una rica panorámica de los cambios en el sector terciario, que se manifiestan en Madrid desde los primeros años del siglo XX: comercialización de productos traídos por la Segunda Revolución Industrial, de los que hemos dado cuenta más arriba; coyunturas favorables para la aparición de nuevas “formas” de entender la compra-venta de bienes, tales como el marketing, la publicidad, la luminotecnia, el escaparatismo...; la facilidad de acceso por parte de los consumidores a las zonas comerciales: desarrollo del transporte tanto público como privado...En fin, todas estas “nuevas prácticas” se evidencian en ese nuevo comercio que se asienta en la Gran Vía.

nos escapa de nuestro objeto de estudio, seguramente la mayoría de las ciudades y localidades inmersas en la Guerra Civil española, presenten estampas de naturaleza muy parecida a las que vamos a mostrar a lo largo de estas páginas.

Una de las consecuencias más dramáticas para la población madrileña-asunto del que encontramos eco en nuestro espacio objeto de estudio-fue el del problema del abastecimiento.

El problema del abastecimiento fue uno de los más graves, según el testimonio del consejero Cazorla en enero de 1937 que dirá que: “hoy puede decirse que la población casi no come”, y continúa: “no nos va a servir tener material si Madrid se nos muere de hambre”¹²⁵.

En definitiva, todo ello conllevó al acaparamiento, la especulación y el fraude de precios y las largas colas frente a los establecimientos se convirtieron en una estampa típica de la vida cotidiana madrileña.

Cuando se crea la Consejería de Abastecimientos de la JDM, eran varias las entidades que estaban funcionando con este fin, y la característica principal era la desorganización, ya que, antes de la recién creada Consejería, ya existía la Comisión General de Abastos, que a su vez era dependiente de la Comisión Nacional antes citada, conformada por una amplia representación de asociaciones y partidos políticos. No obstante, esta recién creada Comisión no tuvo la ocasión de actuar en solitario, ya que pocos días después se constituyó la JDM con la Consejería de Abastecimientos, y la pugna de poderes seguirá siendo una constante entre la Consejería de Abastos y la Comisión Nacional. Y finalmente, el nuevo

125 Aróstegui, Julio y Martínez, Jesús, La Junta de Defensa..., Op. Cit. p. 146

Ayuntamiento creado el 3 de abril del 37, sería el encargado, a partir de esa fecha, de la centralización de los abastecimientos como se venía gestando ya desde febrero. Todo esto generó situaciones de confusión, de dificultades en definir las competencias atribuidas a cada organismo, y lo que fue peor, repercutió en agudizar el ya de por sí problemático asunto del abastecimiento de los madrileños durante la guerra, tal y como nos muestran documentos gráficos de la época, en la que podemos ver una imagen típica en muchas calles de Madrid, y también en la Gran Vía, la de las innumerables y largas colas en las puertas de los establecimientos que gestionaban el aprovisionamiento a los ciudadanos madrileños.

Esta falta de organización fue un asunto crucial en la vida de los madrileños, que sin duda, incrementó la desnutrición a la que se vieron sometidos la mayoría de ellos:

[...] Ha llegado a tal extremo, que hoy puede asegurarse que la mitad de población casi no come, tengo datos de cómo es y hasta donde llega esta tragedia, bombardean y las colas no se deshacen, hace falta pasar mucha hambre para resistir los bombardeos, había una disposición que impedía que se formasen las colas antes de las cinco de la mañana, hoy es impotente la Dirección (Dirección General de Seguridad) para hacer cumplir esto, a la una de la mañana se forman mas colas para estar al día siguiente a lo mejor para no coger nada, y hay más: hoy se forman colas a las puertas de los cuarteles para recoger las sobras del rancho.

Esto lo afirmaba Cazorla el 22 de enero de 1937 en una Acta de la JDM.¹²⁶

Las colas, las podemos considerar, como una estampa típica del Madrid en guerra: “Esta continua escasez de alimentos fue el origen de las colas sistema que habría de emplearse toda la guerra. En cuanto llegaba un producto a un comercio la voz corría por el barrio e inmediatamente se organizaba una larga cola. Este sistema obligaba a las familias a repartirse por el barrio e incluso por otras partes de la ciudad para cubrir sus necesidades.”¹²⁷



Figura 32: En esta fotografía, podemos apreciar una escena típica vivida en las calles madrileñas: las largas colas en los establecimientos, incluso, en algunos reportajes periodísticos, nos dicen, que para los madrileños, era tan importante proveerse de suministros y víveres, que aún, cuando parecía inminente los ataques aéreos o artilleros en las calles más castigadas, como la Gran Vía, los habitantes, casi , ni se inmutaban...

Fuente: AGA. F 880-01-0009

126 Esto lo afirmaba Cazorla el 22 de enero de 1937 en una Acta de la JDM. Op. Cit., p.168.

127 Montoliú, P., Madrid en la Guerra Civil: La Historia Vol. I (1998), Madrid: Sílex, p. 155

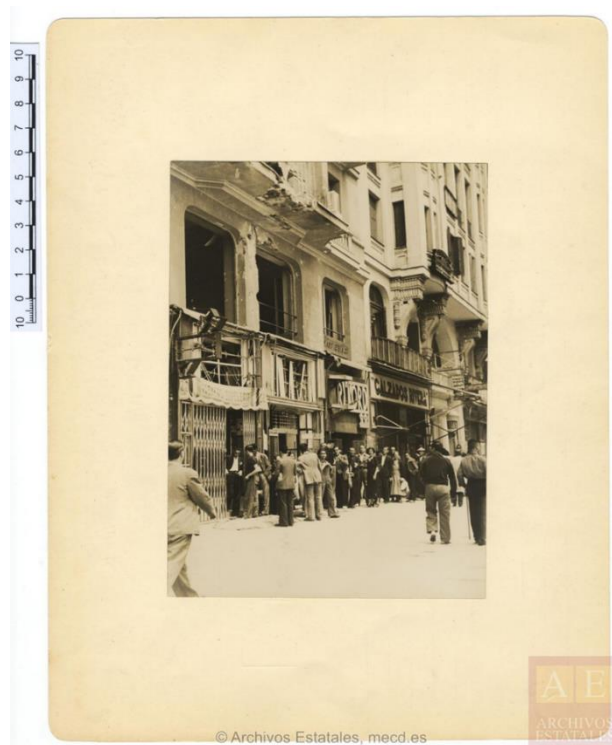


Figura 33: Esta cola, está formada justo en una de las tiendas de gramófonos y discos que existía en la Gran Vía, “Rekord”, en el número 22 de Pi y Margall.

Fuente: AGA_F-04066-558-001-01

La falta de víveres es un tema que va íntimamente relacionado con la defensa de Madrid:

[...] la escasez de alimentos en una ciudad cercada y con exceso de población es agravada por la precaria distribución de los mismos, la ausencia de una centralización- pese a los intentos que hemos comentado anteriormente- y la falta de transportes que

ahoga muchas posibilidades para la llegada de productos básicos a Madrid, que depende totalmente para su aprovisionamiento de otras zonas.¹²⁸

El problema del abastecimiento fue uno de los problemas más acuciantes en el Madrid en guerra:

[...] El día se levantaba apenas, y las mujeres frotándose las manos por el frío, hallábase en las puertas de los establecimientos de víveres, mudas y poco a poco resignadas a las interminables horas de espera. Muchas de ellas llevaban en sus brazos a sus hijos, que ya habían cubierto cariñosamente con toquillas para protegerlos mejor del frío que lentamente iba penetrando en los huesos.

Y así mismo en las trincheras otro drama tenía lugar. Un drama mucho más atroz todavía, donde se hallaban mezclados y sufriendo muchos inocentes. El hambre, ese enemigo silencioso que cubría Madrid cada vez más, los rostros de los ancianos y de los niños descomponíanse lentamente.

[...] Un poco más tarde, por la mañana, vuelvo a la Gran Vía. En las puertas de los establecimientos de productos alimenticios encuéntranse todavía las mismas colas.

Pero el sol y el calor han hecho ya milagros. Han desaparecido definitivamente las tristezas y las inquietudes de la noche. Ahora las mujeres tienen la cara alegre y sonrían.

Las primeras ediciones de los periódicos de la mañana acaban de salir y su lectura en alta voz por los oradores de buena voluntad provoca apasionados comentarios.

128 Aróstegui, Julio y Martínez, Jesús, La Junta de Defensa..., Op. Cit., pp. 154-155

Abandonando las toquillas y mantos que los cubrían juegan ya por la acera.

Empieza finalmente en una tienda la distribución del arroz y alegres aplausos le saludan. Más de 300 personas esperan allí hace más de cuatro horas, bajo la única vigilancia de un policía de edad ya avanzada. Ni siquiera una sola vez ha tenido que intervenir el agente de autoridad. De esta venta el pueblo de Madrid queda satisfecho.

Sería injusto pasar en silencio los esfuerzos de la Junta de Defensa de Madrid, el Gobierno de Valencia y de la Generalitat de Cataluña para asegurar el abastecimiento de la capital.¹²⁹

El problema del abastecimiento en relación a comportamientos poco éticos de los que controlaban los suministros o de los propietarios de los establecimientos que vendían productos de primera necesidad provocaron efectos devastadores para la población que sufrió las actuaciones de propietarios e instituciones que realizaron una gestión insolidaria e incompetente del suministro de productos alimenticios, fundamentalmente:

Los primeros días, tras la insurrección militar, numerosos comercios fueron asaltados y grupos de milicianos pagaron los productos que se llevaban con el simple grito de UHP; los comerciantes, por su parte, escondieron el género no sólo para evitar que fuera robado o requisado sino en prevención de que la situación se prolongara y fuera posible obtener buenos rendimientos. Las autoridades cerraron los ojos a lo que estaba ocurriendo y

129 J. Allouche, "En Madrid se lucha en el corazón caliente de España", Regards, 1-6-37.

achacaron estos asaltos a la necesidad que tenían cuantos habían dejado su trabajo para defender la República de alimentarse y de llevar comida a sus familias.¹³⁰

Otras de las situaciones, que hacían que se incrementase, aún más, el problema del abastecimiento fue la aparición de un mercado negro:

[...] organizado por comerciantes que había partidas de alimentos o las traían de Valencia sin declarar. Algunos particulares, a una escala mucho menor, iban a Levante y volvían cargados de alimentos, si bien se exponían a que los milicianos de vigilancia en las estaciones les decomisaran los paquetes y sacos.¹³¹

En el mismo seno de la JDM, se dio un “enfrentamiento” entre los diferentes grupos políticos que la componían¹³², siendo el grupo político de los comunistas, los que tenían una mayor representación en dicho organismo. Destacaban personajes del Partido Comunista, tales como, Santiago Carrillo, que tuvo un papel fundamental en la JDM desde la Consejería

130 Montoliú, P. (1998), Madrid en la Guerra Civil: La Historia Vol. I (1998), Madrid: Sílex, p. 152

131 *Ibíd*em, p. 155.

132 Esta confrontación, se desarrolló en diversos ámbitos, y es uno de los temas centrales de la obra que estudia el organismo, y como no, en un tema, a pesar de ser, crucial, como el de proveer de alimentos a los ciudadanos, también generó confrontación de intereses en los grupos políticos del organismo, y en este caso en concreto, en los grupos que componían la Consejería de Abastos.

de Orden Público. En la gestión de los abastecimientos y en general en todas las Consejerías, se enfrentaron fundamentalmente anarcosindicalistas y comunistas:

El problema más grave es el del abastecimiento. En Madrid hay todavía depósitos de víveres considerables, pero están en poder de organismos incontrolados, principalmente de la FAI. Los anarquistas inverosímilmente previsores, se han incautado de grandes cantidades de subsistencias que tienen ocultas y defendidas para sus bizarros milicianos. “ ¡Sólo la FAI come carne!” , exclama amargamente el vecindario.¹³³

No obstante, por unas causas u otras, la realidad fue la de una situación trágica y penosa para la mayoría de los habitantes madrileños, la mayoría desnutridos, y en muchas ocasiones, a pesar de las consecuencias “normales” que conlleva cualquier periodo bélico, por cuestiones varias que aún hacen más dolorosa la situación, entre otras, la confrontación de grupos políticos en temas tan delicados y trascendentales para la población en su conjunto; el deseo de lucro por parte de sectores de la población que aprovechan la desoladora situación para beneficio personal: especulación, acaparamiento de víveres... En fin, situaciones que tantas veces, hemos vivido, en la historia pasada y presente: las actitudes insolidarias de los grupos que ostentan el poder en detrimento de una mayoría, en este caso, aún más desprotegida, desolada y angustiada en momentos de guerra.

Traemos aquí, aunque se trata de una fuente literaria, las vivencias de una escritora, Elena Fortún, la autora de la colección de Celia, que fuera cronista y testigo de muchas de las

¹³³ Chaves Nogales, Manuel (2011), La Defensa de Madrid, Valencina de la Concepción, Sevilla: Ediciones Espuela de Plata, Sevilla, 2011.

vivencias de los madrileños durante la guerra civil en Madrid y en otros lugares de la geografía española:

De las tiendas de comestibles han desaparecido ya las latas de espárragos que había en el verano, y también los paquetes de té que aparecieron después y hasta el arroz... Ya no va quedando nada. Tienen los cierres a medio bajar, y si no cierran del todo es porque tal vez no les dejan.¹³⁴

Era frecuente en la prensa de la época, encontrar artículos sobre el problema de abastecimiento de la población madrileña, recogemos uno en el que se dan las direcciones de locales que abastecerían de víveres a las milicias, porque la mayoría de ellos, se encontraban en diferentes establecimientos de la Gran Vía, cita, entre otros: el Hotel Roma, en Conde de Peñalver; el Hotel Gran Vía en Pi y Margall; el Hotel Alfonso XIII, también en

¹³⁴ De aparición más o menos reciente es la novela de Elena Fortún: *Celia en la Revolución*, que concluiría en Buenos Aires en 1943. La publicación de esta obra, en la que se narran vivencias de su autora durante la guerra civil en diferentes lugares de la geografía española, entre otros Madrid, que es el espacio objeto de nuestro estudio, la hemos considerado en esta tesis, porque como expresa Andrés Trapiello en el prólogo de la misma: “Elena Fortún no quiere hacer propaganda, no quiere tampoco victimarse. Le ha tocado vivir esa circunstancia, y ella es una escritora de circunstancias, y desde luego realista. Los niños lo son. Los niños no son abstractos. Deja, pues, que la mirada de Celia se pasee por todas partes (la evacuación de Argüelles y San Antonio de la Florida, con los consiguientes saqueos; los refugiados que vienen de los pueblos, realojados por todo Madrid, las cárceles y checas improvisadas... todo será relatado con una sobriedad y precisión de relojero.” Consideramos por las razones que se apuntan en el prólogo del libro, y por las estampas que hemos leído en esta novela, una fuente de información que aportamos en esta tesis: E. Fortún, 2016, *Celia en la Revolución*, Sevilla, Ed. Renacimiento, p. 139.

Pi y Margall; el Capitol, en Callao; y también en el Restaurante Sicilia-Molinero, en Conde de Peñalver. En el artículo se especifica que la relación de lugares es dada por la Sección de Abastos el 23-8-36.¹³⁵

El descontrol que se experimentó en Madrid, los primeros días del asedio, en relación a la mala gestión, el acaparamiento y la facilidad de la obtención de víveres por parte de algunos grupos sociales, fundamentalmente por los milicianos y miembros de UHP era un hecho incuestionable:

La cuestión del abastecimiento de alimentos de los habitantes madrileños fue trágica y cruenta, Barea, testigo excepcional de las vivencias de los madrileños durante la guerra apunta la problemática:

La comida empezó a escasear de una manera alarmante. Y entonces ocurrió que los mismos sindicatos y grupos que habían hecho obligatorio el aceptar sus vales, se encontraron con que no podían rehusar de dar de comer a sus propios miembros. Se habían hecho cargo de la mayoría de los hoteles, cafés y restaurantes de Madrid, y la única solución era, cuando un miembro del grupo quería una comida, darle un vale en turno y mandarle a uno de los restaurantes. Pero a medida que sueldos y jornales comenzaron a desaparecer, el vale de comida se convirtió en algo más valioso aún que el dinero.¹³⁶

135 Esta información la proporcionaba el periódico La Libertad, el 25-8-36.

136 Barea, A. (2011) 2ª Ed. La forja de un rebelde. La llama, Barcelona: Random House Mondadori, S.A, p.177.

Empero, las autoridades políticas, intentaron, en la medida de lo posible, tranquilizar a la población madrileña, dándoles a entender que la situación del abastecimiento estaba perfectamente controlada, el propósito era transmitir tranquilidad, tal y como hemos comprobado en una serie de “Extractos de noticias de carácter político aparecidas en la prensa entre el 20 de julio de 1936 y el 12 de marzo de 1937”¹³⁷:

Madrid tiene asegurado su abastecimiento. Desde Gobernación radiaron la siguiente nota: El Gobierno dueño absoluto de la situación notifica al pueblo madrileño que mañana serán abiertos los mercados a la hora de costumbre.

Parece ser que el problema del abastecimiento, se palió, solo en parte, debido a la acción más eficaz desde el Ayuntamiento de Madrid, que siendo su alcalde Pedro Rico, adoptó, ante la grave situación, algunas medidas que no solventaron el problema pero, al menos, lo intentaron controlar, en medida de lo posible. Entre las medidas adoptadas, tomó, entre otras, la decisión de emitir vales que gestionaban organizaciones y partidos; además se incautaron víveres y almacenaje de productos para la demanda de la población madrileña; se vigiló el encarecimiento de los productos, que con ánimo de lucro, pretendían comerciantes y gerentes de establecimientos; se dieron órdenes para impedir requisas de alimentos.

137 FC-CAUSA-GENERAL, 1569, Exp. 21-8

Muchos de los edificios de la Gran Vía, que antes de la guerra cumplían otras funciones: hoteles, restaurantes, etc., fueron habilitados como lugares de abastos ya que como la mayoría de ellos era locales amplios, se consideraron idóneos para depositar en ellos los suministros, en este sentido, en un artículo del periódico El Sol, nos informa sobre estos lugares, entre ellos cita a : el Hotel Roma; el Hotel Gran Vía; el Capitol y el Restaurante Sicilia-Molinero.¹³⁸

Otra situación económica que afectó, en este caso, a los dueños y propietarios de los establecimientos comerciales fue el de las incautaciones. La población madrileña sufrió registros y robos en sus casas, así como incautaciones de negocios. En la zona objeto de nuestro estudio, hemos podido registrar las incautaciones que se produjeron en ésta.¹³⁹ La mayoría de las incautaciones se produjeron los primeros días del inicio de la guerra, entre el 20 y finales de julio de 1936,¹⁴⁰ aunque ya antes de que se iniciara la guerra, muchos de los negocios, fueron “controlados” por sindicatos a los que pertenecían los empleados del negocio, como ocurrió en el edificio Madrid-París, en Pi y Margall, que:

[...] a fines de junio de 1936 fue exigido por las organizaciones marxistas el control de dicha industria, basando su imposición en el hecho de que existían dificultades de

138 El Sol, 25-8-36.

139 FC-CAUSA_GENERAL, 1547, Exp. 1

140 De los 27 casos de incautaciones/controles que hemos registrado en la Gran Vía y radio de acción en el expediente citado arriba, solo se dieron tres incautaciones posteriores a las fechas que oscilan entre 21 julio-noviembre del 36: dos en 1937 y un solo caso en 1938.

orden económico. Dichas dificultades eran motivadas precisamente por las exigencias obreras que imposibilitaban una reorganización administrativa que debía de nacer a juicio de la Sociedad Propietaria del Establecimiento en una reducción del personal, a cuyo despido se oponían las referidas organizaciones [...] ¹⁴¹

Las empresas fueron o bien incautadas o “controladas”, pero en realidad las consecuencias eran las mismas, vistos los expedientes que generaron los propietarios de éstas: pérdidas materiales, robos de mercancías e inmobiliario, etc. La mayoría de las empresas incautadas lo fueron por sus propios dependientes, que o bien ya se encontraban afiliados a algún sindicato, o lo hicieron cuando se inició la guerra:

El firmante tenía, entre otros, dos dependientes, uno de ellos Joaquín Quirós Espinosa, y el otro Julián Atienza Pérez, el primero llevaba en la casa 25 años, y el segundo, 8 años...Al iniciarse el Glorioso Movimiento Nacional, y, en los primeros días del mismo ya manifestaron abiertamente sus simpatías con los rojos, apresurándose a afiliarse ambos a la organización marxista UGT, y el Julián además a JSU...cambiando desde este momento la manera de ser de estos individuos, que pasó de la adhesión al patrono una insolencia y autoritarismo sin límites. ¹⁴²

¹⁴¹ Ibidem

¹⁴² FC-CAUSA_GENERAL, 1547, Exp. 1

De los 27 casos de empresas incautadas en la zona, la mayoría de éstas, 19, se ubican en la Gran Vía, puesto que era una zona comercial por excelencia, además, contamos con los expedientes de incautaciones de establecimientos emblemáticos de la calle: en primer lugar de hoteles, tales como el Gran Vía, que fue controlado por la Comisión de Abastos Gastronómicos de la CNT; el Florida por un Comité Obrero de Control, formado por empleados de éste; el Nueva York o el Barraza. Del mismo modo fueron incautados edificios singulares de la calle, que antes de estas incautaciones, eran edificios que satisfacían el ocio de los madrileños, aunque muchos de éstos, sobre todo los cinematógrafos, siguieron ejerciendo su función. Entre estos edificios de ocio, hemos registrado cafeterías, restaurantes, bares, tales como: Pidoux y Zahara en Conde de Peñalver; el Sirio en Eduardo Dato y destacar la incautación hecha sobre el Teatro Coliseum por la Federación del Espectáculo de la UGT, por su Sección de Tramoyistas, que tenía su sede en la calle Caballero de Gracia 28:

La sección de tramoyistas de la Federación de Espectáculos UGT se incautó del Teatro Coliseum, explotándolo y repartiéndose todos cuantos beneficios pudiera haber por los espectáculos, hasta que los bombardeos, a mediados de noviembre les impidió seguir aprovechándose de lo ajeno. Después fue incautado por el gobierno rojo, dedicándole a polvorín, armería, fragua, etc...¹⁴³

143 Ibidem

La mayoría de los cinematógrafos fueron incautados por la Junta de Espectáculos, como fue el caso de la empresa Sagarra, sita en Eduardo Dato 9, aunque, como veremos más tarde, la mayoría de los cinematógrafos de la Gran Vía, siguieron ejerciendo sus funciones, aunque lo que cambiara en tiempos de guerra sería la propiedad de los mismos.

Del mismo modo, sufrieron incautaciones comercios, la mayoría de ellos, dedicados a la empresa textil: camiserías, tiendas de medias y confecciones en general, de este grupo hemos contabilizado un total de cinco, la mayoría de éstas ubicadas en la Gran Vía, como el caso de la sastrería Isern, sita en Conde de Peñalver 19. Muchos de estos establecimientos incautados, aplicaron reformas y modernizaron sus infraestructuras: “El sector de la confección fue mejorado gracias a la ampliación de los talleres incautados y a la adopción de un sistema de trabajo que regulaban los comités elegidos por las propias obreras.”¹⁴⁴

En la mayoría de los expedientes de incautación, los propietarios culpabilizan a sus antiguos dependientes de hacerse con el control de sus negocios bajo el amparo de los sindicatos a los que pertenecen, mayoritariamente a la CNT, aunque también hay bastantes que se encontraban afiliados a UGT, aunque en otras ocasiones son organizaciones ajenas a los dependientes de los establecimientos los que proceden a la incautación de los mismos.

En muchas ocasiones los edificios incautados sirven para apoyar a las tropas que se encuentran en el frente cercano, sobre todo, en la instalación de talleres de ropa para los militares, o bien, hospitales de sangre, o lugares de abastos en los que se provee a la población de alimentos, formándose en estos las largas colas, estampa tan característica del Madrid bélico.

144 MONTOLIÚ, P., Madrid en la Guerra Civil...Op. Cit., p. 85.

Las incautaciones y los controles de los negocios montados en la Gran Vía desde su construcción, también fue una manera de “represión”, quizás no tan terrible como fueran cárceles y checas, pero muchos de estos negocios montados con tanto esfuerzo por sus propietarios, de la noche a la mañana, pasaron a ser controlados por otros organismos, que en la mayoría de los casos, supondrían la devaluación de los mismos, tal y como expresan sus propietarios en los expedientes que hemos podido consultar. Muchos de estos propietarios, además, fueron conducidos a checas y cárceles y ejecutados, con lo que la represión a que se vieron sometidos fue doble.

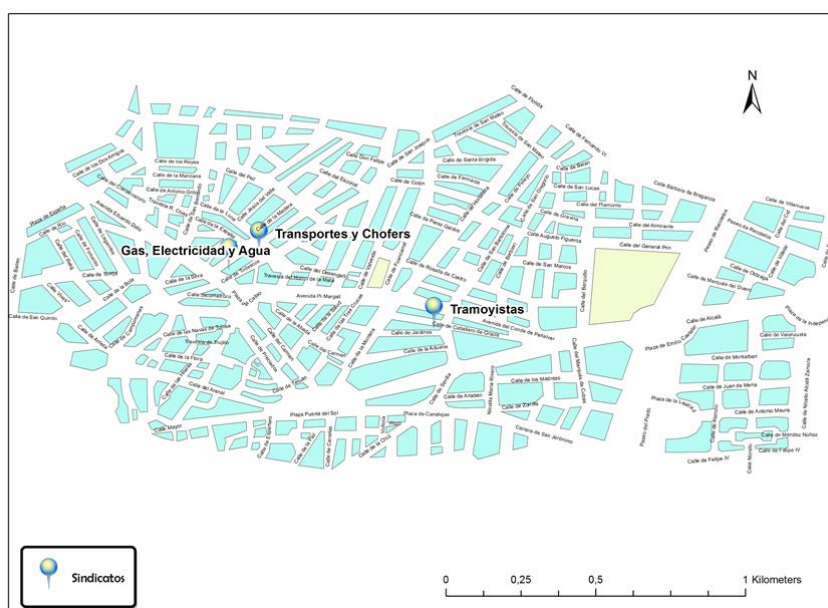


Figura 34: Plano con la ubicación de los sindicatos que se encontraban en la Gran Vía y alrededores durante la guerra.

Fuente: Elaboración propia a través de los datos obtenidos en el Centro Documental de la Memoria Histórica. Causa General. Cajas 1530- 1535.

Otra de las imágenes más típicas de la alteración de la vida comercial en la Gran Vía fueron la de los escaparates de esos comercios cosmopolitas y glamurosos que describíamos anteriormente, que tuvieron que protegerse de los efectos de las bombas con los frecuentes “sacos terreros”, recurso ingenioso y no caro, el de rellenar sacos de tierra y disponerlos en las fachadas de los establecimientos comerciales y hoteles de lujo de la Gran Vía. El término de “saco terrero”, es frecuentemente utilizado en la prensa de la época, , como ejemplo valga este párrafo, extraído del periódico La Voz, que nos aporta escenas típicas de la Gran Vía en guerra, con titular curioso: “ Sopa de tortuga en el Broadway madrileño”:

Esta pregunta se la podría hacer el transeúnte de buena voluntad:

-En medio del Madrid de hoy ¿qué reconoce usted del Madrid anterior al 18 de julio?

El transeúnte de buena voluntad tendría que responder:

-Nada...

[...]Pero a todo, hasta a los obuses se acostumbra uno. Los teatros frívolos se llenas hasta media hora antes de empezar la función. Y los cafés con nombres familiares los últimos inventos de la química. Los cafés de la Gran Vía-malta, anís falsificado, mariscos a 7 pesetas la ración-tienen una muralla de sacos terreros en las puertas. ¹⁴⁵

La Gran Vía en guerra, no tiene nada que ver con esa Gran Vía glamurosa y cosmopolita de antes de la misma, esos escaparates prodigiosos de los grandes almacenes, antes descritos,

145 La Voz, 17-7-37

el Madrid-París, el Almacenes Rodríguez ,ahora, se tienen que “tapar” inevitablemente, si se quiere proteger el escaparate en sí y la mercancía que hay en su interior.

Son varias las fotografías que hemos podido encontrar en el AGA ¹⁴⁶ que nos muestran diversidad de edificios, la mayoría de ellos comercios, pero también hoteles (Gran Vía) o el mismo edificio de Telefónica, protegido por sacos terreros, lo cual, nos da una idea, de lo “castigada” que estuvo esta calle tan cercana al frente de batalla.



Figura 35: En esta fotografía podemos apreciar una imagen que típica de la Gran Vía en guerra, la disposición de sacos terreros en las fachadas de los edificios para protegerlos de los fuegos artilleros. Curiosa imagen en la que encontramos apilados bastantes sacos en las puertas del Hotel Gran Vía, que se encontraba justo enfrente del edificio de la Telefónica, en Pi y Margall 3, lo cual ya nos indica la peligrosidad de la zona, al encontrarse, en las inmediaciones del edificio más codiciado por la artillería franquista.

Fuente: AGA. F880-01-011

146 Archivo General de la Administración. Alcalá de Henares.



Figura 36: Fotografía que nos muestra como se hallaba protegido por multitud de sacos terreros, así como de palos a modo de murallas, un edificio baluarte de la defensa de Madrid: La Telefónica, al fondo se puede divisar el inicio del tercer tramo de la Gran Vía: Eduardo Dato, con la visión inconfundible del Capitol.

Fuente: AGA. F880-02009

Los madrileños y personas que habitaron Madrid durante la guerra, en la esfera de su vida económica, sufrieron un cambio sustancioso en su situación económica tal y como hemos descrito en estas páginas. Problemas graves como la dificultad de abastecerse por diversas circunstancias: la coyuntura bélica paralizó la producción, imposible el comercio para proveerse de lo que no se podía producir, falta de organización de las instituciones del momento, afloramiento de un mercado negro que personas con pocos escrúpulos potenciaban para lucrarse de la coyuntura de guerra.

Todas estas nuevas circunstancias generadas por la guerra, supusieron que los madrileños tuvieran que cambiar sus hábitos y comportamientos económicos, pero lo más grave fue la escasez y la falta de recursos que hostigó a una población, enormemente castigada por los efectos de las bombas, pero quizás aún más por los efectos de ese desabastecimiento que provocó hambre, desnutrición y desesperación.

A lo largo de los mil días la vida siguió adelante por inercia y el hombre continuó sus tareas por instinto de conservación. Se incorporaron nuevas normas a la rutina diaria. Se convirtió en costumbre bajar a los refugios, correr por las calles para guarecerse de las bombas, aguantar en las colas bajo la amenaza real de los proyectiles, escuchar el aullido de la alarma aérea, buscar a los muertos entre los edificios desgajados, fumar cáscaras de patata, hacer jabón y pan en las casas, comer lentejas con gusanos. A este abanico variopinto y siniestro de las nuevas rutinas se adaptó rápidamente el madrileño, en un afán desmedido de supervivencia.¹⁴⁷

2.3 Microcosmos de Vida Cotidiana

No seríamos consecuentes con uno de los enfoques, que desde la Historia, hemos pretendido dar a este estudio, si no hubiéramos prestado especial interés en “rescatar” aquellos aspectos que nos permitan vislumbrar escenas de vida cotidiana de las personas que

¹⁴⁷ Lópezarias, Germán (1986) , El Madrid del ¡No pasarán!, Madrid: Avapiés S.A., , p. 23.

vivieron en Madrid, encontrando su reflejo, de nuevo en Gran Vía y radio de acción, durante la etapa que nos compete: la Guerra Civil española.

Desde que historiadores, como George Duby, desde la corriente historiográfica de Annales, elevara a categoría “histórica” la vida cotidiana de las sociedades anónimas y no tan anónimas, el sujeto de la Historia se amplió y buscó en las fuentes como vivían, se alimentaban, se profesionalizaban, se divertían, amaban y pensaban el conjunto de personas que conformaron las diversas sociedades históricas.¹⁴⁸

Son varios los autores los que han prestado atención y han comunicado escenas de vida cotidiana de las personas que vivieron las situaciones generadas por la guerra, entre otros: Abellá (1973), Nash (1983), Folguera (1987), Borderías (1993), Díaz Plaja (1994), Gutiérrez Solana (1995), Montoliú (1998), del Moral (2001), Chaves Nogales (2011). Los autores que se han interesado por rescatar aspectos de la vida cotidiana de las personas que vivieron en Madrid durante la guerra, han prestado atención a aspectos muy diversos que traemos a estas páginas y nos permitan captar los asuntos cotidianos a los que se tuvieron que enfrentar y vivir las personas que padecieron las consecuencias de vivir en una ciudad asediada durante mucho tiempo, el tiempo que duró la guerra: julio 1936 a abril de 1939.

La situación en la que quedó inmersa la población que vivía en Madrid durante la guerra fue de verse sometida a situaciones diversas que desencadenó la coyuntura bélica: bombardeos, refugiarse de éstos en dos lugares especialmente: metro y sótanos, así como

148 No vamos a incidir ahora sobre esta corriente historiográfica, ya que en capítulo 1 de esta tesis, hemos presentado los enfoques, que desde la Historia, pretendemos dar a este estudio, no obstante, queremos insistir en la importancia que otorgamos al conocimiento de la vida cotidiana, en este caso, de las personas que vivieron en Madrid durante la contienda.

las normas que se establecieron para transitar por las calles más peligrosas, por supuesto, La Gran Vía y radio de acción que se incluían en esta condición; la movilidad en la ciudad y en la calle objeto de estudio: la labor de los tranviarios; la insistencia de evacuar a una población reticente; labores varias de retaguardia que ejercía la población madrileña (en las cuales, como veremos las mujeres tuvieron un papel decisivo (Nash y Borderías, entre otras, prestaron especial atención a este aspecto), las “maneras” de obtener recursos, sobre todo alimenticios: el abastecimiento de la población y las nuevas prácticas sociales para lograr el sustento: las largas colas... Serán éstos y otros aspectos de la vida cotidiana de la población inmersa en la guerra las que captarán nuestra atención a lo largo de estas páginas.

Una de las escenas, que podríamos decir que lamentablemente eran cotidianas en la ciudad de Madrid, y especialmente en la Gran Vía y radio de acción-Avenida de los Obuses, fueron las vividas por la población que buscaba escapar de los tan temidos efectos de las bombas, tal y como hemos visto anteriormente al analizar la cantidad de personas muertas o heridas por los efectos de los continuos bombardeos a los que fue sometida la ciudad de Madrid, y muy especialmente nuestra área de estudio.

Escenas de personas corriendo buscando refugio en sótanos habilitados, ya que las viviendas de la Gran Vía, al ser de grandes dimensiones, prestaron la función de acoger a muchas personas que se vieran inmersas en los constantes bombardeos, amén de otro lugar que como hemos podido comprobar, sirvió de refugio en esos temidos y reales bombardeos: las bocas de metro, y especialmente en el metro Gran Vía.

La vida en la capital, y en la Gran Vía durante la guerra fue eso, tremendamente difícil para sus habitantes, una ciudad asediada es una ciudad donde la vida y las actividades cotidianas más nimias, se convertían en actos heroicos protagonizados por los habitantes de una ciudad donde sobrevivir era el primer objetivo.

La población se refugiaba en los momentos de peligro, debido sobre todo a los efectos de los bombardeos en los sótanos de los edificios y las bocas del metro, especialmente en aquellas de mayores dimensiones, como la boca del metro de Gran Vía con su deslumbrante marquesina obra de Palacios y en sus andenes. El Metro sería un lugar habilitado para el refugio por el Ministerio de la Gobernación, ya que en la “Instrucciones para la protección de la población civil en el caso de ataques aéreos del enemigo”, en su disposición Octava dice que :

[...] En caso de alarma se aconseja a la población civil que proceda, durante el tiempo que esta dure, que será señalado por radio y sirenas, a refugiarse en los sótanos y plantas bajas de las casas o en los subterráneos del Metro que permanecerá abierto. ¹⁴⁹

La ciudad de Madrid, y sobre todo las zonas más cercanas al frente de batalla, entre ellas, la Gran Vía y zonas aledañas, eran zonas donde se dieron unas intensas y cruciales labores que hemos denominado de retaguardia. Muchos autores han calificado a la ciudad de Madrid durante la guerra, toda una “frente y retaguardia”, debido a dos circunstancias excepcionales de la misma durante la contienda: el largo asedio a la que fue sometida y la cercanía del frente de batalla, sobre todo, tal y como vimos anteriormente en la etapa más dura de la guerra: agosto de 1936 hasta marzo de 1937.

149 Estas disposiciones aparecen en La Libertad, 30-8-36.

Las labores en la retaguardia fueron múltiples y variadas, y toda, o casi toda la población, colaboró en unas tareas u otras.



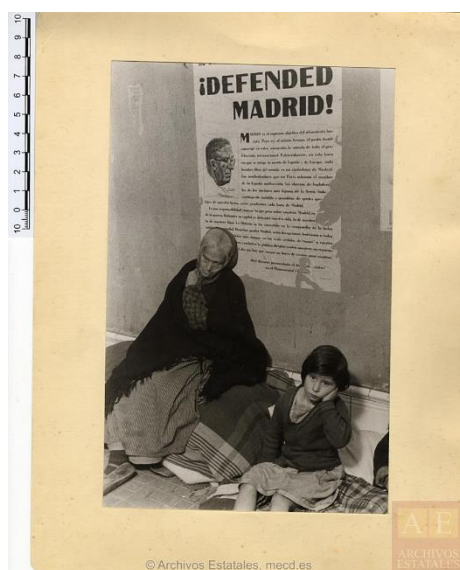
Figura 37: En esta fotografía podemos observar la entrada a la boca del metro de la Gran Vía, con su famosa marquesina, ahora desaparecida e instalada en Porriño, ciudad natal del arquitecto que la diseñó: Antonio Palacios. Esta fotografía que fue tomada en 1937, nos muestra la entrada de gente en el metro, aparentemente tranquilos, pero seguramente cuando les sorprendían los bombardeos esta escena sería distinta: gente corriendo y seguramente, no como aparecen aquí, solo aquellas personas que fueran a hacer uso de este medio de transporte, sino de todas aquellas personas que se vieran sorprendidas por los bombardeos.

Fuente: AGA. F880-02002.

Barea, en su novela, describe la situación trágica que suponía para la población que vivía en Madrid durante la guerra, el refugiarse, cuando acechaban las bombas de manera repentina, en los lugares destinados para ello: sótanos de los edificios, metro...: “La miseria estaba escondida en cuevas y sótanos, en los refugios improvisados del metro, en los

hospitales sin instrumentos y sin medicinas para enfrentarse con un flujo constante e interminable de los heridos.”¹⁵⁰

Hemos encontrado en el AGA, numerosos testimonios gráficos de la situación que estamos describiendo: el metro como lugar de refugio fue una escena típica de la vida cotidiana de los madrileños, incluso, se generó tal apego al metro para refugiarse, que en muchas ocasiones, una vez pasado el peligro inminente de los bombardeos, las personas refugiadas en el metro, se mostraban muy reacias a abandonarlo por lo que en numerosas ocasiones, las instituciones gubernamentales o municipales encargadas de mantener el orden en la ciudad, se vieron con dificultades para hacer abandonar las bocas de metro, una vez pasado el peligro del bombardeo.



150 Barea, A. Op. Cit., p. 280.

Figura 38: Contar con las bocas de metro, sobre todo, las más espaciaosas, como era el caso de la de la Gran Vía, como lugares de refugio, era habitual, por ello, contamos con diversas escenas de este acontecimiento cotidiano de los madrileños durante la guerra, el protegerse durante los momentos de los bombardeos en las bocas de metro. Obsérvese que además en esta imagen, podemos leer la consigna más importante que se dio en tiempos de guerra: “Defended Madrid”.

Fuente: AGA_F_04042-53505-001-01



Figura 39: Niños que buscan refugio en las bocas de metro.

Fuente: AGA_F_04041-53400-001-01



Figura 40: De nuevo, el metro como refugio, pero además, en esta imagen, como en otras que hemos podido observar, transportan al metro enseres personales, la ropa, y según hemos podido constatar, a las autoridades, se les hacía muy difícil, evacuar a aquellas personas que consideraron las bocas del metro, sobretodo el de la Gran Vía, como lugar idóneo para vivir, dada la peligrosidad de las calles y edificios por los efectos devastadores de los bombardeos.

Fuente: AGA_F_04041-53401-001-01

Además de buscar refugio en las bocas de metro, en nuestra área el de Gran Vía, del mismo modo existió otro espacio de refugio en la ciudad de Madrid, y muy especialmente en la zona objeto de nuestra atención, que fueron los sótanos de las viviendas.

El papel que tuvieron los sótanos de los edificios de la capital, sobre todo los de la Gran Vía que eran de grandes dimensiones, fue crucial. De manera especial mencionamos unos sótanos muy frecuentados por los transeúntes de la Gran Vía, dada la dimensión holgada de éstos: nos estamos refiriendo a los sótanos del edificio de la Telefónica, y recogemos el testimonio de Barea, testimonio de primera mano, ya que él mismo trabajaba como

corresponsal en este edificio, y nos comenta en su obra que los sótanos de la Telefónica se habían convertido en "refugio de cientos sin domicilio".¹⁵¹

En la Gran Vía, además de los grandes sótanos del edificio de la Telefónica, habilitados para el refugio, también hemos localizado refugios en calles más o menos cercanas, en el 92 de la calle de Fuencarral, así como en el 115 de la misma calle, y en la calle de Rosalía de Castro 42, que pertenecían a ciudadanos brasileños.¹⁵²

Hemos encontrado en la prensa de la época, algunos artículos que recogen el tema que nos ocupa, pero nos ha parecido, especialmente relevante, sobretodo, por los datos objetivos y cuantitativos que aporta el artículo extraído del periódico Crónica:

En Madrid, según los datos oficiales, para un millón de habitantes existen habilitados refugios donde caben cuatro millones de personas. No hay por tanto temor de que ningún vecino de la capital se quede sin su correspondiente huequecito bajo tierra mientras pasa el peligro del bombardeo. Al igual que se hizo en los países amenazados de ataques aéreos durante la Gran Guerra, en Madrid se han colocado en las casas donde existen sótanos seguros y en sus proximidades, carteles de una gran visibilidad indicando el número de personas que pueden refugiarse en ellos, además de los vecinos de la casa. Esto exige una pequeña explicación. En tanto porque hay refugios donde se señala una cabida de 2000 o

151 Barea, E. Op. Cit., p. 291

152 FC_CAUSA_GENERAL, 1527, Expte. 5

más personas- en algunas casas de San Bernardo y Gran Vía- existen otras de barriadas extremas con capacidad, según indican los carteles para 10 o 20 personas.¹⁵³

Este artículo nos da una idea de la enorme capacidad de los sótanos habilitados como refugios en calles como la Gran Vía, donde los efectos de los bombardeos eran superiores y más habituales que en otras calles de otros barrios madrileños. Sería una estampa habitual de la calle objeto de nuestro estudio, por la gran cantidad de bombardeos que sufrió, la de aquellos transeúntes que les “pillara” alguno de los numerosos bombardeos cuando transitaban por ella con fines diversos: ir al cine, de compras, haciendo colas para aprovisionarse de víveres, etc. y corrieran a refugiarse en los sótanos habilitados para tal efecto.

Recogemos aquí el papel tan importante que jugaron los sótanos de la Telefónica:

Aquella noche, mientras sonaban las alarmas en las calles desiertas, Ilse y los demás periodistas tuvieron que abrirse paso entre la multitud de mujeres y niños que corrían a refugiarse en los sótanos de los rascacielos. Tras bajar en silencio por las escaleras, iluminadas únicamente con bombillas pintadas en azul, todos se metieron en el ascensor y se apretujaron en el angosto espacio disponible. Mientras el ascensor subía con un gran estrépito de crujidos, Ilse se preguntó qué pasaría si estallaba una bomba con ellos ahí metidos.¹⁵⁴

153 Crónica, 27-IX- 36.

154 Vaill, Amanda (2014), Hotel Florida, Verdad, amor y muerte en la Guerra Civil, Madrid: Turner Noema, p. 121

Además de las disposiciones elaboradas por las autoridades competentes, antes mencionadas para evitar o mitigar en lo posible los efectos de los bombardeos, también se elaboró una Normativa para transitar por las calles y paliar en la medida de lo posible los efectos de los bombardeos sobre la población civil. Dicha Normativa la hemos encontrado en diversos periódicos editados, la mayoría de ellos el 23-4-37 ¹⁵⁵

Esta Normativa fue entregada por el Presidente de la Junta Delegada de Defensa de Madrid a los periodistas con el título de: “Recomendaciones para aminorar el riesgo de los transeúntes durante las agresiones de la artillería facciosa al casco de la capital” :

Primera: Evitarán el transitar por calles anchas cuya orientación sea Este-Oeste como por ejemplo: Gran Vía, Alcalá, Mayor, Goya, etc. y en caso de necesitar hacerlo procurarán ir próximos a los portales para refugiarse en ellos a la primera señal de agresión.

Segunda: En las calles cuya orientación sea Norte-Sur, como Castellana, Sevilla, Serrano, etc. circularán por la acera correspondiente a las fachadas que miran al Este, o sea la que tiene sol por la mañana y sombra por la tarde.

Tercera: No cruzarán las plazas diametralmente, sino bordeándolas para buscar rápidamente en caso necesario el refugio en los portales.

¹⁵⁵ Dicha Normativa, la hemos encontrado en periódicos tales como: El Sol; La Libertad y La Voz, entre otros, ello, nos indica, la preocupación existente en las autoridades competentes por paliar los devastadores efectos de los bombardeos.

Cuarta: Si la agresión les sorprende en parque, descampados, o en general en sitios distantes de posibles protecciones, se echarán al suelo en el lugar donde se encuentren mientras aquello dure.

Quinta: los conductores de vehículos del servicio público a quienes sorprenda el bombardeo marchando por las calles orientadas Este-Oeste procurarán salvar la zona peligrosa deteniendo el coche o acelerando la marcha, según los casos. Si circulan por vías orientadas de Norte a Sur pararán el vehículo para que los ocupantes busquen la protección con arreglo a lo prevenido en la norma segunda.

Sexta: Como resumen de todo lo expuesto, se recomienda como más eficaz de todas, la protección en los portales y preferir aquellos pertenecientes cuyas fachadas dan frente al sitio por donde sale el sol, evitándose por sumamente peligroso el estacionamiento en plena vía pública y obligando a que las colas formadas ante los establecimientos lo hagan aprovechando las aceras recomendadas en la norma segunda.¹⁵⁶

Estas medidas recogidas en la Normativa generada por el Ministerio de la Gobernación nos dan una idea de la tremenda preocupación que existía en las instituciones que regulaban la vida municipal, y estatal, ante la situación cotidiana de los bombardeos que sufrió la ciudad de Madrid, y muy especialmente, como ya hemos reseñado, la calle objeto de estudio: Gran Vía.

¹⁵⁶ Esta Normativa, aunque no las hemos encontrado en diversos periódicos, como anteriormente mencionamos, ésta, la hemos extraído del periódico El Sol, 23-4-37.

A pesar de la preocupación por las autoridades competentes en materia de seguridad ante la constante presencia de ataques aéreos y terrestres, sobre todo desde lugares cercanos a la Gran Vía: Hospital Clínico, Cerro Garabitas en la Casa de Campo, la población madrileña acusó enormes pérdidas humanas debidas a estos ataques, indiscriminados, impredecibles, y que pillaron por sorpresa a muchos habitantes que se encontraban en la capital en los duros momentos del asedio.

En relación a una disposición de la Normativa que presentamos más arriba, en la que se presta atención a las medidas que deben tomar, en caso de ataque, los conductores de transportes públicos, y queremos resaltar aquí, la labor fundamental que desempeñaron los tranviarios en la ciudad, donde se destaca su valor heroico y su determinación por solventar momentos difíciles. Los medios de transporte públicos: metro y tranvías, desempeñaron una labor fundamental en los duros momentos del asedio, la ciudad de Madrid, contaba con 42 líneas y 557 coches.¹⁵⁷

El heroísmo mostrado por muchos tranviarios es recogido en varios artículos de prensa de la época, como éste: “Obuses sobre Madrid. El heroísmo silencioso de los tranviarios”:

Las cuatro de la tarde. El tranvía se llena rápidamente y arranca de la parada, camino del centro de Madrid. En el interior hay una masa heterogénea: empleados que regresan a su oficina; obreros apresurados, que acuden de nuevo a las fábricas a rendir, después de una parva colación, su duro esfuerzo en las fábricas de guerra; mujeres afanadas en la busca y captura de alimentos para la cena...A poco de arrancar el tranvía se detiene

157 Montoliú, P. (1998), Madrid en la Guerra Civil: La Historia. Vol. I Madrid: Sílex, p. 144.

bruscamente. Bajo el cielo impasible de Madrid empiezan a agudizar su silbido los obuses facciosos. Se sienten próximas las explosiones secas, como si de pronto un martillo gigantesco golpeará bajo los pies. Uno de los obuses ha caído cerca del tranvía. Asomo la cabeza entre un grupo compacto de gente que rodea a los vendedores; lo reconozco también; hace meses tenía su puesto delante del SEPU. ¹⁵⁸



Figura 41: En esta fotografía, tomada en 1937, podemos observar un refugio para tranviarios al lado de la Plaza de Cibeles, pudiéndose observar el Ministerio de la Guerra, actual Casa Cuartel del Ejército, y que en sus orígenes fuera el Palacio de Buenavista, perteneciente a la Casa de Alba, desde el siglo XVIII. Esta imagen, nos hace pensar los peligros que corrían los conductores de los tranvías, medio de transporte habitual entre los madrileños del primer tercio del siglo XX. Este tranvía iba desde la Puerta del Sol a Ventas, tal y como lo indica su placa, y con toda seguridad que atravesaba la Gran Vía.

Fuente: AGA. F880-02006.

158 Mundo Gráfico, 12-5-37. Artículo de Antonio de la Serena: Obuses sobre Madrid. El heroísmo silencioso de los tranviarios.

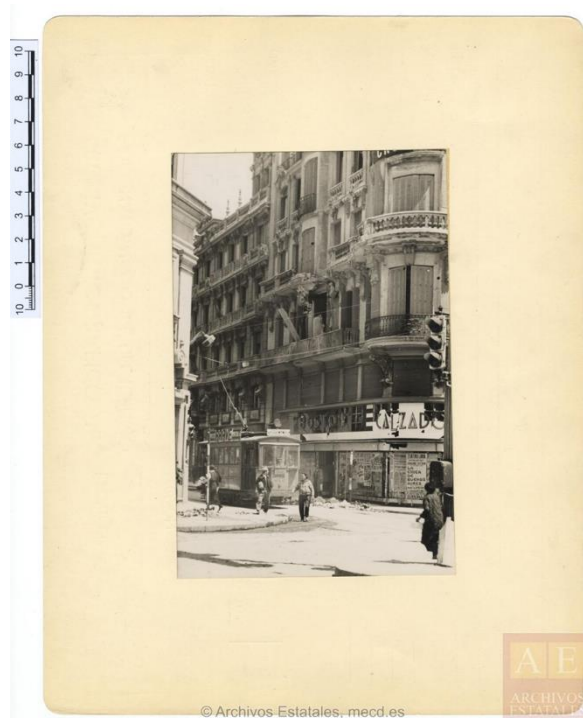


Figura 42: En esta fotografía, podemos advertir de la peligrosidad que corrían los tranviarios y sus usuarios, ya que en cualquier momento, como aquí se muestra, una bomba podía impactar en el trayecto del mismo, por ello en la Normativa elaborada por el Ayuntamiento para aminorar el riesgo de los transeúntes y medios de transportes por las calles de Madrid, hay una orden para la actuación de los tranviarios en caso de impacto de bomba en el recorrido, de la que se dio cuneta más arriba.

Fuente: AGA_F_04006-55758-001-01

La valentía de los tranviarios también será noticia de prensa:

Conductores, cobradores, guardagujas...Hay en ellos, cuando los obuses caen sobre Madrid, un heroísmo silencioso y admirable. Vedlos aquí contando al reportero sus impresiones de esas jornadas...Las cuatro de la tarde. El tranvía se llena rápidamente y arranca de la parada, camino del centro de Madrid. En el interior hay una masa

heterogénea: empleados que regresan a su oficina; obreros apresurados, que acuden de nuevo a las fábricas a rendir, después de una parva colación, su duro esfuerzo en las fábricas de guerra; mujeres afanadas en la busca y captura de alimentos para la cena...A poco de arrancar el tranvía se detiene bruscamente. Bajo el cielo impasible de Madrid empiezan a agudizar su silbido los obuses facciosos. Se sienten próximas las explosiones secas, como si de pronto un martillo gigantesco golpeará bajo los pies. Uno de los obuses ha caído cerca del tranvía. Hay una revuelta apresurada de faldas femeninas, de voces sincopadas, y el conductor da la orden terminante

- ¡A tierra todo el mundo!

Rápidamente se ha quedado vacío el coche, los viajeros han desaparecido con la máxima celeridad tragados por las bocas del Metro o de los portales próximos. En los balcones hay un nervioso parpadear de personas. Detrás de nosotros ha quedado un largo cordón amarillo de tranvías inmóviles, enhebrados en la aguja de la calle, que traza una frontera tangible entre las dos aceras.

Un obús, otro, otro...El aire revienta reiteradamente a lo largo de más de una hora. En la puerta de un café frontero acaba de estallar uno. Otro un poco más arriba, junto a un portal, donde momentos antes se refugió una viejita de andar pausado, a la que la coacción de las explosiones puso de pronto unas alas invisibles en los pies senectos.¹⁵⁹

Otro tema que preocupó a los dirigentes de la ciudad durante la guerra, sobre todo en sus momentos iniciales y más duros, desde sus inicios hasta noviembre de 1936, fue el problema

159 Mundo Gráfico, 12-5-37

de la evacuación de los madrileños, presuntas víctimas de los peligros de una ciudad asediada: bombardeos, hambre, plagas, sin techo para vivir... en fin, éstas y otras calamidades que vivieron los madrileños durante la guerra. A pesar de las vivencias más arriba descritas, los madrileños mostraron un gran sentimiento de apego a sus casas, a sus pertenencias, en definitiva, a sus familias, a sus barrios, y la resistencia a la evacuación, se convirtió en uno de los problemas más acuciantes que tuvieron que acometer las instituciones pertinentes que instaban incansablemente a los ciudadanos para proceder a la misma, aunque, con muy poco efecto.

La resistencia a evacuar la ciudad por parte de sus habitantes, a pesar de la peligrosidad que revestía el vivir en ésta, era un hecho que recogen fuentes diversas de la época, sobre todo la prensa:

[...] Puede decirse que la evacuación de la población de Madrid ha sido sobre todo teórica. Salvo raras excepciones, los pueblos de alrededor de la capital han quedado desiertos. Todos sus habitantes han sido repartidos entre Barcelona, Valencia y pueblos del litoral, y en todas partes han sido bien acogidos.

Pero los madrileños, por un orgullo y un soberano desprecio del peligro, que les hace el más grande de los honores, no quieren oír las llamadas constantes del Gobierno de Valencia; prefieren las ruinas de su capital a la confortable indolencia de los pueblos de la retaguardia.

Después de cinco meses de evacuación y bombardeo, la capital de España cuenta aún con más de 800.000 habitantes... ¹⁶⁰

Nos puede resultar irracional, pero la realidad fue la resistencia de los madrileños a abandonar una capital asediada:

Pero la población madrileña se niega a abandonar sus hogares. Se niega a alejarse de la capital, pese a que los alimentos escasean cada vez más. El pueblo de Madrid prefiere el infierno al paraíso prometido. ¹⁶¹

Tenemos que indicar que la población madrileña, engrosó su número, ya que además de los que se encontraban viviendo en la capital cuando sobrevino la guerra, había que sumar a la gran cantidad de población, perteneciente a otros lugares, como Andalucía, Extremadura, pero también de poblaciones más cercanas de Castilla-La Mancha y de otras localidades cercanas a Madrid. ¹⁶² Esta afluencia de población en Madrid, provocó un cambio importante en la imagen de ésta:

La falta de viviendas para tanta población provocaría durante el mes de octubre un cambio en la imagen de la ciudad, pues los soportales de la plaza Mayor se convirtieron en

160 Mi Revista, 1-6-37.

161 LópezArias, F. Op. Cit., p.74

162 Montoliú, P. Op. Cit., p. 84

un campamento, al igual que las estaciones de Cuatro Caminos, Tribunal, Progreso, Antón Martín o Atocha. Pasillos y andenes fueron ocupados por colchones y hasta por algunas sillas y mesas pues en estos nuevos espacios, además de dormir, las mujeres cocinaban en infernillos de alcohol para el resto de los miembros de la familia que, durante el día, habían vagado por las calles a la búsqueda de algo que echar al puchero. El resultado de todo ello fue un empobrecimiento de la ciudad y la creación de un ambiente derrotista que tenía que ser eliminado si se quería salvar Madrid.¹⁶³

La resistencia a evacuar de la población madrileña y de los que llegaron desde las procedencias señaladas más arriba, fue una constante, y un motivo de preocupación de las autoridades competentes. Aquellas personas, sobre todo, mujeres y niños que fueron capaces las autoridades de evacuar, lo hicieron a diversos puntos geográficos: la mayoría fue evacuada a Valencia, aunque también a algunos países europeos: Bélgica, Francia, Reino Unido y Holanda, y a América: Méjico sobre todo, y a la URSS.¹⁶⁴

Como podemos advertir además del cambio lógico que se originó en la ciudad ante la entrada masiva de población de otros lugares, el problema del abastecimiento y de la movilización a un mayor contingente de personas para la evacuación, se incrementó. De ahí la insistencia por parte de los diversos organismos que se encargaron de la gestión de la

163 *Ibidem*

164 Según la información recogida en la obra de Montoliú (p. 185), aunque hay otros autores que indican, más o menos, los mismos lugares de destino de la población evacuada.

evacuación de la población, Junta de Defensa, y Ayuntamiento, de promover las medidas que solventaran el problema de la acumulación de población, aunque como ya hemos indicado, tales medidas no surtieron el efecto deseado, y la realidad fue la imagen de una ciudad atiborrada de personas, sin viviendas suficientes para alojarlas, con cambios en el paisaje urbano: campamentos improvisados, personas deambulando a la búsqueda de recursos, sobre todo alimenticios, en fin , un panorama desolador .



Figura 43: Escenas como éstas, de personas con sus enseres evacuando la ciudad, serían muy frecuentes en la época de la guerra. No obstante, a pesar de las continuas advertencias hechas por los organismos competentes: JDM, o el Ayuntamiento, la resistencia a la evacuación, fue un problema con el que tuvieron que litigar dichos organismos. El sentimiento de arraigo fue más potente que el de la evacuación, a pesar de los enormes riesgos que suponía el vivir en una ciudad constantemente asediada como Madrid.

Fuente: AGA_F_04042-53508-001-01

Realmente, tras la visión de escenas en las que la población de Madrid, se ve sometida a diversas calamidades: bombardeos, hambre, gente sin hogar, etc. , no se comprende que ante

la posibilidad de trasladarse a otros lugares más seguros y con ciertas garantías de un mejor calidad de vida, optara por quedarse en una ciudad asediada, peligrosa, mal abastecida. El sentimiento de arraigo, el temor a lo desconocido, a desestructurar la familia...prevaleció en la mayor parte de la población madrileña, que prefirió “vivir” los horrores de la guerra, antes de dejar su hogar, su familia, y quizás lo conocido, aunque la vida en la capital, fuera enormemente difícil.

Fueron tres las Consejerías creadas en el seno de la JDM las que mayor reflejo tuvieron con sus disposiciones y acciones, en la vida cotidiana de la población madrileña, éstas fueron: las Consejerías de Abastos, Evacuación y Transportes, y sus principales objetivos eran: “abastecer a la población de víveres cuya falta en algunos momentos fue alarmante, evacuar a las personas no combatientes y organizar los transportes.”¹⁶⁵

La ciudad de Madrid, y sobre todo las zonas más cercanas al frente de batalla, entre ellas, la Gran Vía y zonas aledañas, eran zonas donde se dieron unas intensas y cruciales labores que hemos denominado de retaguardia. Muchos autores han calificado a la ciudad de Madrid durante la guerra, toda una “frente y retaguardia”, debido a dos circunstancias excepcionales de la misma durante la contienda: el largo asedio a la que fue sometida y la cercanía del frente de batalla, sobre todo, tal y como vimos anteriormente en la etapa más dura de la guerra: agosto de 1936 hasta marzo de 1937.

Las labores en la retaguardia fueron múltiples y variadas, y toda, o casi toda la población, colaboró en unas tareas u otras.

165 Aróstegui, Julio y Martínez, Jesús, La Junta de Defensa..., Op. Cit., p. 45

Una de las labores que más visibilidad tuvo en la ciudad de Madrid fueron las obras que se efectuaron –fundamentalmente parapetos- para evitar o en su caso paliar, en la medida de lo posible, los efectos devastadores de las bombas sobre el mobiliario urbano y fundamentalmente en las personas. Además de la disposición de sacos terreros en las fachadas de los edificios, tal y como hemos mostrado más arriba, también se construyeron fortificaciones, a modo de parapetos, en las calles de Madrid que fueron más hostigadas por la artillería franquista. Y como no, en la Gran Vía, también se construyeron parapetos, como el que vemos en la imagen que mostramos a continuación, cerca lo que hoy es Plaza España, es decir, al final de calle Eduardo Dato: “La exclamación de ¡fortificaciones! Se convirtió en una palabra habitual de todas las exhortaciones comunistas a la defensa, con la aspiración de transformar Madrid en una fortaleza inexpugnable.”¹⁶⁶



166 Aróstegui, Julio y Martínez, Jesús, La Junta de Defensa... Op. Cit., p. 30

Figura 44: Fotografía tomada desde lo que era a la altura de 1935 el último tramo de la calle Eduardo Dato, ya que cuando irrumpió la guerra en Madrid, el último tramo, el más cercano a la actual Plaza España, aún no se había edificado. De ahí el aspecto

como “inconcluso” de la calle, que va entre el parapeto y la actual Plaza de España. El intento para paliar los efectos devastadores de los obuses, que venían desde Garabitas, Clínico, o Casa de Campo, y que iniciaban su trayectoria por este lado de la calle, direccionados la mayoría para impactar contra el edificio de la Telefónica, como más tarde veremos, supuso que se construyeran parapetos, fortificaciones en las calles de Madrid, y de forma muy particular en la Gran Vía, como podemos apreciar en esta fotografía. Como dato curioso, préstese atención al cartel publicitario, anunciando una de las películas soviéticas más populares: Chapaief, como veremos cuando analicemos la cartelera de la Gran Vía durante la guerra.

Fuente: AGA. F1408-01-001

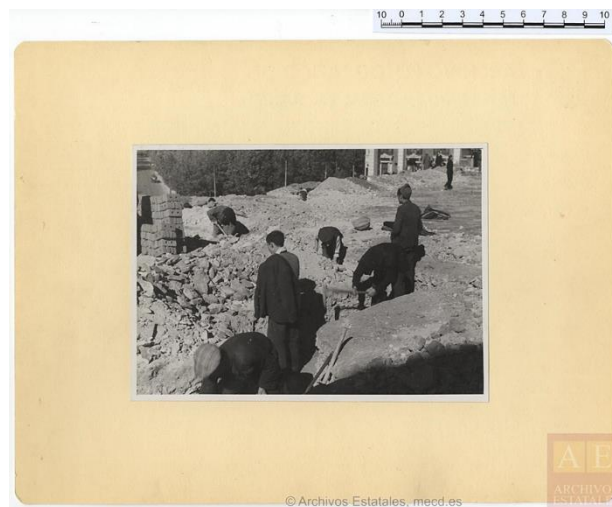


Figura 45: En los primeros momentos de la guerra, cuando la entrada de las tropas franquistas a la ciudad parecía inminente, la población, aún sin muchos conocimientos de ingeniería se afanaba por levantar fortificaciones y parapetos para evitar, en lo medida de sus posibilidades, la toma de la ciudad.

Fuente: AGA_F_04058_54946-001-01

Otra de las labores de retaguardia, en la que fundamentalmente se vieron inmersas las mujeres, fueron las sanitarias. La afluencia de heridos era constante, como suele ocurrir en cualquier periodo bélico, y la instalación de hospitales improvisados, denominados “hospitales de sangre” en edificios que antes ejercían otras funciones, fue una escena típica de la vida cotidiana del Madrid en guerra. De este asunto ya dimos cuenta cuando analizamos el tema de la atención de los heridos en estos improvisados “hospitales de sangre”, pero en este contexto queremos destacar la labor desempeñada por muchas mujeres que prestaron sus servicios de enfermería a la cantidad de heridos que provocaron las bombas, fundamentalmente en la zona objeto de estudio: la Avenida de los Obuses.

Las funciones y la naturaleza de muchos de los edificios de la Gran Vía tuvieron que modificarse y, emplear sus espacios e infraestructuras al servicio de favorecer las demandas de una ciudad asediada. Muchos de esos elegantes y elitistas edificios, durante la guerra, albergaron sedes de instituciones o de servicios fundamentales para atender a una población “en guerra” constante: en estos edificios se instalarían hospitales, los denominados “hospitales de sangre”; o espacios para confeccionar prendas de ropa para los soldados del frente; o para dar alimentos y ser lugares de abastos.

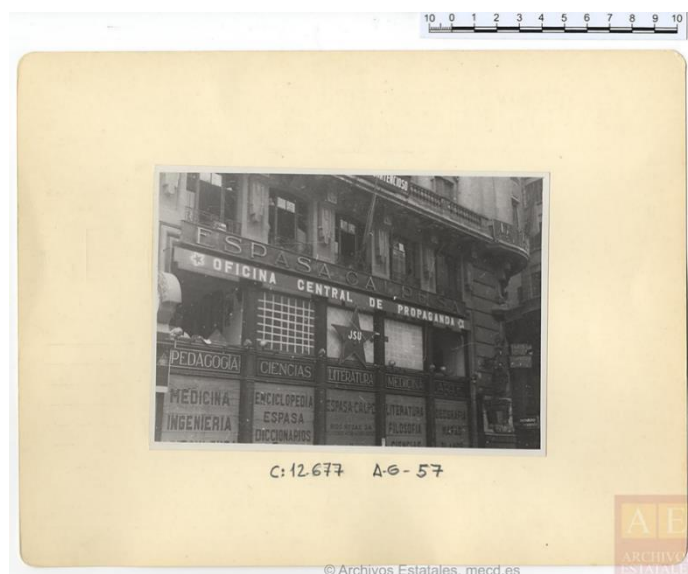
Uno de los edificios de la Gran Vía, la Gran Peña, antes descrito como uno de los más elitistas de la calle, que se encontraba en el número 27 de Conde de Peñalver, aún hoy día edificio emblemático y más conocido como el Casino, y que en tiempos de guerra, pasó a llamarse “ Casa Central de la Juventud”, cambió su ambiente durante la guerra:

[...] La Gran Peña, lugar donde antes se reunían los que se han alzado contra la libertad y contra España, es hoy nuestro nuevo domicilio. La Gran Peña se llamará de

ahora en adelante Casa Central de la Juventud, y en vez de ser como antes era, lugar de reunión de unos pocos, queremos que sea el lugar de toda la juventud madrileña.

El local de la Gran Peña, ese Casino elegante al que acudía la aristocracia madrileña, fue sede de la “juventud” madrileña, pero habría que especificar que sobre todo, de la juventud socialista, tal y como se expresa en diversos artículos de la prensa de la época.¹⁶⁷

Del mismo modo, otros edificios importantes de la Gran Vía, como la actual Casa del Libro, o como se conocía en la época objeto de estudio, Espasa-Calpe, o la Calpense, también “cedió” su local en este caso a una organización política: la JSU (Juventudes Socialistas Unificadas), tal y como hemos podido contemplar en la imagen que se muestra a continuación:



¹⁶⁷ Estampa, 10-10-36. En este artículo, encontramos algunas fotografías, en las que se puede observar la instalación de talleres mecánicos, en el espacio ocupado antes por los salones del casino.

Figura 46: Las incautaciones de aquellos edificios, bien de carácter civil, como es el caso de la editorial Espasa, como religiosos, muchas iglesias y conventos, fueron incautadas durante la guerra, lo que provocó una nueva gestión de los mismos, un cambio de la propiedad y de los roles y funciones de la entidad, tal y como vemos en la imagen.

Fuente: AGA_F_04058-54916-001-01

Tal y como anteriormente mencionamos el rol jugado por las mujeres en las labores de retaguardia fue decisivo. Desempeñaron un importante papel en el avituallamiento de los soldados, sobre todo, en lo que se refiere a la confección textil de prendas necesarias para los avatares de la contienda. Son algunos los talleres textiles que se instalaron en la Gran Vía como espacios de la retaguardia, como espacios de apoyo a los que se encontraban muy próximos, en los frentes de batalla:

Las muchachas de Madrid hacen la guerra. Luchan en la guerra, impulsan nuestros frentes hacia adelante desde el taller, la fábrica o el hospital de sangre. Trabajan y están alegres, dos cruces de méritos que habría que pedir para ellas. He estado en un taller de la Gran Vía. En el portal, en las escaleras se amontonaban los tabardos, las cazadoras... Todo lo que se hace allí tiene un destino: el frente. Se ha metido en la casa un pensamiento preocupado, pero luminoso y feliz: el recuerdo de los hombres que luchan en todas las líneas.”¹⁶⁸

168 Estampa, 23-1-37

El rol que jugaron las mujeres durante el largo asedio al que fue sometida la ciudad de Madrid fue esencial y es en esta etapa en la que las mujeres alcanzaron un grado de ocupación y autoestima desconocido que, lamentablemente, sería erradicado por el franquismo.¹⁶⁹

Las mujeres en la retaguardia, o cerca del frente desempeñaron labores diversas: se alistaron como milicianas para ir a luchar al frente, mientras otras tantas se ofrecían a cocinar y a lavar la ropa de combatientes en posiciones de retaguardia. Dentro de Madrid, fueron miles las que, durante los primeros meses, se ofrecieron para visitar a los heridos, cuidar a los hijos de los milicianos en las guarderías que se abrieron, recaudar dinero para las organizaciones, confeccionar la ropa que se enviaba al frente y ocuparse de los comedores colectivos. En fin, diversidad de labores que fueron fundamentales en la ayuda a la resistencia, en un momento en el que la mujer tuvo un papel crucial, valiente, determinante, que cambiaría al finalizar el asedio y la contienda. En este contexto, hay que advertir, que la cantidad de mujeres que estaban empleadas en el servicio doméstico como sirvientas, con la irrupción de la guerra en la ciudad y especialmente en la calle objeto de estudio, desempeñaron unas nuevas funciones, que fueron cruciales en el desarrollo de la guerra. Sirvientas no con servicio a los habitantes de los pisos de la calle, antes analizados, sino con servicio a las enormes y diversas tareas que acarrearía una ciudad constantemente asediada.

169 Montoliú, P., Madrid en la Guerra Civil... Op. Cit., p. 147



Figura 47: Escena típica de mujeres confeccionando prendas para los combatientes. Desde luego, el rol de la mujer, cambió drásticamente en los tiempos de guerra, tanto profesionalmente como de mentalidad. Por un lado, el amplio sector profesional que engrosaba el abultado capítulo de sirvientas, existentes antes de la guerra, cambiaron de rol y profesión, y muchas de ellas, ayudaban desde la retaguardia a los combatientes, como podemos apreciar en esta fotografía.

Fuente: AGA_F_04065-55641-001-01

Otra escena de la vida cotidiana muy típica y peculiar de la calle objeto de nuestro estudio era la presencia por ésta de las llamadas “señoritas del 09”. Las “señoritas del 09”, desempeñaron una labor fundamental, antes de la guerra, y en situaciones más precarias y peligrosas, por supuesto, durante la guerra. Son varios los autores los que prestan atención a la labor desempeñada por las telefonistas, y la mayoría de éstos, expresan que este nuevo

sector laboral femenino, vinculado a las nuevas tecnologías del momento, representaron una novedad, e incluso, algún autor, dirá que “fueron las primeras feministas” sin saberlo.¹⁷⁰

Fue un trabajo novedoso en el panorama laboral madrileño, ya que está vinculado a las nuevas tecnologías del momento y como bien expresa el sociólogo Amando de Miguel, la irrupción de estas mujeres en un mercado laboral nuevo, supuso, entre otros aspectos, el trabajo de la mujer en oficios no serviles o fuera de las tareas rudas.¹⁷¹

Las “señoritas del 09”, las telefonistas que trabajaban en este edificio imponente de la Gran Vía, tenían que cumplir una serie de requisitos, digamos que de tipo físico, es decir, antes de proceder a su contratación, tenía que demostrar una longitud de brazos determinada para poder atender, sin problemas motivados por una escasa longitud de éstos sus tareas de poner en comunicación a los abonados, se suponía un mínimo imprescindible para manejar con soltura las clavijas, que permitían la comunicación entre los abonados. Además, se les informaba antes de la contratación, que en el supuesto caso que se quedaran embarazadas, el despido sería inmediato. Es decir, este sector laboral femenino, bastante novedoso en el panorama laboral madrileño en el primer tercio del siglo XX, por los motivos antes señalados, era novedoso en cuanto al tratarse de un perfil laboral poco común entre las mujeres madrileñas de la época, pero, desde luego, los derechos que éstas tenían y las trabas que les eran impuestas, nos hacen pensar, que si bien el sector desde un punto de vista laboral

170 En Gran Vía 1910-2010. 100 Años Gran Vía. En el capítulo desarrollado por Raúl Guerra: “: Los cien años y nombres de la Gran Vía”, p. 30, resalta la labor novedosa desempeñada por las telefonistas.

171 Telefónica, 1924-1999. P. 15.

era novedoso, no tenía, en absoluto, concordancia en cuanto a la regulación de derechos dignos de este colectivo.

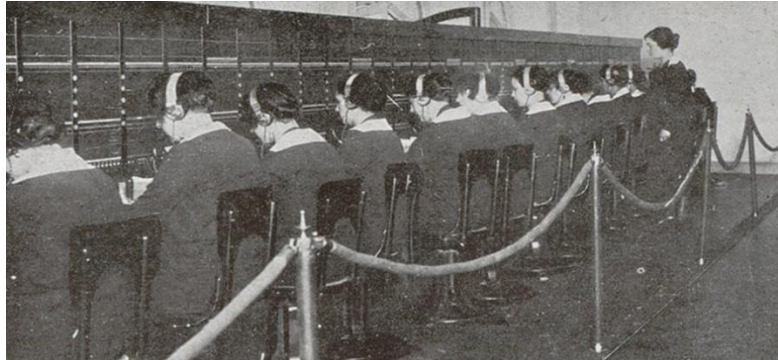


Figura 48: En esta fotografía, podemos hacernos una idea del tipo de trabajo que desarrollaban estas mujeres en el edificio de la Telefónica. Se trataba de un colectivo trabajador compuesto exclusivamente por mujeres, en un tipo de trabajo novedoso en la época que nos ocupa, ya que, por supuesto que si encontramos mujeres inmersas en el mercado laboral, aunque constituyendo aún, en el primer tercio del siglo XX, un colectivo poco numeroso. Este colectivo de telefonistas, como señalan la mayoría de los autores, era peculiar por el desempeño de un oficio “nuevo”, directamente vinculado a la paulatina, aunque rápida, aparición de un medio de comunicación, relativamente nuevo en el panorama de las comunicaciones españolas, aunque eso sí, su difusión fue rápida en el panorama cotidiano de las familias madrileñas y españolas.

Fuente: memoriademadrid.org

Si bien hemos destacado el cambio de papel y aspecto que presentaron muchos edificios de la Gran Vía, fundamentalmente en esa labor ingente de proporcionar recursos y víveres a la población, o de suministrar recursos a los soldados en el frente próximo, del mismo modo queremos resaltar, el cambio de aspecto de la calle en sí, ya que se presentó como soporte idóneo, en dónde plasmar la propaganda de la guerra. Miles de carteles propagandísticos, emitiendo propaganda de naturaleza diversa, empapelaron las paredes de los edificios de la Gran Vía.

La Gran Vía, como hemos podido observar en bastantes imágenes que corroboran lo referido, se convirtió en una “pantalla” propagandística, al igual que lo harían sus cines, pero ahora nos referimos a los exteriores, a las paredes empapeladas con carteles con fines propagandísticos, la mayoría emitiendo mensajes de apoyo y de ánimo a los habitantes que estaban viviendo sucesos duros, cruentos, y, en fin, que desgraciadamente hemos visto repetidos en las historias de todos los países que se encuentran bajo la barbarie de la guerra. El mensaje que caracteriza el texto más escrito, más vociferado en Madrid en guerra, sin duda, fue el “No Pasarán”, que se convirtió en el grito de guerra de los madrileños, y de los que por diversos motivos se encontraban en Madrid durante la etapa bélica.

La propaganda de la guerra, encontró en las paredes de los edificios de la Gran Vía un magnífico soporte. Propaganda político-militar, pero también, con fines comerciales, y sobre todo de ocio, especialmente de películas que se proyectaban en los cinematógrafos de la calle, aunque es obvio, que los reclamos comerciales en esta época, ya no serían tan numerosos y tan insistentes como lo fueron en la etapa previa; a los madrileños había que animarles a la resistencia, no a la compra.



Figura 49: Hemos escogido esta fotografía, de esta casa derruida en la inmediaciones de la Gran Vía por los efectos de los bombardeos, en primer lugar para adelantar el asunto que vamos a tratar a continuación: los efectos devastadores de las bombas en personas y edificios de la calle, denominada muy expresivamente: Avenida de los obuses; pero sobre todo para mostrar el carácter propagandístico que ejercieron las paredes, derruidas o no, de los edificios de la Gran Vía y calles adyacentes. En esta fotografía, se muestra claramente el fin político, y el mensaje es claro: el fascismo es la causa de los horrores que se estaban viviendo en la capital y en las calles más castigadas de ésta. Es el fascismo, y son las tropas franquistas las causantes de tanto sufrimiento, de tanto destrozo, y de tanta desolación, y ese es el mensaje que se quiere lanzar a los sufridos madrileños.

Fuente: AGA. F 880-01-002.



Figura 50: La propaganda de la resistencia encontré un magnífico soporte en las fachadas de los edificios madrileños, y la Gran Vía, en zona céntrica y, a pesar de la peligrosidad que suponía el tránsito por ésta, muy frecuentada por los madrileños durante la guerra, se presentó como un lienzo magnífico para el programa propagandístico republicano como podemos ver en esta imagen, aludiendo al apoyo internacional a la República por parte de la URSS y de otros países que conformaron las Brigadas Internacionales.

Fuente: AGA_F_04042_53491_001-01

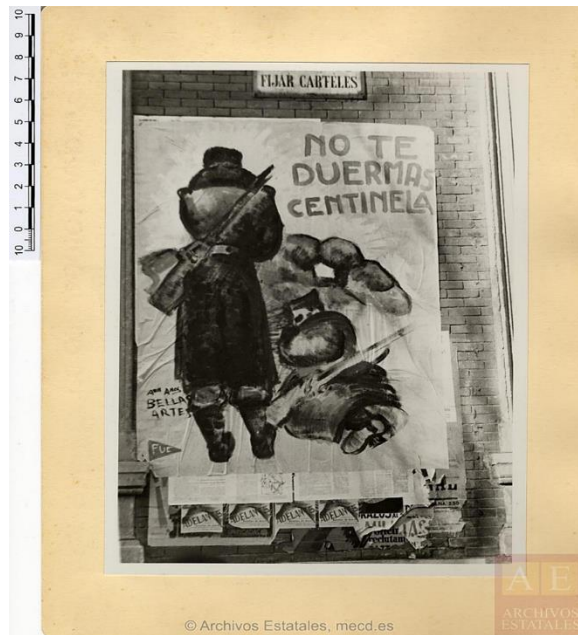


Figura 51: Otra imagen de un cartel propagandístico que nos ha parecido curiosa porque, acostumbrados al típico mensaje: “No fijar carteles...”, en esta fotografía se alienta a “colgar carteles”, eso si, con unos fines de propaganda política muy precisos. Además, en el cartel propagandístico, se hace uso del título de una de las películas más vistas durante la cartelera: “Centinela alerta”, para expresar la idea de que la población madrileña, debía estar atenta a los sucesos que se pudieran desencadenar, sobre todo, a los que supusiera un peligro para sus vidas: impactos de bombas, obuses, en las calles, y más aún en aquellas tan transitadas como la Gran Vía.

Fuente: AGA_F_ 04042-53488-001-01

La Gran Vía, también, fue la Avenida de los desfiles, desfiles de los milicianos, de diferentes regimientos, pero también de prisioneros hechos en el frente, son soldados hechos prisioneros en los frentes de batalla, caravanas de prisioneros pasando por la Gran Vía, en los primeros meses de la guerra, en el mes de agosto de 1936, que da cuenta, con fines políticos, de la alegría sentida por muchos de ellos al verse liberados de la “traición de sus jefes”: “Los soldados prisioneros denotaban las horas de angustia que habían vivido, y

algunos, próximos a las ventanillas de los autocares, alegres de verse libres, saludaban a los transeúntes levantando el puño.”¹⁷²

A tenor de este artículo de prensa, queríamos expresar la cautela que tenemos que mostrar al interpretar las informaciones que nos muestra la prensa de la época de un país en guerra. La prensa, era una potente arma de propaganda política, como suele ser el papel de la prensa en nuestra sociedad, pero aún más en tiempos donde había que animar a una población desolada, hambrienta y asustada a resistir y a hacerles creer que Madrid era una ciudad inexpugnable.

Concluimos aquí el análisis de los “microcosmos de vida cotidiana” de las personas que vivieron en Madrid, y especialmente en escenas de vida cotidiana recogidas de la zona objeto de nuestro estudio: Gran Vía y radio de acción, aunque, somos conscientes que se nos escaparan muchas de las “vivencias típicas” de las personas que tuvieron que “sobrevivir” en una ciudad fuertemente hostigada y asfixiada durante el largo asedio al que se viera sometida la ciudad durante la guerra. Hemos pretendido captar “estampas” o “semblanzas” de las vicisitudes que tuvieron que padecer los que habitaban la capital por esos tiempos, y de alguna manera recordar sus acciones valientes, solidarias, y cotidianas para posteriormente, intentar inculcar a los estudiosos de este tema, ya sean universitarios u otros colectivos interesados en el mismo a lograr la “difícil” empatía, considerada por muchos de nosotros, capacidad importante para entender y sobre todo comprender a las sociedades históricas.

172 El Liberal, 20-8-36.

2.4. Microcosmos de ocio/cultura

La población que habitaba Madrid durante la guerra, a pesar de los difíciles momentos que tuvo que vivir tal y como hemos visto en las páginas anteriores, en la medida de lo posible, intenta evadirse de las situaciones generadas por ésta y encontrar sus espacios y momentos de ocio y divertimento.

El contexto ocio es muy amplio, por ello, y teniendo en cuenta las características de nuestra área de estudio: Gran Vía, queremos destacar fundamentalmente el papel ejercido por los innumerables cines que jalonaban la Avenida. Son varios los autores los que prestan atención al papel desempeñado en el cine durante la guerra civil, pero sin duda, tenemos que recurrir en este apartado a los diversos estudios que realiza Cabeza San Deogracias (2005 y 2009) ¹⁷³

La cara y la cruz en la Gran Vía, bombas y cine. . En la Gran Vía existía tal cantidad de cines, que estudiosos de ésta, la denominaron la “ cinelandia “ madrileña, ¹⁷⁴ la calle estaba jalonada de cines , y durante la época de la guerra, satisfacían las demandas varias que una población asediada constantemente, solicitaba de este tipo de ocio: sobre todo, entretenimiento y catarsis, olvidarse, al menos por un tiempo de lo que se estaba desarrollando fuera de las salas cinematográficas; empero, las autoridades políticas, aunque parece ser que para la población madrileña no era tan importante, pretendía que el cine

¹⁷³ Destacamos fundamentalmente las obras: Cabeza San Deogracias, José (2005), El descanso del guerrero. El cine en Madrid durante la Guerra Civil española (1936-1939), Madrid: Rialp

¹⁷⁴ Baker, E (2008), “La Cinelandia de la Gran Vía madrileña, 1926-1936”, Ayer.

ejerciera un papel de adoctrinamiento político: “ Conjugar ambas finalidades-ocio reparador de fatigas guerreras y concienciación masiva del espectador”¹⁷⁵ , era, en tiempos de guerra, los dos principales objetivos que cumplía el cine, aunque sin duda, el primero, el de acudir al cine para entretenerse, para divertirse, según nos indican las películas que se encontraban en las carteleras madrileñas durante la guerra, fue el principal objetivo para las personas que vivían en Madrid.

Durante el período bélico, en la Gran Vía, a pesar de los peligros que conllevaba transitar por dicha calle, los habitantes de un Madrid en guerra, buscaban adentrarse en las salas para, en cierto modo, olvidarse de todo aquello:

[...] Duodécimo domingo heroico en Madrid. Domingo tristón y oscuro, con bruma, con barro, con lluvia desde la madrugada. Cafés ahumados por el humo-la lluvia imprime en los cristales empañados unos trémulos regueros-, filas pacientes que aguardan en las taquillas de los cines...El transeúnte aburrido repasa sin mucha ilusión las carteleras mojadas por la lluvia. “Chapaief” a caballo sobre cada fotograma, con sus ojos alucinados, con su bigote de guías melancólicas; “Las tres amigas”; los aviadores de “La patria os llama”...Y algunos restos insospechados de Hollywood: los ojos redondos de

175 Cabeza San Deogracias, José (2005), El descanso del guerrero. El cine en Madrid durante la Guerra Civil española (1936-1939), Madrid: Rialp; Cabeza San Deogracias, José (2009), La narrativa invencible: el cine de Hollywood en Madrid durante la Guerra Civil española, Madrid: Cátedra, y, Cabeza San Deogracias, José, La construcción de un mito: la influencia del cine soviético en Madrid durante la Guerra civil española (1936-1939), Spagna contemporanea, Nº 36, 2009, págs. 99-118

Joan Crawford, la boca sensual de Ginger Rogers, el fino perfil de Ronald Colman en “ Historia de dos ciudades” (Es curioso, curioso y triste, en Madrid se proyectan ahora, a cine abarrotado, los films de Hollywood “contra” la revolución francesa [...] ¹⁷⁶

El habitante madrileño, en la retaguardia, buscaba vías de escape a las penurias cotidianas que conllevaba vivir en una ciudad en guerra, y el cine se convertiría en una de ellas. Se pretendía, fundamentalmente, evadirse de una situación peligrosa, de una vida llena de carencias, y es ahí donde los cines de la Gran Vía ejercían esa función.

Los cines de la Gran Vía no pararon su actividad por los menesteres de la guerra, al contrario: “Cuantos vinieron a Madrid coincidieron en señalar como muestra de la vida que mantuvo la ciudad durante toda la guerra, la variada cartelera que ofrecieron sus cines.” ¹⁷⁷ Solo podemos indicar un periodo de “parón” cinematográfico, desde los difíciles días del 7 y 8 de noviembre, hasta enero de 1937, en los que solo permanecieron abiertos el Capitol y el Monumental, ya que ambos dependían del Ministerio de Instrucción Pública.

Las proyecciones realizadas en los cines de la Gran Vía, y de la ciudad de Madrid, estaban controladas por la Junta de Espectáculos, organismo surgido en mayo de 1937, que controló la censura y la economía de todas las salas y tuvo que optar por una "censura discreta" de las películas en aras de la supervivencia de la industria:

176 La Voz, 25-1-37

177 Montoliú, P., Madrid en la Guerra Civil...Op. Cit., p. 148

[...] el organismo que decidió que tipo de cine se podía ver en el Madrid en guerra. La JE se vio obligada a aplicar una “censura discreta” a las películas de Hollywood, porque no se podía desabastecer las salas de cine y tampoco perder a un público poco amigo de las sesiones cinematográficas de concienciación revolucionaria, y-mucho menos de pagar por ellas.¹⁷⁸

Una de las muestras de que la vida seguía en Madrid, a pesar de encontrarse en guerra, fue la variada cartelera que ofrecieron sus cines. Los habitantes de Madrid, buscaban en las salas cinematográficas una válvula de escape para sus penurias diarias y el calor de la compañía de otras personas que padecían los efectos del asedio a la ciudad; entretenimiento, calor humano, distanciarse de la realidad:

Como han recordado muchos testigos de la época, durante la Guerra Civil, no era infrecuente que muchas personas acudieran a las salas de cine únicamente para gozar del calor humano del recinto, no solo para beneficiarse de la temperatura física en los fríos días de invierno, sino también de la compañía anónima de una masa humana reunida en comunión por una misma liturgia mítica¹⁷⁹

178 Cabeza San Deogracias, José (2009), *La narrativa invencible. El cine de Hollywood en Madrid durante la guerra civil española*, Madrid: Cátedra, p. 17.

179 Cabeza San Deogracias, José (2009), *La narrativa invencible. El cine de Hollywood en Madrid durante la guerra civil española*, Madrid: Cátedra, p. 9.

A pesar de que, como en otros ámbitos culturales, la censura y el control de la proyección de las películas era una evidencia, que en este ámbito era controlado por la Junta de Espectáculos, conformada esencialmente por los dos grandes grupos sindicales: CNT y UGT, se tuvo en cuenta, las preferencias de un público madrileño, y pronto se entendió por los organismos que controlaban y censuraban algún tipo de films que, se tenía que atender las demandas de un público que esencialmente buscaba entretenerse, olvidarse de las fatigas diarias, olvidarse de que se encontraban en guerra. Así que la función pretendida de adoctrinamiento y de propaganda política a través de la exposición de películas que exaltaran las bases ideológicas marxistas, no triunfó en el público madrileño que pretendía otros fines cuando asistía a los cinematógrafos.

El público madrileño en guerra, mostró sus preferencias a través de la elección de películas que tuvieran como propósito el entretenimiento, el hacer reír, el mostrar los grandes sentimientos humanos: el amor, la valentía, el honor... ¹⁸⁰

La tipología de películas que se proyectaban en los cines madrileños durante la guerra según hemos podido ver en la cartelera de la época, ¹⁸¹ corresponde a estos grupos: en primer

180 José Cabeza San Deogracias, en el libro arriba citado, analiza los tiempos de permanencia de las películas en las cartelera en el periodo bélico, y concluye diciendo, que el público madrileño, a pesar de los intentos por parte de ciertos organismos, fundamentalmente por la Junta de Espectáculos, el madrileño buscaba evadirse, entretenerse, por lo cual, las películas que obtuvieron más éxito, y se mantuvieron mas tiempo en cartelera, fueron, generalmente, las norteamericanas.

181 En nuestro caso hemos elaborado una Base de datos de las películas proyectadas en la Gran Vía durante la Guerra Civil , y para ello hemos consultado la cartelera de ABC, desde el mes de julio de 1936, hasta el mes de abril de 1939, considerando la cartelera en los cines de la Gran Vía, dos semanas de cada mes

lugar, y por el éxito que tuvo esta tipología, la preferida por el público madrileño: las películas norteamericanas. Destacar dos películas por la cantidad de semanas que permanecieron en cartel: Una noche en la ópera de los Hermanos Marx, y Mares de China de Tay Garnett, ,“ante tamaña seducción nada podían las descalificadoras críticas militantes de los portavoces del proletariado” ¹⁸². Destacar también la permanencia de “Tiempos Modernos” de Charles Chaplin. La siguiente tipología sería la conformada por películas españolas, filmadas antes de la guerra, durante la II República, destacando el film de Morena Clara, del falangista Florián Rey. La empresa española Cifesa imitaba la estructura de empresas de Hollywood. Las películas españolas, Serían bastante taquilleras las adaptaciones de obras teatrales o zarzuelas, una de las más rentables fue La verbena de la Paloma, incluso autores teatrales como Arniches se reciclaron como guionistas al adaptar La alegría del batallón para convertirla en ¡Centinela, alerta!, dirigida por Buñuel. Y en tercer lugar, y además, como un tipo de cine que encontró especialmente en la Gran Vía su zona de proyección preferida, el cine soviético, que pretendía, adoctrinar políticamente a los madrileños, mostrando las grandes virtudes del régimen soviético y de la ideología marxista: películas como, El acorazado Potemkin; La línea general y Los marinos de Cronstadt , Chapaief... son films soviéticos que se proyectaron durante la guerra, pero: “ La rusificación de Madrid, al menos en pantallas, solo existió realmente por espacio de poco más de un mes y porque casi no había ningún cine abierto” ¹⁸³

Estos fueron los tres tipos fundamentales de films que se proyectaron en Madrid durante la guerra: norteamericanos, los preferidos; películas españolas filmadas en la época de la II

182 Cabeza San Deogracias, José, La narrativa invencible. El cine de Hollywood...Op. Cit. p. 10

183 Ibídem, p. 70.

República y el intento, infructuoso de los films soviéticos, que además tuvieron especial presencia en la “cinelandia” madrileña, en la Gran Vía.

La mayoría de las películas soviéticas, se proyectaban en cines de la Gran Vía, tales como el Capitol, sobre todo o el Palacio de la Música. El escenario de la Gran Vía se convirtió en un marco propicio para publicitar el cine soviético, a pesar de que el público madrileño, mostrara otro tipo de preferencias: “la propaganda utilizando los flancos de los tranvías y el copete de las farolas centrales de la Gran Vía nos parece un acierto publicitario, con la vibración aguda y multitudinaria que requieren las circunstancias de la guerra”¹⁸⁴:

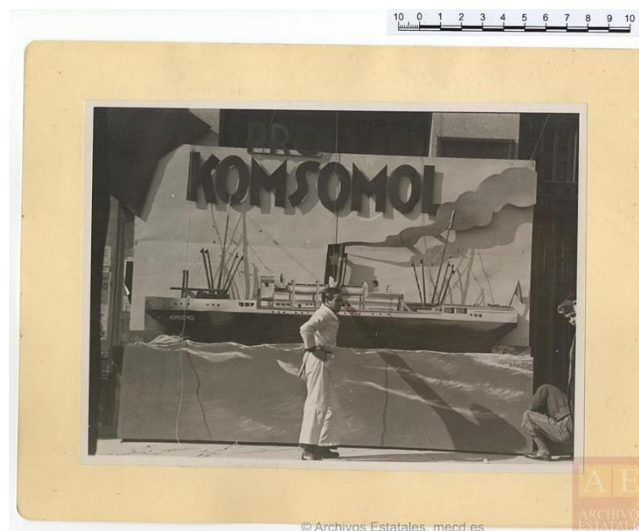
El Ministerio (de Instrucción Pública) ha llenado la Gran Vía madrileña, encaramándolos en las columnas de los tranvías, de letreros expresivo y consignas eficaces, y ha instalado en los lugares estratégicos de la ciudad, allí donde la afluencia del público es mayor, grandes plataformas, donde los gritos de color de los carteles son gancho eficaz para la atención del transeúnte, prendido en la eficacia de una propaganda que ha llegado hasta los cines. En el suntuoso Capitol y en el popular Monumental Cinema, puestos al servicio del Ministerio de Instrucción Pública, se han proyectado y siguen proyectándose films rusos que ofrecen una extraordinaria analogía con los momentos delicados que atraviesa Madrid”¹⁸⁵

184 Cabeza San Deogracias, José, La narrativa invencible. El cine de Hollywood...Op. Cit. p. 80.

185 Mundo Gráfico, 11-11-36

El cine soviético, a pesar del interés por parte de las autoridades políticas, de causar ese efecto de “adoctrinamiento” de las masas a favor de la causa republicana, más bien de la causa marxista, según la permanencia en cartelera, demostró ser un tipo de cine que no despertó gran interés entre los espectadores madrileños. Además, este tipo de films se concentró tanto en el espacio: cines de la Gran Vía, especialmente el Capitol, controlado por el Partido Comunista, y en el tiempo: ya que la mayoría de los films soviéticos se exhibieron desde después de los fatídicos días del 7 y 8 de noviembre y hasta finales del año 1936:

Entre noviembre de 1936 y enero de 1937, las salas concentraron el 34 por ciento del total de películas soviéticas. Después los experimentos cinematográficos se aparcaron, y regresó el cine de siempre, el de los estudios de Hollywood: al final, las películas soviéticas sólo representaron un 3,7 por 100 de la totalidad de proyecciones que vieron los madrileños durante la guerra.¹⁸⁶



186 Cabeza San Deogracias, José, La narrativa invencible. El cine de Hollywood...Op. Cit. p. 78.

Figura 52: Una de las películas soviéticas más vista, a pesar de la poca aceptación, por el público madrileño de esta variante cinematográfica, fue: *Los Marineros de Cronstadt*, se pretendía publicitar los valores de la revolución bolchevique, y se utilizó, en muchas ocasiones, elementos urbanos de la Gran Vía, para plasmar en éstos la propaganda del cine soviético, como vemos en esta imagen. Se alude a la película antes mencionada que fue una de las más aceptadas por el público madrileño.

Fuente: AGA_F_04053_54449_001_01

La implicación de las autoridades republicanas con el cine soviético, fueron notorias, es evidente que se implican en dar propaganda política a este tipo de películas:

El domingo a las 11 de la mañana, se inauguró en el Cine Capitol la serie de proyecciones de propaganda cultural organizada por el Ministerio de Instrucción Pública por iniciativa del propio ministro D. Jesús Hernández. A lo largo de la Gran Vía, en la Plaza del Callao y frente al edificio de Capitol se ha instalado una moderna y profusa decoración publicitaria, y el salón del magnífico cinema ha sido ornamentado con los retratos de los Presidentes de la República y del Consejo de Ministros y grandes cartelas con leyendas estimuladoras del entusiasmo y la combatividad del pueblo madrileño...

[...] Inmediatamente; y como único número del programa se proyectó en estreno la película soviética “ Los marineros de Cronstadt” , episodio culminante de la guerra civil en Rusia, film de la más depurada vanguardia del cinema [...]

Y se recoge el discurso del Ministro de Instrucción Pública:

[...] Como hoy nuestro Madrid, Petrogrado. La capital de Rusia, se encuentra amenazada por las hordas de ejércitos mercenarios y extranjeros que el patriotismo de unas castas reaccionarias y de unos militares traidores a su patria no vacilaban en ofrecer como botín al Extranjero con tal de poder seguir sojuzgando a un pueblo y gozando de sus privilegios [...]

[...] Como Petrogrado, no será Madrid batido, Madrid será la tumba del fascismo [...]"

187

A pesar de que la acogida por parte del público madrileño de la filmoteca soviética no fue buena, será justamente en la Gran Vía, y en sus cinematógrafos, donde la presencia y la propaganda de este tipo de películas, encuentre el Madrid bélico su mayor soporte. Las autoridades republicanas apoyaban este tipo de películas, pero no encontraron la respuesta que esperaban entre los espectadores madrileños: “Aquí se ve la paradoja entre lo que se proyecta y lo que la crítica quiere que se proyecte. Se quieren películas con “transcendencia” que hablen de la guerra, y se exhiben películas románticas”¹⁸⁸

El público madrileño durante la guerra, prefería películas norteamericanas, con el fin de evadirse, entretenerse, reírse, según la modalidad de éstas, o bien, españolas:

187 La Libertad, 20-10-36

188 Cabeza San Deogracias, José, La narrativa invencible. El cine de Hollywood...Op. Cit. p. 100.

No es verdad que ésta estuviera compuesta, prácticamente en su totalidad por cine soviético; al contrario, el número de las películas norteamericanas fue, salvo en los primeros días de noviembre, muy superior. Una ojeada a la programación de los 38 cines existentes el 1 de agosto permitiría ver como al menos 20 películas eran americanas el tanto el resto eran españolas.¹⁸⁹

Una de las películas soviéticas que atrajo más el interés del público madrileño fue *El Circo*, a pesar que la más publicitada por las autoridades republicanas fuera la de *Los Marineros de Cronstadt*, ésta, tuvo una mayor permanencia en la cartelera, aunque parece ser, que el triunfo de este film soviético radica en que utiliza los recursos de Hollywood.¹⁹⁰

Así que, a pesar de los intentos de las autoridades políticas por introducir en Madrid un nuevo tipo de cine, hasta la fecha, desconocido e ignorado por el público madrileño, éste no recibió este tipo de películas con tanto agrado como el que demostró tener las películas norteamericanas, o españolas, basándonos en el dato de permanencia de éstas en cartelera.

¹⁹¹.

¹⁸⁹ Montoliú y otros autores, fundamentalmente José Cabeza, han estudiado la cartelera madrileña, para analizar las preferencias del público madrileño durante la guerra civil, y un dato significativo, entre otros, que utilizan como indicadores de las preferencias de los madrileños es el tiempo que permanecen en cartelera las películas, y las que tienen el récord, son las norteamericanas, seguidas de las españolas.

¹⁹⁰ Cabeza San Deogracias, José, *La narrativa invencible. El cine de Hollywood...* Op. Cit. p. 91

¹⁹¹ El estudio de las preferencias del público madrileño en relación a las películas proyectadas durante la guerra civil, ha sido basado, fundamentalmente, en la duración en cartelera de éstas. Así, José Cabeza, estableció un ranking basándose en este criterio: El autor en la p. 152 hace un listado elaborado a partir de la Base de datos sobre películas proyectadas en Madrid durante la Guerra Civil española, sobre los autores que más aparecieron en la

Hemos elaborado una Base de datos sobre las películas proyectadas en cines de la Gran Vía durante la Guerra Civil, y hemos podido constatar que la mayoría de las películas proyectadas procedían de producciones de los Estados Unidos; seguidas de las españolas y en tercer lugar, encontramos en el ranking a las películas soviéticas; les siguen, a distancia, las películas francesas, mexicanas y argentinas.

cartelera del ABC-Madrid durante la Guerra Civil, y concluye diciendo que, las películas que tuvieron una mayor duración en la cartelera, fueron, sin duda, las nortamericanas, seguidas de las españolas.

NACIONALIDAD					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Acumulado	Porcentaje Acumulado
Válidos	URSS	18	6,0	6,4	6,4
	MÉXICO	2	,7	,7	7,1
	FRANCIA	7	2,3	2,5	9,6
	ESPAÑA	58	19,3	20,6	30,1
	EE.UU	191	63,7	67,7	97,9
	CHINA	1	,3	,4	98,2
	ARGENTINA	5	1,7	1,8	100,0
	Total	282	94,0	100,0	
Perdidos	No disponible	18	6,0		
Total		300	100,0		

Figura 53: Cuadro que muestra el porcentaje de películas por nacionalidades, en el que se puede advertir, que en los cines de la Gran Vía que proyectaban durante la guerra civil: Capitol; Palacio de la Música; Palacio de la Prensa; Madrid-París; Rialto, fundamentalmente; ya que el Velussia (denominado más tarde Azul) tuvo muy poca actividad durante la guerra, ya que solamente encontramos referencia de proyecciones en este cine

el 18 de julio de 1936, y ya a finales de este mes dejó de aparecer en la cartelera, y podemos advertir claramente la preponderancia de *filmes* norteamericanos.

Fuente: Elaboración propia a partir de una *Base de datos de películas proyectadas en la Gran Vía durante la Guerra Civil*, tomando como fuente de información la cartelera del periódico *ABC*, los días 18 y 28 de cada mes desde el mes de julio de 1936 hasta el mes de marzo de 1939.

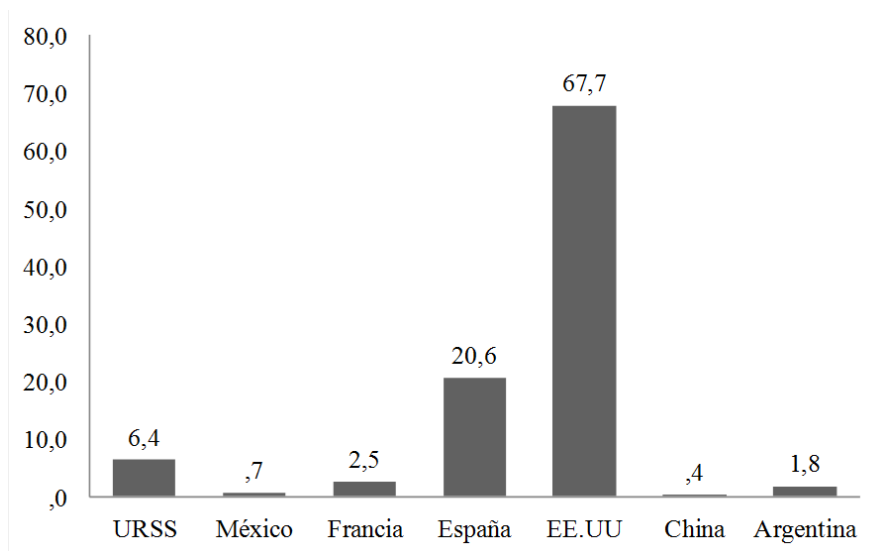


Figura 54: Gráfico de barras donde advertimos claramente la preponderancia de las películas norteamericanas: 67,7%, (para el conjunto de cines en la capital se da un porcentaje de 60%) seguidas de las españolas: 20,6%, seguidas a su vez, a cierta distancia por las soviéticas: 6,4, a pesar de los desvelos de las autoridades republicanas a través de la Junta de Espectáculos y del Ministerio de Instrucción Pública por adoctrinar al espectador madrileño en la ideología marxista.

Fuente: Elaboración propia a partir de una *Base de datos de películas proyectadas en la Gran Vía durante la Guerra Civil*, tomando como fuente de información la cartelera del periódico *ABC*, los días 18 y 28 de cada mes desde el mes de julio de 1936 hasta el mes de marzo de 1939.

Las observaciones realizadas hasta la fecha, por los estudiosos del cine en la capital durante la guerra civil, se corroboran en este estudio realizado a partir del análisis de las películas proyectadas en cines de la Gran Vía: la preferencia del espectador madrileño por

las películas de producción norteamericanas, ya que fundamentalmente pretendían distraerse y divertirse, con historias, que les hiciera olvidar, al menos, temporalmente, de las situaciones generadas por la guerra en la ciudad. Las películas norteamericanas, la mayoría de éstas producidas por la potente Metro Goldwyn Mayer (MGM),¹⁹² fueron las preferidas del público que acudía a ver cine a la Gran Vía, y al resto de cines de la capital.

Las películas producidas en los Estados Unidos, según el ranking de películas más vistas, teniendo en cuenta el dato de la aparición en cartelera de éstas, las sitúa en primeras posiciones, no obstante, tanto en el ranking elaborado por José Cabeza¹⁹³ : “ Las 50 películas más vistas durante la Guerra Civil en Madrid”, como el ranking elaborado para las películas más vistas proyectadas en los cines que estaban en tiempos de guerra operando en la Gran Vía, la película más vista, fue una española, Centinela alerta, de Luis Buñuel.

A pesar de que numéricamente, las películas norteamericanas proyectadas fueron mucho más numerosas que las españolas, tanto en el ranking de películas más vistas considerando todos los cines de Madrid, como en el nuestro que se fija exclusivamente en las proyectadas en los cines de la Gran Vía, es una película española, Centinela alerta, la preferida por el público madrileño. Estamos en tiempos de guerra, había dificultades para traer a las salas de cine los “300 nuevos títulos que absorbía anualmente el mercado español”¹⁹⁴, así que para cubrir este déficit ocasionado por las vicisitudes de la guerra, se intentó cubrir con películas de producción nacional para que el cine no perdiera su posición como el ocio de

¹⁹² La relación de las productoras norteamericanas, las encontramos en: José Cabeza San Deogracias, El descanso del guerrero...Op. Cit., p.40

¹⁹³ *Ibíd*em, p. 44

¹⁹⁴ *Ibíd*em, p.73

entretenimiento preferido por la población madrileña. Una de las películas de producción española preferida por el público madrileño fue *Morena Clara*, de Florián Rey, que en el ranking de películas más vistas en la Gran Vía, ocupa el segundo puesto, después de la también española *Centinela alerta*. Este film, venía proyectándose ya antes de la guerra (49 días seguidos entre abril y mayo de 1936), siendo una de las películas más valoradas por las revistas especializadas en cine, como *Cine español*. En el grupo de películas españolas vistas durante la guerra, tenemos que destacar las películas de Puche: *Barrios bajos*, que ocupa un tercer puesto en el ranking de películas más vistas en la Gran Vía, y del mismo modo, las películas de Benito Perojo, que funcionaron bien y fueron muy bien acogidas por el público madrileño porque “eran copias de las comedias americanas plagadas de personajes artificiales: aumentaban las taquillas, pero no la inteligencia del público.”¹⁹⁵ Una de las películas españolas que tuvo una mayor acogida por el público madrileño (ocupa el segundo puesto en el ranking de los cines de la Gran Vía), fue la producción dirigida por Puche, *Barrios bajos*, equiparándose con películas tan populares como *Una chica de provincias* o *Tiempos Modernos* de Chaplin, y aunque se la ha catalogado como “la película anarquista más comercial”¹⁹⁶, en realidad, “todo era puro Hollywood”. De nuevo se hace patente la predilección por el público madrileño de las películas “corte hollywoodense”.

Nos vamos a detener ahora en un tercer grupo de películas que se intentarán colocar en los cines de Madrid, sobre todo a instancias de las instituciones que regían el mercado cinematográfico español en tiempos de guerra: Ministerio de Instrucción Pública; Junta de Espectáculos y los sindicatos UGT-CNT, se trata de las películas soviéticas, que a pesar de

195 *Ibidem*, p.78.

196 José Cabezas, *El descanso del guerrero...* Op. Cit., p.166.

los desvelos de estas instituciones, con fines de adoctrinamiento de las teorías marxistas al público madrileño, no lograrían sus propósitos. Además, fue la Gran Vía y sus cines, el principal escenario de este tipo de películas. En el ranking de películas más vistas en los cines de la Gran Vía, ocupa un puesto destacado, además del documental de la Conmemoración del XX Aniversario de la URSS, la película más promocionada en la Gran Vía, Los marinos de Cronstadt, sin embargo, es curioso, que en el ranking elaborado por José Cabeza, considerando todos los cines de Madrid, esta película no aparece, aunque sí El Circo, una película soviética muy solicitada por el público madrileño, pero no tan propagandística del régimen y de los valores marxistas como Los marinos de Kronsrad, lo que nos permite hacernos una idea de cómo se utilizaron los cinematógrafos de la Gran Vía durante la guerra civil como soportes y canales de propaganda del régimen soviético, tan asentado en la capital en tiempos de guerra:

Una inteligente y constante propaganda del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, ha contribuido eficazmente a dar a Madrid el tono de ciudad en guerra. El Ministerio ha llenado la Gran Vía madrileña, encaramándolos en las columnas de los tranvías, de letreros expresivos y consignas eficaces, y ha instalado en los lugares estratégicos de la ciudad, allí donde la afluencia del público es mayor, grandes plataformas donde los gritos de color de los carteles son un gancho eficaz para la atención del transeúnte, perdido en la eficacia de una propaganda que ha dejado hasta los cines. En el suntuoso Capitol y en el popular Monumental Cinema, puestos al servicio del Ministerio de Instrucción Pública, se han proyectado y siguen proyectándose films rusos

que ofrecen una extraordinaria analogía con los momentos delicados que atraviesa Madrid [...] ¹⁹⁷

Sin embargo, los intentos por parte de las instituciones “controladoras” del cine en Madrid, no lograron apenas sus objetivos, ya que, excepto en los cines de la Gran Vía, las películas soviéticas no tuvieron buena acogida por el público madrileño, y además es justamente en la “cinelandia” madrileña, donde los films soviéticos tienen un carácter más propagandístico: el escaparate del cine soviético durante la guerra civil española, sin duda, estuvo localizado en los cines de la Gran Vía. En el ranking de películas más vistas en la Gran Vía, aparece en primer puesto *Los Marineros de Cronstadt*, sin embargo, el film ruso, de carácter menos propagandístico, preferido por los madrileños fue *El Circo*, que se proyectó algo menos en las salas de la Gran Vía. Además las películas soviéticas, tuvieron una presencia muy puntual, desde el punto de vista temporal, y de nuevo, como en otras esferas de la vida de los madrileños, en relación a la marcha de la contienda. Las películas soviéticas, permanecen poco tiempo en la cartelera madrileña, y lo hacen en una etapa muy precisa; en la etapa más dura del asedio a la capital: noviembre de 1936, y curiosamente “reaparecer” en los últimos momentos de la guerra: febrero de 1939, que se vuelve a proyectar *Los marineros de Cronstadt* en el Palacio de la Música y en la Prensa (el 18-2-39). Empero, quitando esa etapa, fundamentalmente, la del mes de noviembre de 1936, cuando la potente arma propagandística que ensalzaba el régimen soviético, se consideró eficaz para animar a

197 Mundo Gráfico, 11-11-36

la población madrileña, que había sufrido un desgaste material y moral intenso durante los fatídicos días del 7 y 8 de noviembre.

Estos tres grupos de películas, según su nacionalidad: norteamericanas, españolas y rusas, destacando principalmente el grupo de películas provenientes de los estudios de Hollywood, fueron las películas, por nacionalidades, más proyectadas en Madrid durante la guerra civil, aunque también estuvieron, en mucha menor medida, representadas películas provenientes de Francia y México, fundamentalmente, pero en una proporción muy pequeña comparándolas con los tres grupos preponderantes.

PELICULA					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Acumulado	Porcentaje Acumulado
Válidos	Centinela alerta	11	3,7	3,7	3,7
	Morena Clara	10	3,3	3,3	7,0
	Barrios Bajos	5	1,7	1,7	8,7
	Una chica de provincias	5	1,7	1,7	10,3
	Vida mía	5	1,7	1,7	12,0
	Alma de bailarina	4	1,3	1,3	13,3
	Héroes de tachuela	4	1,3	1,3	14,7
	Honduras de infierno	4	1,3	1,3	16,0
	Mares de China	4	1,3	1,3	17,3
	Una noche en la opera	4	1,3	1,3	18,7
	El héroe público número 3	3	1,0	1,0	19,7
	La patria os llama	3	1,0	1,0	20,7

Un par de gitanos	3	1,0	1,0	21,7
Amar en ayunas	2	,7	,7	22,3
Bolero	2	,7	,7	23,0
Canción de amor	2	,7	,7	23,7
Catalina	2	,7	,7	24,3
Charlie Chan en el circo	2	,7	,7	25,0
Conmemoración del XX ^o aniversario de la URSS	2	,7	,7	25,7
El código secreto	2	,7	,7	26,3
El duque de hierro	2	,7	,7	27,0
El gran Ziegfeld	2	,7	,7	27,7
El nuevo Gulliver	2	,7	,7	28,3
El pueblo en armas	2	,7	,7	29,0
El terror de la quisición	2	,7	,7	29,7
El último pagano	2	,7	,7	30,3

El velo pintado	2	,7	,7	31,0
En la estratosfera	2	,7	,7	31,7
Entre esposa y secretaria	2	,7	,7	32,3
Es el amor	2	,7	,7	33,0
Esclavos en la tierra	2	,7	,7	33,7
Espérame	2	,7	,7	34,3
Esplendor	2	,7	,7	35,0
Guernica	2	,7	,7	35,7
Guerra en China	2	,7	,7	36,3
La comedia de la vida	2	,7	,7	37,0
La novia del gánster	2	,7	,7	37,7
La última noche	2	,7	,7	38,3
Las tres amigas	2	,7	,7	39,0
Los marinos de Kronstadt	2	,7	,7	39,7

Los tripulantes del cielo	2	,7	,7	40,3
Marinero en tierra	2	,7	,7	41,0
Mi ex mujer y yo	2	,7	,7	41,7
Ojos negros	2	,7	,7	42,3
Rebelión a bordo	2	,7	,7	43,0
Se necesita un rival	2	,7	,7	43,7
Sola con su amor	2	,7	,7	44,3
Soy un fugitivo	2	,7	,7	45,0
Tiempos Modernos	2	,7	,7	45,7
Una noche de amor	2	,7	,7	46,3
39 escalones	1	,3	,3	46,7
Ahora y siempre	1	,3	,3	47,0
Alas rojas	1	,3	,3	47,3
Ámame esta noche	1	,3	,3	47,7
Amor de gaucho	1	,3	,3	48,0

Amor en maniobras	1	,3	,3	48,3
Amor y alegría	1	,3	,3	48,7
Así escribe la historia	1	,3	,3	49,0
Bajo dos banderas	1	,3	,3	49,3
Balder	1	,3	,3	49,7
Broadway Melody	1	,3	,3	50,0
Caballero improvisado	1	,3	,3	50,3
Caballero por un día	1	,3	,3	50,7
Candidata a millonaria	1	,3	,3	51,0
Capricho frívolo	1	,3	,3	51,3
Caprichos	1	,3	,3	51,7
Casino de Paris	1	,3	,3	52,0
Casta Diva	1	,3	,3	52,3
Chu-Chin-Chow	1	,3	,3	52,7
Cinco cunitas	1	,3	,3	53,0

Código secreto	1	,3	,3	53,3
Cogido en la trampa	1	,3	,3	53,7
Comedia trágica	1	,3	,3	54,0
Conoce a tu hijo	1	,3	,3	54,3
Contra el imperio del men	1	,3	,3	54,7
Corazones rotos	1	,3	,3	55,0
Crimen y castigo	1	,3	,3	55,3
De tren a tren	1	,3	,3	55,7
Delirios de grandeza	1	,3	,3	56,0
Deseo	1	,3	,3	56,3
Dick Turpin y el afiladero de la muerte	1	,3	,3	56,7
Dora Nelson	1	,3	,3	57,0
Dos espías	1	,3	,3	57,3
El altar de la moda	1	,3	,3	57,7

El ángel de las tinieblas	1	,3	,3	58,0
El aparecido	1	,3	,3	58,3
El bailarín pirata	1	,3	,3	58,7
El bailarín y el bajador	1	,3	,3	59,0
El beso de la muerte	1	,3	,3	59,3
El billete premiado	1	,3	,3	59,7
El caballero del Follies Bergere	1	,3	,3	60,0
El caballo del pueblo	1	,3	,3	60,3
El capitán odia el mar	1	,3	,3	60,7
El Circo	1	,3	,3	61,0
El día que me quieras	1	,3	,3	61,3
El fantasma va al oeste	1	,3	,3	61,7
El fin del tirano	1	,3	,3	62,0
El héroe de la frontera	1	,3	,3	62,3

El hombre que volvió a su cabeza	1	,3	,3	62,7
El hombre sin rostro	1	,3	,3	63,0
El ídolo de las mujeres	1	,3	,3	63,3
El incomprendido	1	,3	,3	63,7
El incorregible	1	,3	,3	64,0
El jinete relámpago	1	,3	,3	64,3
El libertador de la patria	1	,3	,3	64,7
El misterio de Edwin Wood	1	,3	,3	65,0
El pan nuestro de cada día	1	,3	,3	65,3
El príncipe del dianoche	1	,3	,3	65,7
El príncipe encantador	1	,3	,3	66,0
El que todo lo fue	1	,3	,3	66,3

El secreto de una noche	1	,3	,3	66,7
El sombrero de copa	1	,3	,3	67,0
El terror del hampa	1	,3	,3	67,3
El último vals de Chopin	1	,3	,3	67,7
El vagón de la muerte	1	,3	,3	68,0
El vencedor	1	,3	,3	68,3
En el hospital	1	,3	,3	68,7
Encantada	1	,3	,3	69,0
Esta noche es nuestra	1	,3	,3	69,3
Esto es música	1	,3	,3	69,7
Fugitivos de la isla del blo	1	,3	,3	70,0
Gasolina en el desierto	1	,3	,3	70,3
Gedeón, Trampa y mpañía	1	,3	,3	70,7
Guerra de valeses	1	,3	,3	71,0

Hogueras en la noche	1	,3	,3	71,3
Hombre o ratón	1	,3	,3	71,7
Ímpetus de juventud	1	,3	,3	72,0
Inquietud en Occidente	1	,3	,3	72,3
Jaque al rey	1	,3	,3	72,7
Juanita	1	,3	,3	73,0
La bella Adelina	1	,3	,3	73,3
La canción del dolor	1	,3	,3	73,7
La conquista de Teruel	1	,3	,3	74,0
La dama del bulevar	1	,3	,3	74,3
La divina gloria	1	,3	,3	74,7
La Excéntrica	1	,3	,3	75,0
La feria de la vanidad	1	,3	,3	75,3
La gran aventura del via	1	,3	,3	75,7

La herencia	1	,3	,3	76,0
La hija de Drácula	1	,3	,3	76,3
La hija de Juan Simón	1	,3	,3	76,7
La kermese heroica	1	,3	,3	77,0
La llave de cristal	1	,3	,3	77,3
La lotería del amor	1	,3	,3	77,7
La madrecita	1	,3	,3	78,0
La magia de la música	1	,3	,3	78,3
La mujer constante	1	,3	,3	78,7
La nave del terror	1	,3	,3	79,0
La novia que vuelve	1	,3	,3	79,3
La posada del caballito nco	1	,3	,3	79,7
La princesa de la Zarda	1	,3	,3	80,0
La prometida de mi rido	1	,3	,3	80,3

La vida es sabrosa	1	,3	,3	80,7
La voz de la selva	1	,3	,3	81,0
Las aventuras del rey Dulce	1	,3	,3	81,3
Las mil y una noches	1	,3	,3	81,7
Las quiero a todas	1	,3	,3	82,0
Los candelabros del emperador	1	,3	,3	82,3
Los dioses se divierten	1	,3	,3	82,7
Los misterios de París	1	,3	,3	83,0
Los misterios del barrio no	1	,3	,3	83,3
Luces de Buenos Aires	1	,3	,3	83,7
Lucha de venganza	1	,3	,3	84,0
Luisiana	1	,3	,3	84,3

Lupunini, el terror de Chicago	1	,3	,3	84,7
Mandalay	1	,3	,3	85,0
Marieta la traviesa	1	,3	,3	85,3
Matando en la sombra	1	,3	,3	85,7
Noche de fantasmas	1	,3	,3	86,0
Noche de mayo	1	,3	,3	86,3
Noches moscovitas	1	,3	,3	86,7
Nuevas aventuras de Arzán	1	,3	,3	87,0
Ojos cariñosos	1	,3	,3	87,3
Oro en las montañas	1	,3	,3	87,7
Paris-Montecarlo	1	,3	,3	88,0
Pasaporte a la fama	1	,3	,3	88,3
Peter	1	,3	,3	88,7
Prisioneros del odio	1	,3	,3	89,0

Río escarlata	1	,3	,3	89,3
Romances de estudiantes	1	,3	,3	89,7
Rosse Marie	1	,3	,3	90,0
Rumba	1	,3	,3	90,3
Ruta de héroes	1	,3	,3	90,7
Salvad a las mujeres	1	,3	,3	91,0
Siempre viva	1	,3	,3	91,3
Sin freno y sin ley	1	,3	,3	91,7
Su primera escapada	1	,3	,3	92,0
Sucedió una noche	1	,3	,3	92,3
Suicídate con música	1	,3	,3	92,7
Suzy	1	,3	,3	93,0
Tango Bar	1	,3	,3	93,3
Te quiero con locura	1	,3	,3	93,7

Tempestad sobre México	1	,3	,3	94,0
Tierra española	1	,3	,3	94,3
Trucos de juventud	1	,3	,3	94,7
Un lio de familia	1	,3	,3	95,0
Un marido ideal	1	,3	,3	95,3
Un perfecto caballero	1	,3	,3	95,7
Una aventura oriental	1	,3	,3	96,0
Una morena y otra rubia	1	,3	,3	96,3
Vampiresas	1	,3	,3	96,7
Veinte mil duros	1	,3	,3	97,0
Vidas en peligro	1	,3	,3	97,3
Viva el amor	1	,3	,3	97,7
Viva Villa	1	,3	,3	98,0
Viviendo en la luna	1	,3	,3	98,3

Vuelan mis canciones	1	,3	,3	98,7
Wonder Bar	1	,3	,3	99,0
Y fui Jack Mortimer	1	,3	,3	99,3
Yo he sido espía	1	,3	,3	99,7
Yo, tu y ella	1	,3	,3	100,0
Total	300	100,0	100,0	

Figura 55 : Cuadro de las películas que aparecen en las carteleras de los cines de la Gran Vía desde el mes de julio de 1936, y hasta el mes de abril de 1939, tomando la referencia dos veces al mes: los días 18 y 28 de cada mes, para estimar realmente, según su aparición en la cartelera, las preferencias del espectador madrileño, aunque también debemos considerar, que en algunas ocasiones las instituciones pertinentes(Ministerio de Instrucción; JE y sindicatos UGT-CNT) intentaron promocionar películas, sobre todo las soviéticas, con poco éxito, ya que duraron poco en cartelera.

Fuente: Elaboración propia a partir de la Base de datos de las películas más vistas en los cines de la Gran Vía durante la Guerra Civil.

En el ranking de las 10 películas más vistas durante la guerra en los cines de la Gran Vía, las que ocupan los tres primeros puestos, están ocupadas por películas de producción española: Centinela alerta!; Morena Clara y Barrios Bajos, lo cual demuestra, que a pesar de los propósitos por parte de las instituciones culturales y políticas por hacer llevar al público madrileño los ideales soviéticos a través de la filmoteca rusa, éstos, no cuajaron en el espectador que acudía a los cines de la Gran Vía, e incluso, en ese ranking, podemos observar

que no hay ninguna película soviética, aunque la preponderancia no sea de las películas hollywoodenses, aunque aparecen bastantes: siete de las diez que conforman la lista.

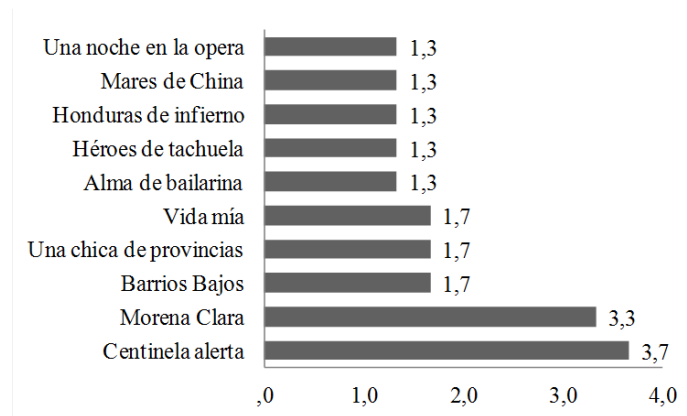


Figura 56: Gráfico de barras de las *top ten* películas más vistas durante la guerra civil española en los cines de la Gran Vía.

Fuente: Elaboración propia a partir de la Base de datos de las películas más vistas en los cines de la Gran Vía durante la Guerra Civil.

Los cinematógrafos que proyectaban en la Gran Vía durante la guerra civil fueron: Callao; Capitol; Palacio de la Música; Palacio de la Prensa; Madrid-París; Rialto y Velussia, no obstante, de este último, solo tenemos constancia de él en la cartelera consultada a través del periódico ABC en la semana del 18 de julio de 1936, la semana en que se inicia la guerra, para luego desaparecer y no aparecer más en el tiempo objeto de nuestro estudio. En el caso del Madrid-París, que era el cine por excelencia de las comedias románticas y operetas que se proyectaban en el Madrid bélico, además con doble pase al día en la mayoría de las ocasiones, también estuvo un tiempo, aunque breve inactivo: desde el mes de noviembre de 1936 al de marzo de 1937. Otro cine que tan solo nos aparece en la cartelera de julio a noviembre de 1936 es el cine Callao. El único cine que aparece todas las semanas de la

guerra es el Capitol, ya que es el único que permanece abierto durante el crítico mes de noviembre de 1936. Los demás: Palacio de la Música; Prensa y Rialto tienen una presencia constante en la cartelera madrileña durante la guerra civil.

CINE					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Acumulado	Porcentaje Acumulado
Válidos	Prensa	68	22,7	22,7	22,7
	Capitol	64	21,3	21,4	44,1
	Palacio de la Música	56	18,7	18,7	62,9
	Rialto	52	17,3	17,4	80,3
	Madrid-Paris	51	17,0	17,1	97,3
	Callao	7	2,3	2,3	99,7
	Velussia	1	,3	,3	100,0
	Total	299	99,7	100,0	
Perdidos	No disponible	1	,3		
Total		300	100,0		

Figura 57: Tabla en la que podemos advertir la actividad de los diversos cines que proyectaban en la Gran Vía durante la guerra, son un total de 7, a pesar de que algunos de ellos, tuvieron una corta existencia durante el período bélico: Velussia y Callao, no obstante, la concentración de cines en la calle, nos hace de nuevo

calificarla, aún en tiempos de guerra, y con los peligros que entrañaba transitar por ella, la zona de la “cinelandia” madrileña por excelencia.

Fuente: Elaboración propia a partir de la Base de datos de las películas más vistas en los cines de la Gran Vía durante la Guerra Civil.

A pesar de las desapariciones momentáneas, o más perennes de algunos de los cines que jalonaban la Gran Vía durante la guerra, la Gran Vía siguió siendo, la zona por excelencia de la “cinelandia” madrileña, con la peculiaridad ahora, de ser una zona de cines a un paso del frente y en una de las calles más castigadas por los bombardeos en la capital: bombas y cine, el cine como catarsis y entretenimiento, sin duda, ejerció un papel fundamental en un Madrid asediado, y la Gran Vía, era un lugar privilegiado para que los espectadores madrileños, en búsqueda de ratos que les hiciera olvidar las calamidades que tenían que soportar diariamente, acudieran a la multitud de cines que había en la Gran Vía, para imaginarse que su ciudad no se encontraba en guerra, al menos momentáneamente [...]

El rico y diverso panorama de ocio y cultura existente en la Gran Vía antes de la guerra quedó algo mermado, ya que si bien, la oferta cinematográfica, tal y como hemos podido comprobar, excepto algunos días y momentos difíciles, prosiguió con una oferta amplia de posibilidades cinematográficas que cumplieron diversas funciones en las personas que acudían a los numerosos cinematógrafos que jalonaban la Avenida: divertimento, catarsis e incluso adoctrinamiento, como hemos señalado más arriba, sin embargo otro tipo de ocio, muy característico de la calle: el de los restaurantes y bares singulares y novedosos en su época- Chicote, Pidoux, Zahara...no cumplieron en el período bélico las funciones que tuvieran en el período prebélico, ya que la mayoría de ellos echaron el cierre en los

momentos de mayor intensidad de bombardeos-caso de Chicote- y otros sirvieron de almacenes, lugares de abastos, etc.



Figura 58: Aquí podemos ver una imagen de Chicote, con el cierre echado. Fotografía extraída de la revista *Crónica*, de la semana del 10 de diciembre de 1933

Fuente: AVM. F.3/15 (169-179)

No obstante, aunque el aspecto de ocio y cultura quedó mermado durante la guerra, éste no desapareció como se podría prever en un principio, ya que, al menos un sector importante de ocio: el cine, siguió siendo una oferta de ocio para los habitantes de una ciudad asediada, hambrienta y temerosa que buscaba “escapes” de esta difícil situación el espacios de ocio, buscando la diversión, o simplemente la catarsis, el olvidarse, al menos momentáneamente, de la situación dramática y penosa que tenían que vivir cotidianamente.

Un espacio de cultura, que se encuentra hoy también ubicado en la Gran Vía, la librería Espasa-Calpe, la Calpense como se denominó en la época objeto de estudio, no cerró sus

puertas, como el caso de otros espacios de ocio que hemos mencionado (Chicote), si no que cambió la funcionalidad del edificio y “cedió” su local en este caso a una organización política: la JSU (Juventudes Socialistas Unificadas), tal y como hemos podido contemplar en la imagen que se muestra a continuación:

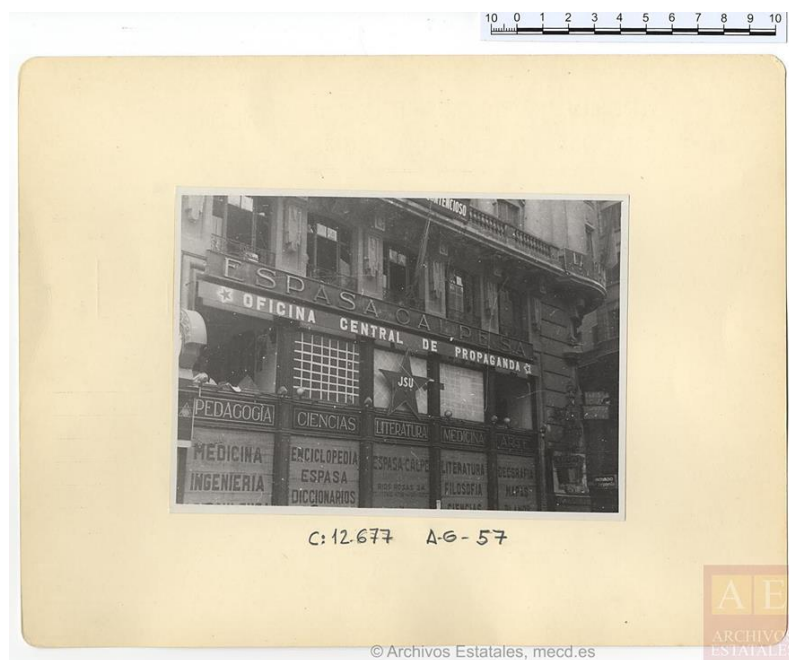


Figura 59: Las incautaciones de aquellos edificios, bien de carácter civil, como es el caso de la editorial Espasa, como religiosos, muchas iglesias y conventos, fueron incautadas durante la guerra, lo que provocó una nueva gestión de los mismos, un cambio de la propiedad y de los roles y funciones de la entidad, tal y como vemos en la imagen.

Fuente: AGA_F_04058-54916-001-01

Concluimos el análisis de este “microcosmos de ocio y cultura”, subrayando un aspecto diferenciador e identificativo del espacio objeto de estudio: Gran Vía y zonas aledañas, que es la, aunque mermada durante la guerra respecto a la etapa glamurosa previa, la concentración de un espacio de ocio popular durante la guerra: los cinematógrafos, en relación a la presencia de éstos en otras zonas de la capital. En este sentido, podemos afirmar

que la Gran Vía proporcionó a los habitantes de Madrid durante la contienda, unos espacios de ocio: los numerosos cines, que determinó que se calificara a la zona como la “Cinelandia” madrileña (Baker: 2008). Estos espacios de ocio tenían su “cara y su cruz”, término utilizado en la prensa de la época, ya que, como espacios de ocio atraían a numerosas personas que buscaban evadirse de la dureza de la guerra, pero que, en muchas ocasiones, al estar concentrada la oferta cinematográfica en una calle altamente peligrosa-Avenida de los Obuses-, el saldo a pagar por el divertimento, a veces costaba muy caro, ya que hemos podido comprobar que muchas veces, a la entrada o salida de los cines, se produjeron muertes o heridos a causa de la explosión de obuses. No obstante esta circunstancia, no alteraba la vida en la “Cinelandia” madrileña, ya que , a pesar de todo...los ciudadanos no tenían miedo...

2.5. Microcosmos de edificios singulares

El conjunto arquitectónico, y escultórico de la Gran Vía estuvo y está muy valorado por diversos motivos, entre otros: la altura de los edificios, la novedad arquitectónica que supusieron en el momento de su construcción, por sus elementos arquitectónicos que son variados y responden a diversos “ismos”, y por otras razones que iremos descubriendo en este apartado. Por estos motivos y otros, han sido muchos los autores los que han prestado atención a la singularidad arquitectónica- y escultórica- de los edificios que jalonan la calle objeto de estudio: la Gran Vía, ya que si hay edificios majestuosos y singulares en zonas cercanas a la calle, en este apartado, nos hemos fijado especialmente en aquellos ubicados en ésta.

Son varios los autores los que se han acercado a estudiar el valor artístico-arquitectónico y escultórico- que nos encontramos cuando paseamos por esta calle, entre otros: Navascués (1984; 2001; 2001 y 2011) , López Díaz (2010), Úbeda y Grijalbo (Coords) García Algarra, Portela Sandoval (2012) y García Gómez (2014), y decimos escultóricos, porque, los marcos arquitectónicos de los edificios, cobijan y enriquecen sus formas con esculturas, que en muchas ocasiones no vemos a ras de suelo, ya que se encuentran en las azoteas y altos de los edificios. En este análisis de los microcosmos de edificios singulares, queremos rescatar también el valor escultórico de los mismos, ya que pretendemos, que el futuro recorrido didáctico que vamos a diseñar-y que se puede ver en el último capítulo de esta tesis, ofrezca la posibilidad de acercarse a una Gran Vía a varios niveles: desde el subsuelo (metro/sótanos), a pie de calle, y en las alturas, ya que, entre otros aspectos, nos permitirá descubrir el conjunto escultórico “ oculto” a pie de calle muchas veces, pero rico y espectacular en los altos de los edificios que se suceden por esta calle.

No obstante, en es este apartado, vamos a tratar fundamentalmente los edificios-arquitecturas- para desvelar sus riquezas “escondidas”- en los interiores y azoteas- las riquezas escultóricas que albergan en el posterior recorrido didáctico que mostraremos en el capítulo 4 de esta tesis doctoral.

El primer tramo de la calle es el que va desde Alcalá hasta Red de San Luis, denominado en la época anterior y durante la guerra, calle de Conde de Peñalver ¹⁹⁸. Dicho tramo, tenía

198 El primer tramo, la calle de Conde de Peñalver, se correspondería, después de la guerra y con la nueva denominación de la calle: Avenida de José Antonio, con la numeración de la misma que iba desde el número 1, hasta el 21 para la acera de los impares, y del 2 al 28 para la acera de los pares. Destacar también, que después de la guerra, se cambió

una anchura menor a los otros dos, ya que la anchura de éste era de 25 metros, mientras que los otros dos cuentan con una anchura de 35 metros, lo cual, condicionó de alguna manera, la arquitectura de este tramo.

Desde el punto de vista arquitectónico, es notorio que este fue el primer tramo en construirse, ya que el estilo arquitectónico de sus edificios más representativos, responden claramente aún, a una estética “historicista”. Aún las tendencias racionalistas, no habían calado en el urbanismo madrileño, tendremos que esperar para ver muestras de estas tendencias en la construcción del segundo tramo, de especial interés será el edificio de la Telefónica. En este primer tramo, el que va desde Alcalá a Red de San Luis, Conde de Peñalver, se encontraban edificios como:

...hoteles, centros sociales, almacenes, entidades bancarias y edificios de viviendas para la burguesía dentro de un estilo arquitectónico nacionalista caracterizado por sus abundantes y recargadas platerescas y barrocas en la decoración de las fachadas o bien el “estilo Alfonso XIII”, expresión de la arquitectura internacional y cosmopolita de la belle époque, que definió la nueva imagen y el destino que se quería para esta importante y representativa calle. ¹⁹⁹

el criterio de numeración, ya que antes de ésta la numeración de la calle se hizo desde Red de San Luis, los primeros números : 1 / 2, y de ahí ascendía la numeración hasta la calle Alcalá: 27/22. Mientras, que los criterios en cuanto a la numeración de los inmuebles, después de la guerra, cuando a la calle se la denominara Avenida de José Antonio, se hizo a la inversa, los primeros números estarían cerca de la calle Alcalá, e irían aumentando hasta la Red de San Luis.

199 AA.VV. (2009), Gran Vía 1910-2010. 100 Años Gran Vía, Madrid: Imprenta Artesanal del Ayuntamiento de Madrid, p. 65.

En el recorrido de este primer tramo, podemos señalar diversos edificios, que con una finalidad u otra, son destacables. Uno de los pocos edificios que se “libraron” de la piqueta fue el Oratorio de Caballero de Gracia, edificio construido antes de 1910, y que tenía y tiene su entrada principal por la calle que da nombre al Oratorio. De hecho, uno de los aspectos que más llama la atención a los transeúntes de la fachada que da a la Gran Vía, es la cripta del Oratorio. Esta curiosidad tiene su explicación justamente en este hecho, ya que como este edificio no se derribó, y su entrada primitiva se hacía por la calle de Caballero de Gracia, la cripta, da a la Gran Vía, confiriendo un carácter peculiar a este tramo.

La mayoría de los edificios más representativos de este primer tramo, se hallan dentro de la línea que podríamos calificar de “neohistoricista”, y de gusto francés: el hotel Roma, la Gran Peña o el Círculo de la Unión Mercantil; todos ellos, de carácter social y elitista.

Es patente el carácter “señorial”, de los edificios, como es el caso del Casino Militar, que encontramos en este primer tramo de la Avenida, de uso restringido para las “antiguas élites sociales”, de carácter más decimonónico, como era el “estamento militar”.



Figura 60: Casino Militar. Situado en calle Conde de Peñalver 27. Actualmente en Gran Vía, 13.

Fuente: AVM. Museo de Historia. Inv. 24601



Figura 61: Salón de la Gran Peña, considerado en este primer tramo, actualmente, en el número 2 de la Gran Vía, como un edificio representativo del uso restringido, en cuanto a sus usuarios: aristócratas, militares, etc., en consonancia con otros locales de características parecidas en la próxima calle de Alcalá.

Fuente: AVM. Museo de Historia. Inv. 24601.

Otro de los edificios más característicos que se encontraban en este primer tramo de la calle Conde de Peñalver, era el popular “bar americano” o Cocktelería” Chicote. El propietario de este local, Pedro Chicote Serrano, desde su juventud, entró en contacto con el mundo de las tabernas: primero, sirviendo aguardiente en el desaparecido mercado de los Mostenses, también trabajó en el Ritz, y en otro local, también sito en la Gran Vía, el Pidoux, hasta que abriera su propio establecimiento en la anterior calle, Conde de Peñalver 15, ahora en Gran Vía 12. Ya antes de iniciarse la guerra, el bar Chicote, fue escenario privilegiado donde se daban cita personajes de ámbitos muy diversos: artistas, literatos, intelectuales, políticos, etc., y que pervivió durante la guerra, sumándose a este grupo, estrellas de Hollywood y escritores famosos.²⁰⁰

En este primer tramo, que lo hemos caracterizado más próximo a gustos estéticos menos novedosos: neohistoricistas, y con locales que acogían fundamentalmente a élites sociales más aristocráticas y “tradicionales”, será justamente este local, el que aporte a este primer tramo, un aire más cosmopolita y vanguardista.

²⁰⁰ Los escritores y periodistas extranjeros que durante la guerra civil española dieron cuenta de ésta, estando la mayoría de éstos, alojados en el Hotel Florida, frecuentaban Chicote, uno de los bares preferidos y más populares entre los corresponsales extranjeros.



Figura 62: Fachada del Bar Chicote, situado en la calle de Conde de Peñalver 15.

Fuente: AVM. F. 61/3 (28)

Uno de los primeros hoteles en construirse en la Gran Vía , fue el conocido como Hotel Roma, actualmente Consejería de Justicia de la Comunidad de Madrid, en Gran Vía 18. En su momento se encontraba en Conde de Peñalver 9. Este hotel, responde a la estética “neohistoricista” que caracteriza a la mayoría de los edificios de este primer tramo.

En cuanto a la tipología básica de edificios de función residencial, nos podemos hacer una idea muy precisa, de cómo eran las viviendas que se encontraban en este primer tramo, si nos basamos en documentos como el Expediente de construcción de casa de alquiler en el solar comprendido entre la Gran Vía, calle del Clavel y Reina, propiedad de D. Rafael Sánchez²⁰¹. Dicho edificio de carácter residencial, que fue construido entre 1914-1916, tal como consta en el Expediente de Obra, sigue una estructura que podemos advertir en los edificios residenciales de este primer tramo: como ocurre en la mayoría de los edificios de

201 AVM 16-112-22

este primer tramo, los dos primeros pisos se destinaban a uso comercial, y el resto a viviendas de lujo. Siguiendo ese estilo historicista tan propio de este tramo, la esquina de dicho edificio está rematada por un torreón cuadrado, que termina en una espadaña, y no en cúpula como era lo más frecuente.

También hemos podido constatar, la existencia en este primer tramo, de varios edificios que están destinados para ser sedes de diferentes compañías de seguros²⁰².



Figura 63: Dibujo de la fachada del edificio de Seguros “La Estrella” en Conde de Peñalver 16. Actualmente en Gran Vía 10.

Fuente: AVM-16-343-39 (31)

Otro edificio interesante en este tramo, por ser el primer edificio que se construyó, correspondiente ahora al número 1 de la Gran Vía, y en su momento al 24 de la calle de

²⁰² Entre otras, caben destacar: En C. de Peñalver 5: Seguros La Urbana; en el 11: Peninsular S.A; en el 15: Previsora Hispalense; en el 17: Anónima de Accidentes; en el 8: La Paternal, y la que tenía el edificio más vistoso, en el número 16: Seguros La Estrella.

Conde de Peñalver, es un edificio que albergó a dos establecimientos muy conocidos : por un lado, la tienda de pianos Aeoliam, que destacaba por la bella y lujosa exposición de pianos que se encontraba en el entresuelo, y el café-restaurante Sicilia Molinero, que como comentaba en la prensa de la época: "Recientemente se ha inaugurado una sucursal en la Avenida de Conde de Peñalver (Gran Vía), número 24, con un nuevo salón de té, instalado espléndidamente, en el que no falta un solo detalle de lujo y de comfort." ²⁰³

El tramo de Conde de Peñalver fue el menos novedoso desde el punto de vista arquitectónico, el más señorial y tradicional ya que los edificios modernos y novedosos se emplazarán en el segundo tramo, denominado Pi y Margall:

[...] el primer tramo, aunque rompía indudablemente con su entorno, lo hacía dentro de unos límites estrechos, lo mismo en lo formal que en lo funcional. Todavía no se había producido en la avenida aquella explosión de ocios de masas, pues en el primer tramo había una presencia importante de sedes de sociedades privadas, de clubes privados de caballeros al estilo londinense como la Gran Peña o el Círculo Mercantil e Industrial, además de asociaciones como el Casino del Ejército y la Armada, muy en la línea nada rompedora del New Club y del Casino, situados ambos en la calle Alcalá.” ²⁰⁴

El segundo tramo corresponde a la calle Pi y Margall, construido entre 1917 y 1925. La calle Pi y Margall, correspondía a la siguiente numeración en relación con la Avenida de

203 Revista La Esfera, 20 de octubre de 1917. En: AVM: F.5/7-9 (73-103)

204 Baker, Edward, Madrid cosmopolita...Op. Cit. , p. 42.

José Antonio, con la Gran Vía; de la acera de los impares, desde el 1 al 9, corresponde con Avenida de José Antonio (Gran Vía), del 23-31, y en la acera de los pares del 2-22 , que corresponde con la Avenida de José Antonio (Gran Vía) del 28 al 44. La monumentalidad de la Telefónica, marca el perfil de este tramo:

La Gran Vía, ondulante y curvilínea, como una vieja madrileña, sobre la fría fachada de una ciudad puramente fabril, la torre neoyorkina de la Telefónica, y el Caballero de Gracia puede asomarse por el ventanal que da luz a la "divina Cena". Aquella torre es el poste gigantesco en que atan los hilos que nos ponen en comunicación con el mundo[...]"²⁰⁵.



Figura 64: Nos muestra una imagen de lo que fue el segundo tramo de la Gran Vía: la avenida de Pi y Margall, que transcurría desde la Red de San Luis hasta la plaza del Callao.

Fuente: AVM. F.5/7-9 (73-103)

205 Revista La Esfera, 6 de diciembre de 1930.

En este segundo tramo de la Gran Vía se construyeron fundamentalmente edificios de uso estrictamente comercial y de oficinas, sin incluir viviendas. Destacando, el edificio de la Telefónica.

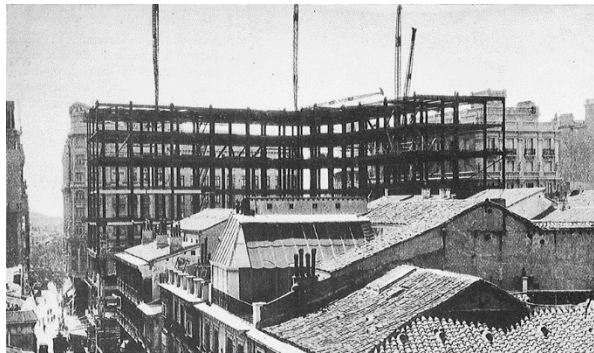


Figura 65: Esta fotografía nos muestra los inicios de la construcción del edificio. Llama la atención, si lo comparamos con el caserío adyacente, la gran altura, que ya adquiría, el edificio, aún antes de que culminara su proceso de construcción.

Fuente: AVM. F. 61/2 (23)

La fotografía ilustra el estado de las obras del edificio de la Telefónica el 14 de septiembre de 1927: "Comenzó el vaciado el día 12 de octubre de 1926, concluyéndose la cimentación el día 25 de febrero de 1927[...] llegando las vigas laminadas del doble emparrillado que sirvió de base a los soportes, sobre las zapatas, el día 5 de febrero de 1927. Con un puente provisional de madera se bajaron los primeros pies derechos, algunos de 5.000 kilogramos de peso. El primer pie derecho llegó a la obra el día 18 de marzo de 1927, recibándose provisionalmente la estructura el 1 de noviembre de 1927. Dado el volumen de hierro, más

de 3.000 toneladas, puede considerarse como un "récord" en España en esta clase de construcciones".²⁰⁶

Este "rascacielos", el primero en la capital, y el más alto de Europa, en su momento de construcción,²⁰⁷ se emplaza en un espacio "dual", "cosmopolita" y "rural" :

El Madrid de los años veinte era una ciudad llena de contrastes. Se proyectaba el "rascacielos" de la Telefónica (una réplica de los de Nueva York), pero la ciudad conservaba muchas pautas rurales. Dentro de la ciudad había muchos establos para animales de tiro o de producción de leche. No había ningún servicio de recogida de basuras. Esa función correspondía, de forma particular, a los traperos, quienes con la parte orgánica de las basuras alimentaban cerdos, conejos y gallinas. Pio Baroja y Blasco Ibáñez describieron, a principios de siglo, esa simbiosis que acentuaba el carácter rural de Madrid.²⁰⁸

La singularidad y majestuosidad de la Telefónica, captó la mirada de transeúntes de la época en que se estaba construyendo, y en los transeúntes de todos los tiempos que elevan la mirada hasta el infinito para observarlo:

206 Revista Arquitectura, 1928, nº 10.

207 Las obras se iniciaron en 1926 y en 1929, se edifica otro más alto en Bélgica.

208 AA.VV, Telefónica , 1924-1999, Op. Cit., p. 21.

Arquitectónicamente, el edificio situado en pleno segundo tramo de la Gran Vía, que ocupaba la manzana entera entre Valverde y Fuencarral, inauguró a partir de 1929 toda una serie de edificaciones de altura que caracterizaban los dos últimos tramos de la nueva avenida. [...] Fue, por otra parte, la primera muestra de una serie de obras, idénticas todas ellas salvo en la escala, que hizo la ITT en diferentes puntos de la península. Con la Telefónica cambia radicalmente el carácter de la Gran Vía, porque con ella entraba la nueva avenida, y con ella Madrid, en las edificaciones de gran altura.²⁰⁹

Este edificio, clave de la “modernidad”, el primer rascacielos de Madrid, y de Europa, muestra un “estilo dual”: la fachada principal, que da a la Gran Vía, sigue siendo un claro ejemplo de arquitectura historicista y tradicional, de estética barroca. Cárdenas diseñó un pequeño rascacielos con formas del barroco castellano ilustrando su fachada principal. No obstante, y basándose en el proyecto del americano Louis Weeks, el edificio tenía unos elementos que, al mismo tiempo, le aportaban una gran modernidad, tales como la estructura metálica que fue calculada en Nueva York y fabricada por Altos Hornos de Vizcaya. En el encofrado se empleó el nuevo sistema de colgarlo de la estructura, lo que permitió al arquitecto definir espacios diáfanos que serían unos de los rasgos de elegancia interior del edificio.

209 Baker, Edward, Madrid cosmopolita...Op.Cit., p. 45.



Figura 66: Esta postal, nos permite apreciar la elevada altura del edificio de la Telefónica, y también de la cercanía, desde esta vista panorámica de la Casa de Campo. Ya que, como más tarde analizaremos, este edificio, será objetivo militar valiosísimo para las tropas franquistas.

Fuente: AVM. Inv. 2004/6/111

Otro de los edificios más característicos del tramo de Pi y Margall, fue la llamada en ese momento Sociedad Calpense, es decir, Espasa Calpe, que en la actualidad sigue desarrollando su labor de gran editorial en esta calle, y ocupando el mismo local que tuvo en su origen. El local se ubicaba en Pi y Margall 7 de entonces.²¹⁰

²¹⁰ Actualmente, Gran Vía 20.

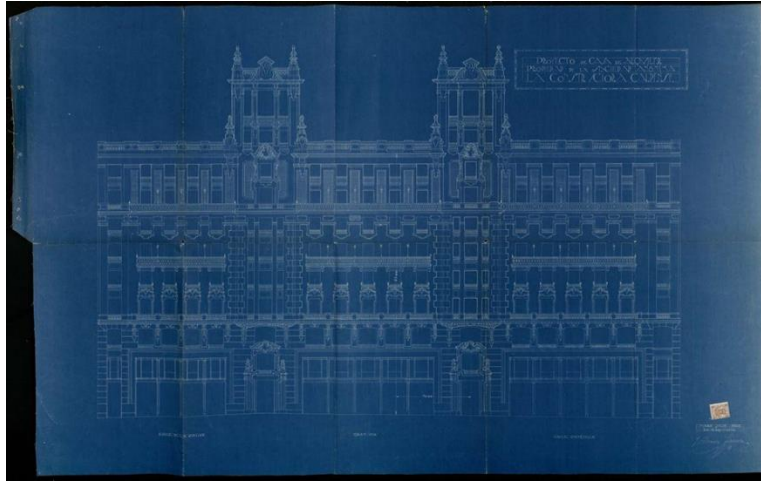


Figura 67: Podemos ver aquí un dibujo de la fachada del edificio.

Fuente: AVM. 16-111-13 (15)

Este edificio fue proyectado por José Yarmoz Larrosa para la Constructora Calpense. La planta baja y varios pisos están ocupados por la Casa del Libro. Este establecimiento, durante muchos años fue la primera librería de Madrid.

Se crea la Sociedad, la Calpense, para construir este edificio en 1922. En cuanto a la utilización de sus plantas, tanto la planta sótano, como la planta baja y primera se utilizaron para la librería, mientras que el resto de los pisos, para amortizar la inversión, se alquilarían. Cabe destacar que Ortega y Gasset, en el tercer piso del edificio instaló la redacción de La Revista de Occidente, “órgano de expresión de su pensamiento europeizante”²¹¹

Otro edificio, digo de mencionar en este tramo fue, en Pi y Margall 5 es el edificio Matesanz. Obra de Antonio Palacios y que fue en Madrid el primer edificio de altura dedicado íntegramente a oficinas, sin la menor presencia de viviendas. Aunque, cuando

²¹¹ Baker, Edward, Madrid cosmopolita... Op. Cit., p. 84.

analizamos el Padrón de 1935, podemos encontrar edificios de oficinas, Olivetti (Pi y Margall 8) o la francesa Guillamet (Pi y Margall 11) o la Krupp de cajas registradoras (Peñalver 8), etc., nos parece que el edificio Matesanz es singular en este sentido, ya que el total de los pisos estaba ocupado por oficinas.²¹²En la Gran Vía, también se instalaron grandes almacenes de ropa y complementos, en el primer tramo se encontraban los Almacenes Rodríguez, en Conde de Peñalver, 4, pero el instalado en este segundo tramo, fue más popular, nos referimos a los Almacenes Madrid-París, situados en Pi y Margall 10, aunque también tenían entrada por la calle Desengaño 26.

Estos almacenes se inauguraron, el 4 de enero de 1924 ²¹³ y fueron un lugar de concurrencia de un público fundamentalmente femenino, que acudía a esta nueva concepción de venta de textiles, en una calle, por excelencia “cosmopolita” pero que vendía ropa asequible para una clientela numerosa que buscaba un tipo de ropa diferente.

Dos hoteles son dignos de mencionar en este tramo de Pi y Margall, que además adquirirían enorme protagonismo durante el período bélico, se trata del Hotel Gran Vía, que estaba justo enfrente del edificio Telefónica, el hotel de Arturo Barea ²¹⁴. El otro hotel era El Florida, que se encontraba situado en la Plaza de Callao, en el que se alojaron muchos periodistas extranjeros, y fue marco de fiestas, reuniones, etc. sobre todo, en el período bélico.

212 Podemos ver su Expediente de Obra en: AVM 14-495-19

213 Aparece en El Sol, el 4 de enero de 1924, el acto de su inauguración, tal y como nos da cuenta Baker. Op. Cit., p. 111

214 Arturo Barea, con su obra fundamental: La Forja de un rebelde, será testigo de excepción de la “vida peligrosa” que experimentaron los transeúntes de la Gran Vía durante el período bélico.

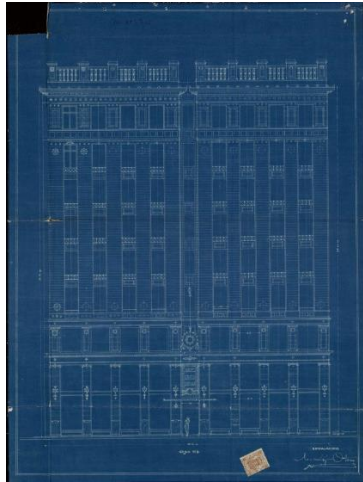


Figura 68: Plano de la fachada del Hotel Gran Vía.

Fuente: AVM 14-495-16

A partir de este segundo tramo, se empiezan a contabilizar cinematógrafos, edificio que caracteriza a esta calle como la “cinelandia” madrileña, aunque con menor presencia que en el último tramo de Eduardo Dato. En este tramo nos encontramos el Palacio de la Música, conocido también como la Sala Olimpia, en Pi y Margall 13.

En este segundo tramo, se encontraban uno de los centros comerciales más populares de la Gran Vía, hasta el año 1930, que quebraron: los Almacenes Madrid-París. Dichos almacenes estaban situados en Pi y Margall 10, y pagaban, según consta el padrón, un precio de alquiler muy alto: 125.000. Estos dos centros comerciales, Almacenes Rodríguez, y los Madrid-París, eran muy populares, ya que, a pesar de encontrarse en una calle cosmopolita por excelencia, los precios de sus productos eran bastante asequibles.

Los Madrid-París, cerraron en 1930, y en su lugar se instaló otro local, de características similares: venta de variedad de productos textiles y complementos, y precios aún más bajos, de hecho, su nombre se basa en este lema, se trata de los Almacenes SEPU: (Sociedad Española de Precios Únicos). En la prensa de la época, podemos ver, como frecuentemente, promocionaban campañas para alentar el consumo como la “Semana del Duro”, etc.

El error que cometieron los arquitectos de los Grandes Almacenes Madrid-París, al desarrollar unos soportales que dificultaban la visibilidad de las mercancías y la publicidad de las mismas, les costó caro, ya que finalmente tuvieron que ceder el establecimiento a los almacenes SEPU que definitivamente desmantelaron los soportales.



Figura 69: Esta imagen nos muestra el edificio donde se ubicaron los grandes almacenes Madrid-París, para que luego, tras su quiebra, en 1933, se conocieran como SEPU.

Fuente: http://www.elmundo.es/especiales/gran_via/historia/asi_fue/10.html

Muy característico de esta calle, y a modo de colofón del primer tramo, estaba la famosa marquesina del metro de la estación de Callao, obra del arquitecto Antonio Palacios, que actualmente se encuentra en la localidad natal de Palacios, en Porriño (Pontevedra).



Figura 70: Marquesina de la boca de metro de Gran Vía, de Antonio Palacio. Era una de las paradas de la línea 1: Sol-Cuatro Caminos

Fuente: http://www.elmundo.es/especiales/gran_via/imagenes/blanco_y_negro/002.html

El tercer tramo: la avenida de Eduardo Dato, en honor al que fuera presidente del Consejo de Ministros, y asesinado en la Puerta de Alcalá, se construyó entre 1925 y 1931, aunque debido al advenimiento de la guerra, algunos edificios, que estaban proyectados para su construcción, no se terminaron.²¹⁵

Los edificios que se encuentran en este tramo, que discurre entre la Plaza del Callo y la Plaza de España, son los más “cosmopolitas” y novedosos desde el punto de vista arquitectónico.

²¹⁵ En el Padrón de 1935, encontramos que los números de la acera par: 22; 24; 28, 30 y 36 eran solares.

Este tramo, sufrió el derribo de numerosas calles, y de un montón de edificios, algunos muy populares, como el Mercado de los Mostenses, y la reorganización del solar dejado por la antigua Plaza de San Marcial.²¹⁶

Eduardo Dato, muestra edificios, con unos usos arquitectónicos, desconocidos hasta ahora en el urbanismo madrileño, se trata del edificio “plurifuncional”, o de “usos múltiples”. Los derribos efectuados en este tramo, fueron menos intensos, en comparación a los otros dos anteriores, destacar en éste, la desaparición del mercado de los Mostenses, muy concurrido, por la población madrileña antes de su derribo.

El edificio Carrión-Capitol, el primero en este tramo, es uno de los más significativos de éste:

“Esa redondeada proa en la bocana del puerto del Callao”, identificando el edificio con una nave, edificio construido por Vicente Eced y Luis Martínez –Feduchi, también, como muchos otros edificios de la G.V con carácter plurifuncional: “... acogió en su seno al cine Capitol y a Cifesa, productora cinematográfica, y en su fachada a una palabra impronunciable, anuncio que ha trascendido de lo publicitario a metonimia de lo madrileño.”

217

216 Este último sector, cuya anchura fue aumentada a 35 metros, además planteó más inconvenientes, al no seguir los ejes de calles preexistentes, como se hiciera en el primer tramo: San Miguel, y en el segundo: Jacometrezo.

217 Capítulo de Raúl Guerra Garrido en: Gran Vía 1910-2010... Op. Cit. p.44.

La “plurifuncionalidad” del edificio Carrión, que contenía: apartamentos, sala de espectáculos, café-bar, teatro, salas de baile, cine, despachos para negocios, etc., lo cataloga como “edificio destinado a satisfacer todas las necesidades de ocio”²¹⁸

Baker en su obra, caracteriza así al edificio:

... respondía a un nuevo planteamiento alejado de la hostelería tradicional, es decir, del hotel de apartamentos cuyo modelo en el Madrid prebélico era el lujoso Gaylord, sito en la calle Alfonso XI, entre el Paseo del Prado y el Parque del Retiro.”

“[...] Los apartamentos, [...] agregaban a la oferta hotelera ya existente en la Gran Vía la novedad de que los arquitectos-diseñadores del edificio Luis Martínez Feduchi y Vicente Eced y Eced, los concibieron como espacios polivalentes en los que la vivienda a corto plazo era compatible con el trabajo y el esparcimiento.”²¹⁹

Después de un concurso muy reñido, los arquitectos del Carrión fueron Luis Gutiérrez Soto, Luis Martínez Feduchi y Vicente Eced y Eced, que incluso vivieron en el edificio, en Eduardo Dato 1.

218 Artículo extraído de la revista Nuevas Formas (Año II, nº 5, 1935). Digitalización de microfilm. En: AVM: F.42/11
(121)

219 Baker, Edward, Madrid cosmopolita... Op. Cit., p.77.



Figura 71: En esta postal, que nos da una imagen del aspecto de la calle, en el inicio del tercer tramo, y con el edificio Capitol en primer plano, está fechada entre 1930-1935.

Fuente: AVM. Museo de Historia. Inv. 24899

El edificio Capitol-Carrión, causó gran impacto en el momento de su construcción, por su estética y novedosa funcionalidad. Los llamados “apartamentos”, adoptaron un carácter funcional, moderno y novedoso, incluso, su mobiliario, muy moderno, que provenía , en la mayoría de los casos, de la tienda de muebles, de acero, “Rolaco”, sita también en la Gran Vía:

"El edificio de departamentos es un intermedio entre el hotel donde el viajero permanece un día o dos y la casa de cuartos de alquiler. Estos departamentos para obtener un precio lo más bajo posible deben suprimir todo gasto superfluo de personal, suprimir también todo lo no indispensable, pero cumplir a pesar de todo tres condiciones que

precisamente son consideradas por su público como el mayor lujo: ahorro de tiempo, reposo e higiene".²²⁰



Figura 72: En esta fotografía, extraída de la revista Nuevas Formas, en la que podemos apreciar ese carácter moderno del mobiliario, funcional, de líneas simples.

Fuente: AVM. Hemeroteca Municipal. F.42/11 (121)

Destacable en este tramo era, y es el cine Capitol, los usuarios de la época, sobre todo elogiaban la calidad del sonido y los confortables butacones de terciopelo.

²²⁰ Nuevas Formas (Año II, nº 5, 1935) . En AVM. Hemeroteca Municipal. F.42/11 (121)



Figura 73: En esta fotografía podemos apreciar lo espacioso que era el patio de butacas, sin duda, uno de los cines, más novedosos y amplios de la Gran Vía, era el cine del Capitol.

Fuente: AVM. Biblioteca Histórica. FM 5716.

En este tramo también se encontraba el cine Velussia, denominado más tarde Azul. El cine Velussia ocupó el local que ocupaba el Mercado de los Mostenses. Este cine, era conocido, por ser uno de los pocos cines de Madrid que tenía refrigeración y sesión continua. Después de la guerra, en el año 1939, cambió su nombre por el de cine Azul.

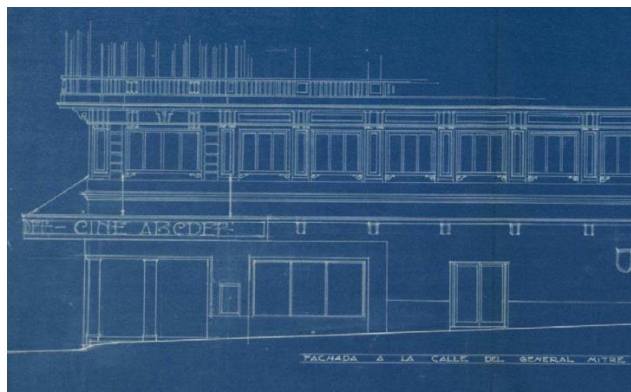


Figura 74: En este dibujo podemos ver la organización de la fachada del Velussia, cuando aún no estaba decidido su nombre, si nos fijamos en la denominación del cine como “ ABCDEF”.

Fuente: AVM 47-116-25 (62)

Otro edificio singular de este último tramo fue el Palacio de la Prensa, proyectado por el arquitecto Pedro Muguruza para la Asociación de Prensa de Madrid, aunque más tarde, dicha sede, se trasladaría a la calle Juan Bravo, pero es indicativo que la primera sede se ubicara en esta calle, de la idea de “concentrar” en ella la mayoría de las sedes de la “cultura”. Destaca su solar de planta triangular abierto a tres calles y en el que se definen tres espacios perfectamente delimitados, con el cine en la parte posterior, el bloque de viviendas mirando hacia la Gran Vía y la torre en línea con la plaza del Callao. Fue el primer edificio de la nueva calle que utilizó el ladrillo visto en su fachada.

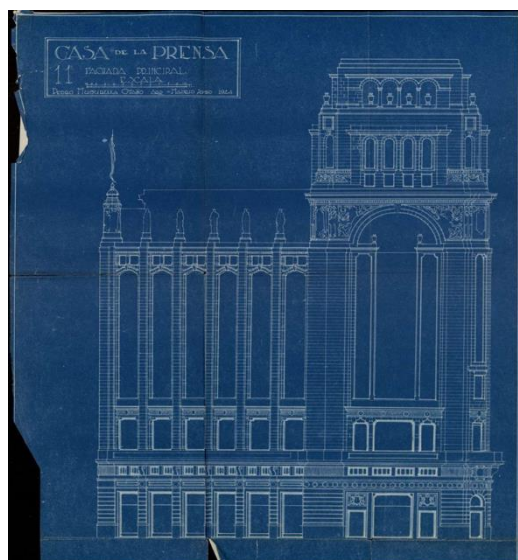


Figura 75: En este dibujo, podemos apreciar las diferentes partes de la fachas del Palacio de la Prensa.

Fuente: AVM 41-285-48 (11)

Por último, el Coliseum, situado en Eduardo Dato 34, actualmente en el número 78 de la Gran Vía. Este edificio fue encargado por el maestro y compositor Jacinto Guerrero. Una parte del edificio, estaría pensada para viviendas de alquiler, en una de ella viviría el compositor con su familia.²²¹

El solar que ocupa dicho edificio, es algo irregular, debido a esta circunstancia, queda el primer espacio rectangular emplazado para albergar las viviendas, mientras que la parte trasera del solar, más ancha, se aprovechó para construir el teatro.

En este último tramo de la Gran Vía, en la acera de los pares, es donde más podemos acusar la influencia arquitectónica norteamericana, racionalista y funcional.²²²

221 Como hemos podido comprobar, tras la consulta y registro de los habitantes de la Gran Vía a través de los datos proporcionados por el Padrón de 1935, Jacinto Guerrero, y su familia, en el 2º Dcha: el ya era viudo, y vivían con él su madre, tres hermanos y un sobrino, y una sirvienta. Destacar también que en este mismo edificio vivía Conchita Piquer López, con su familia, en este caso en el Entresuelo. Vivía con su madre, dos hermanas y una sirvienta, ya que figura como soltera. Dato curioso es que el precio de alquiler para Concha Piquer, era algo inferior a los demás, suponemos que dada la relación de amistad con el compositor, propietario del edificio.

222 Podemos consultar toda la documentación en relación a los trámites administrativos seguidos para la construcción de dicho edificio en el Expediente de Obra del AVM 15-73-7.

El último tramo de Eduardo Dato, sobre todo en lo que concierne a la acera de los pares, sufren los síntomas de la crisis del 29.²²³ El proceso constructivo del último tramo de la calle de Eduardo Dato, fue sintomático, de la crisis que se vivió en el mercado inmobiliario madrileño, a raíz de la crisis económica de los primeros años de la década de los 30, motivada por la gran crisis económica mundial tras el crack del 29.

Conde de Peñalver; Pi y Margall y Eduardo Dato, tal y como se denominaba a la Gran Vía de antes de la guerra, aparece en el panorama urbanístico madrileño como una calle singular y cosmopolita, con nuevas tipologías arquitectónicas, con edificios plurifuncionales, repleta de edificios que satisfacían el ocio de los madrileños: fundamentalmente los cinematógrafos, y en menor medida teatros. A ésta, los madrileños, y sobre todo las madrileñas, acudían para satisfacer sus necesidades y caprichos de compra, de productos de diverso tipo, que se encontraban en los grandes almacenes, casi inexistentes en el panorama comercial madrileño hasta la fecha. Calle novedosa por éstos y otros motivos que la hizo, aunque ya lo era antes, una calle popular, muy transitada y concurrida. Calle de carácter terciario y apenas residencial, aunque multitud de hoteles y pensiones acogían a una diversidad de población “flotante”, que o bien, provenía de otros puntos geográficos y buscaba en estos hoteles lugares para residir mientras estudiaban o trabajaban, o bien, habitantes de la ciudad que no disponían de medios económicos suficientes que garantizaran el pago de un alquiler de una vivienda, que además en esa calle, era desorbitado.

223 Baker, Edward, Madrid cosmopolita... Op. Cit. En las páginas 97 y 98, el autor detalla, en este último tramo, la cantidad de solares que nos encontramos, así mismo, cuantifica, una gran cantidad de viviendas sin alquilar. En total: seis solares sin edificar y 21 desalquilados.

La Gran Vía a la altura de 1935 ofrecía una imagen de calle concurrida, con un comercio de “nuevo cuño”, con edificios con nuevos usos sociales, cosmopolita y elegante por excelencia, en pleno centro de la ciudad, con facilidades de acceso gracias a la buena comunicación a través de diversos medios de transporte. Nuevo espacio urbano que cambió y trastocó una zona de la ciudad ya concurrida y “vívida” por muchos madrileños y personas que procedían de otros puntos geográficos y que acudían a ella con fines muy diversos antes de 1910. Esta “nueva vía” se mostró al mundo, como una de las calles más cosmopolitas de la capital, paradigma de nuevos espacios y nuevos usos sociales de éstos. La Gran Vía, calle abanderada de la modernidad, un año antes de que sobreviniera la guerra, no se podía imaginar, los efectos devastadores que sobre ella causarían los efectos de la contienda, tanto humanos como materiales, que afectarían a estos edificios singulares como hemos podido observar al analizar la cantidad de personas que resultaron heridas o muertas por los efectos de las bombas, pero además, estos edificios singulares que hemos destacado en este apartado, también sufrieron los efectos devastadores de las bombas en sus fachadas. El patrimonio arquitectónico y singular de la Gran Vía, quedó, también alterado por los efectos de la guerra, aunque, afortunadamente, la mayoría de los edificios que hemos destacado, siguen, con las alteraciones y modificaciones lógicas del paso del tiempo, en la calle en la actualidad, tal y cómo podremos evidenciar en el recorrido que desarrollamos en otro capítulo de esta tesis.

Antes del diseño del recorrido, con los objetivos que más tarde planteemos, consideramos importante, rescatar la historia, peculiaridades y singularidades de estos edificios, que desde 1910, año en el que se inició el proceso constructivo de la calle objeto de estudio, aportaron a la capital unas nuevas formas arquitectónicas, novedosas, como hemos señalado más arriba y que han sido objeto de estudio de historiadores del arte y arquitectos a lo largo del tiempo.

**PARTE SEGUNDA: EL ITINERARIO DIDÁCTICO: SU DISEÑO E
IMPLEMENTACIÓN CON ALUMNADO EN FORMACIÓN DE PROFESORADO
Y EN EL AULA DE 6º DE PRIMARIA. LA GRAN VÍA DE MADRID.**

**CAPÍTULO 3. MARCO TEÓRICO: LA EDUCACIÓN PATRIMONIAL Y LA
CIUDAD EDUCADORA. EL RECORRIDO DIDÁCTICO EN EL PROCESO DE
ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE CONTENIDOS HISTÓRICOS.**

3.1. Educar a través del patrimonio.

Contemplar la riqueza que aporta el patrimonio para diseñar o planificar proyectos de enseñanza-aprendizaje, en nuestro caso, de las ciencias sociales, fundamentalmente de la Historia, ha sido considerado por varios autores y desde perspectivas diversas, valorando todos ellos en el gran potencial educador del mismo (Anadón: 2003, 2006, Ballart: 1997, Ballart y Treserra: 2001, Ballesteros, Fernández, Moreno (Coords.): 2003, Calaf: 2009, Cambil, Tudela (Coords.): 2017, Cuenca: 2010 y 2013, Estepa: 2013, Fontal: 2003, 2006, 2008, 2011, 2012, 2013 ,2014, 2015 y 2016), Pastor y Palma: 2015), entre otros.

El valor educativo del patrimonio es considerado por los autores antes citados, y otros autores que citaremos en el transcurso del desarrollo de este capítulo, entre otros aspectos, por otorgarle la condición de eje vertebrador del conjunto de las didácticas de las ciencias sociales. En este sentido queremos destacar desde un principio, la riqueza interdisciplinar que comporta el patrimonio en su conjunto, y es por ello, entre otras razones, por lo que hemos buscado diversos referentes patrimoniales en la Gran Vía madrileña, ya que pretendemos aportar una visión interdisciplinar, lo más rica posible, tanto en contenidos

como en recursos (fuentes) tomando como eje patrimonial, en nuestro caso, la Gran Vía de Madrid.

Educar a través, con, y desde el patrimonio aporta una serie valores que iremos descubriendo a lo largo de estas páginas, que consideramos muy positivamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje de contenidos que provienen de la diversidad de las ciencias sociales. No contemplamos el patrimonio como un mero recurso, ya que las posibilidades que comporta, en enfoques interdisciplinares son tan ricas, que podemos considerar al patrimonio como una disciplina, que como tal comporta un corpus teórico y metodológico (Cambil y Romero: 2017).

El otorgar al patrimonio un gran valor educativo, se plantea, además, por considerar que aporta al proceso de enseñanza-aprendizaje de contenidos que derivan de las ciencias sociales una perspectiva rica en enfoques, puntos de vista y un aspecto clave en la educación patrimonial que es la vinculación que se genera entre los individuos y la sociedad con los bienes patrimoniales que sean considerados en los proyectos/programas patrimoniales. Así pues, los valores educativos del patrimonio son variados y ricos, y a continuación, vamos a exponer los valores que consideramos que puedan extraerse de los bienes patrimoniales en contextos educativos.

El proyecto que presentamos en esta tesis es la realización de un itinerario didáctico por la Gran Vía de Madrid , es decir, en una calle popular y singular de la ciudad de Madrid, considerando que, aunque optamos como herramienta didáctica el itinerario didáctico, partimos de concebir el espacio objeto de nuestro estudio, como un espacio en el que encontramos una diversidad de elementos patrimoniales sobre el soporte de una calle emblemática de la ciudad de Madrid, que nos va a permitir, abordar los objetivos que

pretendemos en una didáctica de las ciencias sociales, fundamentalmente historia, que consideramos oportunos y que más tarde explicitaremos.

El diseño del itinerario y su implementación en los dos niveles educativos elegidos: alumnado del Grado de Primaria de Formación de maestros (nivel universitario), así como alumnado de 6º de Primaria (nivel educativo de Primaria), serán desarrollados en el último capítulo de esta tesis. No obstante, queremos expresar desde el principio, que sustentamos y diseñamos este proyecto, en el marco del valor educativo que aporta el patrimonio, en nuestro caso, fundamentalmente la ciudad como soporte, por considerar el gran potencial educativo del patrimonio.

Los principales valores que consideramos que aporta el patrimonio a la elaboración de programas o proyectos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de contenidos sociales, son los que vamos a destacar a continuación y que, más tarde se podrán constatar en el diseño e implementación de la herramienta-itinerario didáctico por la Gran Vía madrileña- que desarrollaremos en el último capítulo de esta tesis.

Creemos, y hemos podido comprobar a través de la implementación del diseño de un itinerario didáctico por el espacio elegido antes mencionado, que el valor educativo del patrimonio abre enormes posibilidades en el campo de las didácticas específicas. En este sentido, queremos destacar que los departamentos de didácticas específicas, de facultades de Formación de Profesorado, concretamente el Departamento de Didácticas Específicas de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM), aunque también nos constan programas de este tipo en otras universidades, y desde otras entidades educativas, han considerado como eje vertebrador el patrimonio, para que a través de programas y proyectos didácticos sobre este eje, se desarrollen didácticas específicas desde un componente interdisciplinar que abarcan, en este caso concreto, fundamentalmente didácticas de las ciencias sociales y de las

matemáticas. Nos referimos en esta tesis a la obra, actualmente en prensa, que será publicada en breve por la editorial Paraninfo Universidad: *Didácticas Específicas aplicadas al Patrimonio local*, en el que la autora de esta tesis doctoral, colabora, con la aportación del capítulo 15: La Gran Vía madrileña. Itinerario para Educación Primaria, que muestra la línea seguida en investigación , programas y proyectos que apuestan por el patrimonio, como eje vertebrador de didácticas, en este caso de las ciencias sociales y de las matemáticas. Podemos decir que el interés demostrado por instituciones políticas, educativas, entre otras, deja patente el amplio abanico de posibilidades que ofrece el patrimonio para aplicaciones didácticas desde diversas áreas de conocimiento.

Desde un principio, nos posicionamos en relación al valor educativo que consideramos que tiene el patrimonio, considerando a éste como eje vertebrador del proyecto educativo que nos ocupa y que explicitaremos al final de este capítulo: el itinerario didáctico por la Gran Vía de Madrid. En efecto, no pretendemos que el patrimonio sea únicamente el “soporte” de aprendizajes “cerrados e inamovibles” (Cambil y Fernández, 2017:33) de contenidos que derivan del conjunto de las ciencias sociales, es decir, de contenidos históricos, antropológicos, de la historia del arte, geográficos, demográficos, sociológicos, económicos o políticos, de las sociedades históricas o actuales, pretendemos, por entender de esta manera el valor educativo del patrimonio, que éste se conciba como un medio, para que a través de los elementos patrimoniales que se consideren oportunos en los proyectos/programas de educación sobre estos elementos, el alumnado desarrolle capacidades de análisis, observación, tratamiento de la información, elaboración de hipótesis, sentido crítico, etc.

Se trata de otorgar un papel “dinamizador” de los elementos patrimoniales que sean considerados, para que a partir de éstos elementos, el alumnado desarrolle una serie de

capacidades y competencias que le permitan comprender “conceptos abstractos relacionados con el aprendizaje del tiempo y el espacio, conceptos como los de identidad/alteridad, unicausalidad/multicausalidad, unidad/diversidad, cambio/permanencia, etc. (Cambil y Fernández, 2017:33)”.

El valor educativo atribuido al patrimonio, al igual que la consideración plural y diversa del concepto patrimonio, como antes hemos indicado, ha ido evolucionando en el tiempo. En la actualidad, no se valora, solamente, el patrimonio como soporte para el aprendizaje de contenidos conceptuales de las ciencias sociales, u otro tipo de ciencias, se le otorga un papel en el que el objetivo fundamental es que el alumnado, o los agentes a los que vayan dirigidos los programas de educación sobre bases patrimoniales, contribuyan al acercamiento a los bienes patrimoniales a través de las intervenciones didácticas que se consideren oportunas según los objetivos propuestos, para que en primer lugar se den a conocer esos bienes patrimoniales, no considerados como meros recursos, sino como fuentes primarias, y a partir del conocimiento, se desarrolle la “cadena”, apuntada por varios autores (tomando como base referencial a Fontal, 2003: 171-177), que pasa por la valoración, ya que a través del conocimiento de esos bienes patrimoniales desde un prisma interdisciplinar, como mas tarde desarrollaremos, y al mismo tiempo tratando los contenidos desde una triple dimensión- conceptual, procedimental y actitudinal- lleguemos a la valoración de los bienes patrimoniales seleccionados. Al valorar los elementos patrimoniales, conseguiremos concienciar sobre la importancia de conservar y cuidar dichos bienes para que no se “pierdan” para las generaciones venideras, y por último, concluiríamos la cadena de la educación patrimonial con la difusión de nuestro patrimonio.

3.1.1.1. Enfoques desde la interdisciplinariedad.

Destacamos en primer lugar, el valor interdisciplinar del patrimonio que ha sido insistentemente reconocido por pedagogos y didactas, entre otros: (Cambil y Romero, 2013; Cambil y Tudela, 2017: 32; Cuenca, 2007; Estepa, 2001; Estepa y Cuenca, 2006; Calaf, 2004, 2006 y 2009; Calaf y Fontal, 2004; Calbó, Juanola y Vallés, 2011; Fernández Valencia, 2003; Fontal, 2003, 2011, 2012, 2013a, 2013b, 2014, 2015 y 2016; González Monfort, 2006; Gutiérrez, 2004; Ibáñez, Fontal y Cuenca, 2015; Pastor (2004:175-183); Santacana, Pibernat y Hernández, 1998).

El potencial educativo del patrimonio en cuanto a las posibilidades que genera para desarrollar metodologías interdisciplinares es enorme, tal y como hemos podido comprobar tras la lectura de la literatura que hemos manejado y de la que damos cuenta en el párrafo anterior. El carácter interdisciplinar que aporta el patrimonio en el proceso de enseñanza-aprendizaje de contenidos que derivan de las ciencias sociales, se debe, en gran medida a otorgar al patrimonio un carácter holístico. Los estudiosos del patrimonio como eje vertebrador en una didáctica de las ciencias sociales insisten en dejar de lado concepciones restrictivas del concepto patrimonial y otorgan a éste un carácter de naturaleza plural y diversa.

Uno de los mayores problemas que se presentan en una didáctica que contempla el patrimonio como fuente primaria de conocimientos que derivan, entre otros, de las ciencias sociales, y no como un mero recurso, es la concepción, algo generalizada, según hemos podido constatar en varias lecturas, por parte del profesorado que imparte asignaturas de ciencias sociales en distintos niveles educativos, así como en el alumnado en el que se implementan proyectos que consideran al patrimonio como fuente primaria, es justamente, la visión restrictiva de éste, (Ávila, 2001a; Cambil y Romero, 2013:16; Cuenca, Estepa y

Martín, 2017; de Castro, 2016; Estepa, Ávila y Ferreras, 2008; Guillate, 2014; González Monfort, 2007; Lleida, 2010; Martín Cáceres, 2012)

El concepto de patrimonio ha ido evolucionando a lo largo del tiempo, anteriormente el patrimonio se entendía más en su componente histórico-artístico, considerando una acepción del patrimonio restringida a bienes singulares, monumentales, de valor estético o histórico, representativo de momentos o estilos históricos, que según hemos podido comprobar sigue vigente en la concepción que agentes educadores siguen teniendo del mismo (Cuenca, 2002). No obstante, cada vez de manera más generalizada, se ha ido ampliando el concepto de patrimonio, denominándose “Patrimonio Cultural” (Cambil y Fernández Paradas, 2017).

No vamos a ocuparnos en estas páginas de la clasificación de la gran diversidad del Patrimonio Cultural que muchos autores aportan (Ballart, 1997; Ballart y Treserra, 2001; Bonilla, 2017: 51-53; Calaf, 2009; Calaf y Fontal, 2003; Morente del Monte, 2006), entre otros, pero si queremos destacar desde un principio, que una de las razones del valor interdisciplinar que tiene el patrimonio es esta concepción amplia y diversa del patrimonio que en la actualidad se va imponiendo frente a percepciones restringidas del mismo.

Recogemos aquí una definición, entre otras que hemos encontrado en los autores anteriormente referidos que, a nuestro juicio, define, con bastante exactitud, el concepto de patrimonio en un sentido amplio que permite, entre otros aspectos, considerar a éste, un soporte idóneo para abordar contenidos sociales, y de otras ciencias, desde un prisma interdisciplinar, que es el que pretendemos, en el proyecto de itinerario didáctico por la Gran Vía de Madrid (Estepa y Cuenca, 2016).

[...] un constructo social, desde una perspectiva sistémica, integradora y compleja, donde los referentes patrimoniales se articulan como un único hecho sociocultural constituido, de manera holística, por diversas manifestaciones de carácter histórico, artístico, etnológico, científico-tecnológico y natural, que en conjunción permiten el conocimiento integral de las diferentes sociedades tanto del pasado como del presente, dando lugar a estructuras de identidad social que se convierten en símbolos culturales.

El carácter interdisciplinar que comporta la educación a través y desde el patrimonio, es pues uno de los valores educativos que hemos considerado y como más tarde veremos, plasmado, en el diseño y programación del itinerario didáctico por la Gran Vía de Madrid.

El valor interdisciplinar del patrimonio se puede convertir en una dificultad a la hora de programar y diseñar proyectos. Son varios los autores que señalan las dificultades que esta virtud pueda ocasionar a profesorado y alumnado que considere elementos patrimoniales en el proceso educativo (Cambil y Romero, 2017: 66-68; Cuenca, 2014; Estepa, 2001; Estepa, Ávila y Ferreras, 2003:41-59; Hernández, Pibernat y Santacana, 1998; Marc, 2008).

Las dificultades pueden ser de índole epistemológica, ideológica y metodológica (Estepa, 2001:93-105). Nos vamos a centrar ahora en señalar las de índole epistemológico, que parten de la base de considerar el concepto de patrimonio desde una perspectiva amplia y plural, que forma parte de un nutrido grupo de disciplinas, tanto de las ciencias sociales: historia, geografía, historia del arte, antropología, economía, sociología, política y demografía; como de las ciencias naturales u otras ciencias.

El profesorado que diseña proyectos de enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales, como es el caso del proyecto que más adelante describiremos, se encuentra con la dificultad

de acometer una rigurosa y exhaustiva y previa investigación, desde diversos ámbitos del conocimiento. En efecto, de hecho, ya hemos podido advertir tras la lectura del capítulo 2 de esta tesis, que el proyecto didáctico que proponemos sobre la base de elementos patrimoniales de la Gran Vía madrileña en un tiempo preferente de estudio, aunque no único, que es el de la Guerra Civil española, no puede concebirse sin un previo y riguroso análisis de fuentes de diversa naturaleza que provienen de ámbitos de conocimientos con claves epistemológicas distintas, en nuestro caso, de las ciencias sociales. Es preciso pues, que acudamos a contenidos que provienen de la pluralidad rica de las ciencias sociales, y que nos informemos a través de fuentes de naturaleza diversa, para desarrollar un proyecto didáctico sobre la base de una educación a través de elementos patrimoniales, pero con una base epistemológica del elenco de disciplinas sociales que consideremos para aportar al proyecto el enfoque interdisciplinar que, a nuestro juicio, hace más entendible el proceso de enseñanza-aprendizaje de contenidos de las ciencias sociales sobre el soporte patrimonial de la Gran Vía de Madrid.

Así pues, al final de este capítulo, en el que explicitaremos el proceso de diseño del recorrido didáctico por la Gran Vía de Madrid, señalaremos las ciencias sociales, junto a otras áreas de conocimiento, que hemos considerado, para abordar dicho proyecto desde un prisma interdisciplinar, que además, se ve favorecido por dos aspectos fundamentales, por un lado, por la selección de elementos patrimoniales realizada sobre el soporte que nos brinda la calle objeto de estudio, pero además, por las fuentes de información recabadas para el diseño del proyecto, como más tarde se evidenciará, ya que hemos considerado fuentes de información diversas en cuanto a su procedencia: primarias y secundarias, pero sobre todo, diversas en cuanto a su naturaleza: cartográficas, históricas, estadísticas, fotográficas, hemerográficas, musicales y literarias, entre otras.

3.1.1.2. Tratamiento de contenidos desde una triple dimensión: conceptual, procedimental y actitudinal.

Otro componente que valoramos en la educación a través y desde el patrimonio es la posibilidad de abordar en los proyectos educativos, contenidos en su triple dimensión: conceptuales, procedimentales y actitudinales, posibilitando una necesaria educación integral. Dicho valor es señalado por muchos autores que ven la potencialidad educativa del patrimonio y que en el proyecto que se presenta en esta tesis se podrá valorar. (Blanco, Ortega y Santamarta: 2010; Cuenca: 2007; Cuenca y Estepa: 2006, 2013; Cambil y Romero: 2017; Fontal: 2003; Hernández Ríos: 2016; Matozzi, 2001; Ortuño, Molina, Sánchez y Gómez, 2012, entre otros). Abordar y para ello programar proyectos didácticos que contemplen contenidos en esta triple dimensión: conceptual, procedimental y actitudinal es fundamental en la formación educativa en todos sus niveles, desde la educación infantil hasta la universitaria. El proyecto que presentamos en esta tesis, ha tenido en cuenta y puesto en valor la triple dimensión de contenidos, pues entendemos que de esta manera, el proceso de enseñanza-aprendizaje de contenidos que derivan, aunque no exclusivamente, de las ciencias sociales, será más completo, integral y posibilitará un acercamiento al hecho social por parte del alumnado de una manera más activa y significativa, aspecto sobre el cual incidiremos cuando tratemos el asunto de las metodologías que utilizaremos en el proyecto didáctico que proponemos.

En este sentido, apuntamos aquí, de una manera general, que más tarde se verán concretados en el proyecto del itinerario didáctico por la Gran Vía de Madrid, que conceptos, procedimientos y actitudes, vamos a considerar. Nos ha orientado en la elección general de

los contenidos, los contemplados por algunos autores, entre otros: (Alderoqui, S., 2002: 33-63; Cambil y Romero, 2017: 61-76; Cuenca:2007).

En cuanto a contenidos de carácter conceptual, abordados desde la base de elementos patrimoniales, en nuestro caso, los seleccionados en la Gran Vía madrileña, hemos seleccionado los siguientes: en primer lugar, y muy presente en el proyecto, el concepto de cambios y permanencias. Este concepto puede ser considerado, junto a otros, como eje vertebrador de las acciones-actividades que plantearemos al alumnado para que se percate de los cambios de diversa naturaleza: geografía urbana, sociales, políticos, económicos etc. que se pueden concretar a través de diversos elementos patrimoniales seleccionados, y que en el proyecto daremos cuenta. Es muy importante que el alumnado se percate de los cambios, y también de las permanencias, y como se podrá apreciar en el diseño del proyecto, este concepto es clave en el mismo.

Otro de los conceptos que hemos seleccionado es el de evolución y continuidad muy ligado al anterior. Percibir a través de los tratamientos didácticos oportunos que, como es nuestro caso, las ciudades, el patrimonio urbano, está en continua evolución según las circunstancias que las determinen: políticas, sociales, económicas, medioambientales, etc., es un contenido que también se hará visible en el proyecto que presentaremos más adelante.

Una de las mayores dificultades que nos encontramos en una didáctica de las ciencias sociales, y fundamentalmente de la historia, es justamente, la comprensión de un tiempo que no es el personal o civil del presente al alumnado, es decir, la comprensión del tiempo histórico, que será otro de los conceptos claves que abordaremos en el proyecto. El acercamiento, la valoración y la implicación del alumnado, con otros tiempos: en nuestro caso, preferentemente con el tiempo de la Guerra Civil española, es otro de los aspectos claves del proyecto.

Y por último, otro contenido conceptual que se evidencia en el proyecto, y muy relacionado con el anterior es el de considerar el patrimonio para lograr a través de los elementos seleccionados de éste, una contextualización sociohistórica.

La preocupación por abordar desde la didáctica de la historia, conceptos claves de esta disciplina ha ocupado a muchos autores centrados en esta didáctica específica, si nos acercamos a manuales diversos sobre didáctica de las ciencias sociales, de la historia, se evidencia esta preocupación, según hemos podido advertir tras la consulta de manuales, tales como: (Cooper, 2002; Domínguez Garrido (Coord.), 2004; Hernández Cardona, 2003; Liceras y Romero (Coords.), 2016; Trepát y Comes, 2002).

Pues bien, consideramos que el patrimonio y su valor educativo, nos brinda un soporte magnífico para abordar las problemáticas inherentes en una didáctica de las ciencias sociales. Podremos concretar en el proyecto del itinerario didáctico por el espacio considerado como soporte patrimonial, la Gran Vía de Madrid, como, a través de los oportunos tratamientos didácticos, partiendo de los elementos patrimoniales seleccionados, intentaremos solventar, muchas de las problemáticas inherentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de contenidos que derivan, fundamentalmente de las ciencias sociales.

Hasta aquí hemos dado cuenta de la selección de contenidos conceptuales claves que son susceptibles de tratar considerando como soporte bienes patrimoniales, no obstante, para la comprensión de esos conceptos, tenemos que apoyarnos en contenidos de naturaleza procedimental. Este tipo de contenidos abordados sobre la bases de elementos patrimoniales, aporta una riqueza en el proceso de enseñanza-aprendizaje de contenidos sociales que se harán, del mismo modo, patentes en nuestro proyecto.

Entre los procedimientos seleccionados, podremos concretar en el proyecto, entre otros, los siguientes: en primer lugar, destacar un procedimiento vertebrador del proyecto que es el manejo de fuentes primarias y secundarias que aportan información histórica. El trabajo con fuentes por parte del alumnado es considerado por varios autores que insisten en el potencial educativo que supone el uso de fuentes históricas en procesos de enseñanza-aprendizaje de contenidos que derivan de las ciencias sociales (Anadón: 2003, 2006; Bardavio y González,2003; Fernández Valencia, 2003; Gutiérrez, 2004; entre otros).

Trabajar con fuentes, para que a través de las indicaciones didácticas oportunas, el alumnado que participa en proyectos con elementos patrimoniales, además, acerca al alumnado a un aspecto fundamental en una didáctica de las ciencias sociales, que es el manejo de fuentes para que entiendan y pongan en práctica, el método histórico, según las adaptaciones oportunas que realice el profesorado según la etapa educativa en la cual se implementen los proyectos. Recogemos unas palabras de Joaquim Prats, en el marco de una entrevista que le hacen desde la revista *Escuela*, en el año 2007, en la que insiste, en la importancia del uso del método científico en historia. El trabajo con fuentes, las patrimoniales, o aquellas otras que posibiliten una mejor comprensión y más completa e integradora de los bienes patrimoniales, es un referente que compartimos y por ello insistimos en ello en el proyecto de la Gran Vía madrileña: Recuperado de: http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/historia_necesaria_formar_personas_criterio.pdf

Es importante que la Historia no sea para los escolares una verdad acabada, o una serie de datos y valoraciones que deben aprenderse de memoria. Es imprescindible que la Historia se trabaje en clase incorporando toda su coherencia interna y ofreciendo las claves para acercarse a su estructura como conocimiento científico del pasado. Es más interesante que

los alumnos comprendan como podemos conseguir saber lo que pasó y como lo explicamos que la propia explicación de un hecho o periodo concreto del pasado.

Trabajar con fuentes, para que sea el alumnado el que con las indicaciones y pautas consideradas oportunas según los objetivos de enseñanza-aprendizaje, reconstruya los acontecimientos, los interprete, indague sobre ellos, elabora hipótesis deductivas, en fin, emplea de una manera adaptada y guiada el método histórico, será uno de los objetivos del proyecto que nos ocupa.

El manejo de fuentes patrimoniales en nuestro caso, las que nos aporta el espacio objeto de nuestro proyecto: edificios, bocas de metro, tiendas, placas en la calle, esculturas, mobiliario urbano, etc. que hemos seleccionado, como más tarde evidenciaremos, cuando presentemos el itinerario didáctico por la Gran Vía de Madrid; pero no exclusivamente las que nos ofrece la calle, sino también, tal y como hemos indicado, fuentes de procedencia y naturaleza diversa que posibiliten conseguir los objetivos de enseñanza-aprendizaje que hemos considerado en el proyecto, así como los contenidos de las ciencias sociales que pretendemos abordar.

En cuanto a otros contenidos procedimentales que podemos utilizar en la educación a través y desde el patrimonio, y muy ligado al anterior, es aquel que se centra en la obtención, selección y registro de información a partir del trabajo de campo. En este sentido, será fundamental la elaboración de un cuaderno de campo, o similar, que oriente cómo se va a llevar a cabo este procedimiento sobre la base de elementos patrimoniales que encontremos a lo largo del recorrido y seleccionados previamente por el profesorado que diseñe y lleve a cabo el itinerario didáctico. Estamos anticipando, la enorme importancia, que tiene en la elaboración de proyectos que consideren el itinerario didáctico como herramienta para abordar diversos elementos patrimoniales a considerar en un espacio, el diseño de un

cuaderno de campo que guíe el recorrido a seguir, así como los diversos procedimientos que se desarrollen a través del instrumento del cuaderno de campo.

El análisis e interpretación de mapas- en nuestro proyecto esencialmente de planos que muestren la evolución del espacio objeto de estudio- es un procedimiento que suponemos fundamental. Sobre todo en el caso de proyectos que parten de bienes patrimoniales, en nuestro caso, del patrimonio que conforma este proyecto: el urbano, y más concretamente, una parte de la ciudad, la zona de la Gran Vía madrileña, porque consideramos que es un espacio referente, que nos posibilita la consecución de objetivos de enseñanza-aprendizaje y el tratamiento de unos contenidos seleccionados, explicitados en otros capítulos y apartados de esta tesis.

Así el análisis y la interpretación de planos, será uno de los procedimientos que se valorarán especialmente en nuestro proyecto, por considera que se esta manera, acercamos al alumnado a un tipo de fuente básica, que es la cartográfica, ya que a través de la aplicación de diversos procedimientos sobre éstas, el alumnado, entre otros aspectos, se hará una idea de cómo evoluciona y cambian los espacios a lo largo del tiempo.

El análisis formal y funcional de los bienes patrimoniales seleccionados, es un procedimiento que se posibilita que se desarrolle por alumnado que participa en proyectos de educación patrimonial. En efecto, el análisis de aspectos formales, y en nuestro caso, relacionado fundamentalmente, con la aplicación del método del análisis formalista de las obras de arte, en nuestro caso, de arquitecturas y esculturas, al ser numerosa su presencia en la Gran Vía de Madrid, por la evidencia notoria de edificios singulares, y del mismo modo esculturas, que tenemos la posibilidad de contemplar en la calle.

La puesta en práctica de un procedimiento, como es el de las comparaciones presente-pasado, y enunciado en este orden temporal, por considerar que partiremos del espacio actual y presente, para a partir de éste, y con las tareas indicadas, sea el alumnado el que advierta, a través de la observación, indagación, u otras acciones, cómo ha cambiado la calle a lo largo del tiempo, que es uno de los principales objetivos del proyecto, muy relacionado con el concepto anteriormente referido en el apartado de contenidos conceptuales, susceptibles de ser tratados, el que se refiere a cambios/permanencias en nuestro caso considerando la configuración de la calle en el momento actual, y con el uso de otras fuentes que no se encuentren in situ, es decir en el recorrido, las anteriormente mencionadas: históricas, fotográficas, cartográficas, etc. les permita hacer las comparaciones que se estimen oportunas.

Por último, y no mencionado en último lugar por ser menos importante, y como advertiremos muy utilizado en el proyecto que nos ocupa, un procedimiento a considerar será, muy vinculado a la utilización adaptada según el nivel educativo del método histórico, el planteamiento de interrogantes e hipótesis para su corroboración según las orientaciones y pautas guiadas por el profesorado diseñador del proyecto.

Como hemos podido advertir, la educación a través y desde el patrimonio, abre un gran abanico de oportunidades en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales, para abordar desde éste, un considerable número de contenidos de tipo procedimental. De esta manera posibilitará al alumnado adquirir competencias y capacidades propias de las disciplinas de las ciencias sociales. Como dijimos al principio, siguiendo a Prats, consideramos muy importante, que sea el alumnado el que a través de distintos procederes, simule el trabajo del historiador, del geógrafo, del antropólogo, etc. El saber cerrado y estático no promueve un proceso de enseñanza-aprendizaje, por el que apostamos desde este

proyecto: activo, significativo, crítico. No obstante, desarrollaremos este aspecto, cuando explicitemos, otro de los valores educativos que consideramos que promueve la educación patrimonial, que es, entre otros aspectos, el uso de estrategias metodológicas activas y participativas por parte del alumnado inmerso en tales proyectos.

En tercer lugar, y como se percibirá cuando presentemos el proyecto de la Gran Vía de Madrid, la educación a través y desde el patrimonio, nos brinda una oportunidad para abordar contenidos de tipo actitudinal. Este aspecto, es decir, el aporte del patrimonio a generar actitudes y valores en las personas, en nuestro caso, como veremos, a alumnado de dos niveles educativos distintos: universitarios y de educación primaria, concretamente alumnado de 6º curso de Primaria, se presenta como eje vertebrador para tratar contenidos de este tipo.

El aporte de la educación patrimonial a generar actitudes y valores en el alumnado que entra en contacto, a través de programas y proyectos diseñados por diversos agentes educativos, es asunto destacado por autores, por considerar que el patrimonio genera actitudes, promueve valores que deben contemplarse en una educación integral. (Alderoqui, 2012; Cambil, Fernández, 2017: 27-45; Cuenca, 2014; Estepa, Domínguez y Cuenca, 1998; Fontal, 2003, 2012, 2013^a, 2014); Gabardón, 2007: 427-436; Marín, 2014).

El patrimonio promueve en el alumnado que se acerca a éste a través de programas y proyectos que toman como referentes bienes patrimoniales, se haga consciente, en un primer momento, como ya explicitamos, a través del conocimiento de éste, de la importancia de valorar el patrimonio heredado como fuente de riqueza que posibilitará actitudes de respeto y tolerancia hacia otras culturas y formas de vida del pasado y del presente, empatía cultural, y en definitiva, generar un pensamiento crítico y democrático, aspecto que señalan muchos de los autores antes citados. Traemos aquí unas palabras que los coordinadores de una obra,

que consideramos que recoge el estado de la cuestión de la educación patrimonial, por ser obra reciente, publicada en el año 2017, y que en la presentación de dicha obra (p. 23) subraya la promoción de actitudes y valores, sobre la base educacional del patrimonio:

De ahí, en otra vuelta de tuerca que merecería un desarrollo mayor y mejor del que ahora podemos ofrecer, que la educación en el patrimonio cultural se identifique en gran medida con la educación para la ciudadanía democrática, ya que el objetivo de aquella no consiste únicamente en la comunicación o dar a conocer determinados elementos para propiciar su respeto, difusión, conservación o acrecentamiento incluso, conforme a la legislación patrimonial, sino que consiste “además”, ante todo, principalmente, en la promoción de sujetos con actitudes críticas ante el patrimonio y la cultura y la sociedad en que viven, con capacidad para reflexionar, investigar, valorar, emocionarse y comprometerse en definitiva con los bienes culturales.

La promoción de actitudes y valores en torno al proyecto sobre el itinerario en la Gran Vía madrileña, ha sido una preocupación, como podremos advertir, cuando se describa el diseño del proyecto, por considerar que el valor educativo del patrimonio, va mucho más allá de dar a conocer el patrimonio que consideremos como objeto de estudio, tenemos que apostar en los proyectos educativos que tomen como referencia bienes patrimoniales, la promoción de valores y actitudes como los descritos en el prólogo a la obra referida de la que más arriba hemos damos cuenta, tiene que constituirse en los programas educativos sobre bases patrimoniales, como un objetivo fundamental. Sin personas no hay patrimonio, tal y como hemos leído en múltiples ocasiones al acercarnos a los autores que apuestan por

el valor educativo del patrimonio, por ello, el patrimonio nos brinda una maravillosa oportunidad desde la educación para formar a futuros ciudadanos democráticos, tolerantes, respetuosos y críticos.

Hasta aquí, hemos destacado los valores educativos que tanto los autores estudiosos del tema, como nosotros, hemos podido constatar con la implementación del proyecto del itinerario didáctico por la Gran Vía de Madrid, que desarrollaremos en el capítulo 4 de esta tesis, en relación a las posibilidades en cuanto al tipo de contenidos a abordar en los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen como objeto de enseñanza bienes patrimoniales. Es decir, qué patrimonio enseñar, y desde que perspectivas, que como hemos expuesto más arriba tienen un doble eje: desde la interdisciplinariedad y desde la triple visión de contenidos: conceptuales, procedimentales y actitudinales.

3.1.1.3. Uso de metodologías activas y significativas.

A continuación, nos centraremos en las metodologías o estrategias metodológicas que consideramos que son propicias en la didáctica del patrimonio, es decir, en relación al cómo enseñar ese patrimonio. Entendemos que en el proceso de enseñanza-aprendizaje de contenidos sociales que parten de elementos patrimoniales seleccionados según los objetivos del proyecto/programa que se diseñe por el profesorado u otros agentes educadores, las metodologías utilizadas tienen que promover aprendizajes activos, significativos e integrados.

Los modelos didácticos que se han propuesto por los especialistas en educación patrimonial, tienen en cuenta los elementos que se establecen en la acción didáctica, en nuestro caso, de enseñanza-aprendizaje de los bienes patrimoniales considerados según los

objetivos de enseñanza-aprendizaje. Los modelos considerados en la didáctica del patrimonio son los que a continuación exponemos, siguiendo, la mayoría de estos a la propuesta de modelos de educación patrimonial propuesto por Olaia Fontal, 2003, aunque, insiste en este modelo en otras obras: 2011: 91-96, 2015, entre otras. Autores que sintetizan este modelo son: Cambil y Fernández, 2017:35-36 y Hernández Ríos, 2006: 182.

Los elementos considerados en una didáctica del patrimonio según se valore en mayor o menor medida uno u otro son los siguientes. El modelo centrado en el docente o educador patrimonial, el rol del profesor o educador patrimonial, como experto en la materia que reproduce contenidos de manera expositiva. El diseño del proyecto depende del nivel de experto que tenga el profesor/educador y de contenidos que transmite, mayoritariamente de naturaleza interdisciplinar. En segundo lugar estaría el modelo que se centra en el discente, en el alumnado, que se caracteriza por ser personalista, cercano al constructivismo, se da importancia a los conocimientos previos del alumnado para engarzar los contenidos con los que ya tiene acerca del centro de interés del proyecto educacional, pues se busca un aprendizaje significativo y activo. Un tercer modelo sería el que se centra en el contexto, es decir, en el espacio en el cual se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje, como más tarde describiremos en nuestro caso, en la Gran Vía de Madrid y su entorno, se considerarán en este modelo sobre todo variables como: las características del lugar objeto de estudio patrimonial, el contexto no solo espacial sino también social: características del alumnado o participantes del proyecto, de sus necesidades y capacidades, así como de los recursos de todo tipo que estén al alcance del receptor. Por último el modelo centrado en los contenidos patrimoniales que se pretender enseñar, en este modelo, recobra mucha importancia el tema de los bienes patrimoniales seleccionados, que serán abordados según la metodología

adoptada, el espacio en el que se encuentren los bienes patrimoniales elegidos, y las características del receptor y de los contenidos a abordar.

Algunos autores, definen un quinto modelo que surge de la interrelación de elementos de los modelos antes expuestos (Hernández Ríos, 2006:183). Destaca valores de esta interpretación conjunta de los modelos antes citados que consideramos en el proyecto que hemos diseñado tomando como referencia la herramienta del itinerario didáctico por la Gran Vía madrileña, tales como: actitud motivadora por parte del diseñador del proyecto para elevar, en todas las fases del proyecto, que más tarde describiremos, el nivel de interés de los participantes del proyecto, en nuestro caso el alumnado al que va dirigido el mismo; la consideración de las ideas previas o vividas por el alumnado al que va dirigido el proyecto, por considerar, que a partir de éstas, se decidirán qué, cómo y cuándo se darán los contenidos que se consideren, y por último, se establecerán las metodologías que se estimen oportunas, teniendo en cuenta los objetivos de enseñanza-aprendizaje que se pretendan, las características del receptor, de los contenidos, de los recursos de los que se dispongan y del contexto: en nuestro caso, fundamentalmente de los elementos patrimoniales susceptibles de ser enseñados que seleccionemos de la calle de la Gran Vía madrileña.

No vamos a detenernos en esta tesis a tratar un tema muy vinculado, y que reconocemos de especial interés cuando abordamos la cuestión de la educación patrimonial, que en este capítulo estamos abordando, que es el de las instituciones, tanto públicas como privadas, como de naturaleza educadora formal, o no formal, pero si queremos apuntar que estos modelos, toman aspectos que se consideran en una educación patrimonial que encontramos en una de las instituciones, entre otras, el Plan Nacional de Educación y Patrimonio (PNEP), dependiente del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, tal y como destaca Fontal, 2016:425-426.

La literatura que aborda la cuestión didáctica de la educación patrimonial, que se centra en argumentar y decidir cual/es son las metodologías que debieran utilizarse en programas educativos desde y sobre el patrimonio, abogan, en su inmensa mayoría, por implementar propuestas que consideran que el alumnado debe ser, eso sí guiado y orientado tras una propuesta reflexiva por parte del profesorado que la diseña, el principal protagonista de su aprendizaje, el papel otorgado al alumnado, descarta, y lo expresamos desde un principio, el rol adjudicado al alumnado en sistemas tradicionales, en los cuales, entre otros aspectos, se preveía un rol pasivo del alumnado como mero receptor de contenidos, “cerrados” , preferentemente de naturaleza conceptual, y con una perspectiva restringida del término patrimonio, tal y como dimos cuenta más arriba.

Este posicionamiento en cuanto al tipo de estrategias metodológicas a valorar y considerar en el diseño de programas educativos patrimoniales, es fruto de la lectura de la literatura que aborda esta cuestión y de la experiencia docente en la didáctica de las ciencias sociales: los métodos expositivos, cerrados en planteamientos conceptuales, que asumen un papel protagonista del profesorado, y pasivo por parte del alumnado, creemos que no favorece un aprendizaje activo, significativo, comprometido, que estimule un pensamiento crítico, que favorezca el uso del método histórico adaptado a los contextos educativos en los cuales se implementan los programas, etc.

Siguiendo a Gargallo, Fernández y Jiménez, 2007:19, el profesorado debe diseñar, según los objetivos de enseñanza-aprendizaje pretendidos, proyectos de educación patrimonial, en el que el profesorado sea “diseñador de entornos de aprendizaje”, para promover en el alumnado un papel de “sujeto activo e implicado en el proceso de aprendizaje de la educación patrimonial y de la didáctica del patrimonio”.

Los autores que proponen metodologías en procesos de enseñanza-aprendizaje sobre elementos patrimoniales, con diferentes acepciones, están la mayoría de acuerdo en considerar que el empleo de metodologías que supongan una concepción como la explicitada en el párrafo anterior, son las más adecuadas por los motivos que a continuación exponremos y que se harán patentes en el proyecto que presentamos en esta tesis.

Son varios los autores los que muestran una preocupación y compromiso en el asunto de definir qué metodologías consideran más apropiadas en una didáctica del patrimonio (Calaf y Fontal, 2006; Cambil y Romero, 2017: 68-76; Cuenca, 2014: 76-96; Estepa, Ávila y Ferreras, 2013: 41-59; Estepa y Cuenca, 2006: 51-71; Fontal, 2003, 2012: 10-13; 2015: 15-32, 2016: 415-436; Fontal y Marín, 2014: 17-23; Matozzi, 2001 y Vázquez, 2018: 663-677), entre otros.

La mayoría de estos autores insisten en un factor que hay que tener en cuenta al diseñar proyectos de educación patrimonial, en cuanto a las estrategias metodológicas por las que se opten, y es justamente, un elemento inherente a la educación patrimonial que ya hemos apuntado, que es su carácter interdisciplinar, así como a la diversidad del patrimonio cultural.

Las metodologías por las que apuesten los diseñadores de proyectos que tengan como objetos de enseñanza-aprendizaje referentes patrimoniales, deberán tener en cuenta una serie de elementos inherentes a los procesos de enseñanza y aprendizaje: objetivos de enseñanza-aprendizaje, contenidos (interdisciplinares y desde un tratamiento triple de los mismos: conceptos, procedimientos y actitudes), recursos empleados, contacto directo del alumnado con los elementos patrimoniales, bien a través de internet o, según nuestra experiencia, mejor, in situ, y de la contextualización del patrimonio objeto de estudio, tanto temporal, espacial, funcional y social, y para finalizar, también tendremos que tener en cuenta los criterios de evaluación propuestos.

Son varias las propuestas metodológicas que aportan los estudios sobre la didáctica del patrimonio, aunque la mayoría insisten en que la elección de una u otra, o incluso de alternativas múltiples, deben tener en cuenta los elementos didácticos anteriormente expresados. Se pueden consultar las diversas metodologías que se suelen emplear en proyectos didácticos sobre elementos patrimoniales en Cambil y Romero, 2017: 68-78; referimos esta fuente, entre otras posibles, por ser esta obra uno de los manuales más recientes sobre educación patrimonial, y por considerar que, aunque con matices, y adaptaciones que podremos observar cuando se describa el proyecto del itinerario didáctico por la Gran Vía de Madrid, recogemos en dicho proyecto, aspectos metodológicos recogidos en la obra anteriormente citadas, como veremos, sobre todo, propuestas metodológicas que emanan de la metodología por proyectos, puesto, que, consideramos que esta metodología está más cercana a los objetivos del proyecto que más tarde detallaremos.

Los objetivos pretendidos por este tipo de metodologías basadas en proyectos se encuentran íntimamente conectados con nuestra visión didáctica, puesto que supone una decidida decisión de cambiar el modelo de enseñanza-aprendizaje tradicional: profesorado emisor y alumnado receptor pasivo de contenidos. En este tipo de metodologías por proyectos, además se potencia que el alumnado ponga en funcionamiento competencias y habilidades, destrezas, que en nuestro caso, consideramos esenciales en un proceso de enseñanza-aprendizaje en base a elementos patrimoniales, y en definitiva a contenidos sociales.

Las metodologías por proyectos cumplen una serie de objetivos, que se detallan en Cambil y Romero, 2017: 73, que presumimos importantes en un proceso de educación patrimonial. No obstante, en algunas ocasiones, se evidenciará en el proyecto que hemos diseñado, que se utilizan algunos instrumentos que pueden derivar de otro tipo de

metodologías, siguiendo a las expuestas por Guerrero y Calero, 2013, tal y como expresan Cambil y Romero, 2017: 69-70. En este sentido, podremos advertir, que no podemos posicionarnos en una única metodología, aunque el proyecto que presentamos está más cercano a la metodología por proyectos por considerar que cumple objetivos de enseñanza-aprendizajes que presumimos oportunos, no obstante, en el diseño del proyecto, podremos advertir, que en algunas actividades propuestas al alumnado que participa en dicho proyecto, utilizamos estrategias didácticas que provienen de otras metodologías, tales como: lección magistral participativa, en el sentido que, en algunas ocasiones, el profesor, actúa para provocar la actividad mental del alumnado a través de conflictos cognitivos, por ejemplo, favoreciendo técnicas de indagación y de resolución de hipótesis planteadas, o bien, aprendizaje cooperativo, ya que como veremos, muchas tareas y actividades están planteadas a grupos de trabajo, en las cuales, el profesor actúa como dinamizador de los grupos de trabajo, planificando, proponiendo o mediando, y observando atentamente al grupo para guiarlo y evaluarlo.

No obstante, insistimos en un aspecto que nos parece primordial, independientemente de las estrategias metodológicas por las que optemos, es fundamental clarificar los elementos antes mencionados: objetivos de enseñanza-aprendizaje, contenidos a abordar, recursos con los que vamos a contar, diseño de actividades que siempre supongan un rol activo del alumnado y criterios de evaluación.

Consideramos pues, que dentro del abanico de estrategias metodológicas que aportan los estudiosos del tema antes citados, sin desdeñar elementos aportados por otras, como las más arriba referidas, creemos que la que más se acerca a la concepción que tenemos sobre cómo debe realizarse una educación desde y a través del patrimonio, nos acercamos más a la

metodología por proyectos, puesto que está más acorde con los objetivos de los que partimos para el diseño del proyecto del itinerario didáctico por la Gran Vía de Madrid.

Entre los objetivos pretendidos por este tipo de metodologías, y que podemos observar en el resumen hecho en la tabla 3.2 tomada de Cambil y Romero, 2017:73, destacamos los siguientes, ya que los objetivos que vamos a destacar, de una manera u otra, los vamos a encontrar en el proyecto que más tarde presentaremos.

En primer lugar, consideramos que los proyectos de educación patrimonial deben favorecer la adquisición de un aprendizaje significativo. Entendiendo este cómo aquel que aporta al alumnado tanto conocimientos (desde la diversidad de las ciencias sociales preferentemente en nuestro caso, y como veremos de otras áreas de conocimiento, y tanto conceptuales como procedimentales y actitudinales), como herramientas de trabajo: recursos de naturaleza variada (textos de naturaleza diversa, gráficos, fotográficos, iconográficos, cartográficos, musicales, entre otros), así como propuestas de actividades previamente reflexionadas y siempre tendentes al desarrollo de competencias y destrezas, en nuestro caso, encaminadas a favorecer el desarrollo de un pensamiento crítico, a la resolución de problemas actuales, entre otros aspectos.

Del mismo modo, creemos que las metodologías por proyectos, posibilita que el alumnado que participa en estas, desarrolle algunas de las competencias y habilidades que se ponen en práctica cuando se utiliza el método histórico, es decir, que sean ellos mismos los que a través de las tareas formativas diseñadas por el profesor, se ejerciten en llevar a cabo los pasos que seguimos al utilizar el método histórico: análisis riguroso basado en el cuestionamiento permanente y en la formulación de preguntas realizadas por ellos mismos o por el profesor que actúa de dinamizador, uso de diversidad de recursos, obtención de

información de fuentes diversas: digitales y otras y tratamiento de esa información con fines diversos, etc.

Así mismo, otros de los objetivos que se pretenden en el uso de este tipo de metodologías, y que consideramos prioritario en el proyecto diseñado, es la importancia de involucrar al alumnado en un atarea activa, compleja y motivadora. En este sentido, el proyecto, aunque aborde tiempos históricos más o menos lejanos al alumnado que participa en el proyecto, debe centrarse en problemas de la sociedad actual: resolución o discusión de temas del tiempo presente, mirando al pasado y a las circunstancias vividas por sociedades de otros tiempos. Se hace primordial que el alumnado aumente su motivación por aprender, despertando su curiosidad e interés, en nuestro caso, por conocer hechos sociales del pasado, pero partiendo de problemáticas del tiempo presente y cercanas a su entorno.

Otro objetivo que se pretende con el uso de este tipo de metodologías, y que planteamos como fundamental en el proyecto llevado a cabo por la Gran Vía madrileña, es animar a los alumnos a la discusión, bien en grupos de trabajo, bien en gran grupo, en torno a cómo tienen que trabajar los recursos y organizar su tiempo, selección de materiales, argumentar sus elecciones, decisiones y creaciones, así como la inclusión de una exposición pública del proceso del trabajo que favorezca principalmente las competencias comunicativas, y por supuesto también las digitales, en cuanto a la obtención de información, y en la presentación de los resultados, conclusiones, del progreso de su trabajo.

Hemos dado cuenta del uso de metodologías que los autores especialistas en educación patrimonial consideran más idóneas teniendo en cuenta el concepto de patrimonio que anteriormente hemos definido, fundamentalmente destacando la evolución de dicho concepto desde visiones más restringidas en cuanto a su naturaleza y su uso, a concepciones más holísticas, y sobre todo hacia unos enfoques de la educación patrimonial en las que los

objetivos de enseñanza-aprendizaje de los bienes patrimoniales seleccionados en el proyecto educativo, tiendan más a la promoción de aprendizajes significativos y activos, adquiriendo en dichos proyectos un rol del profesor que se contempla desde su labor como diseñador de proyectos reflexivos y productos de una concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje antes referida, su papel será el de, en primer lugar diseñador del proyectos según los objetivos que considere como prioritarios, guía, orientador , mediador, activador, etc. , mientras que será el alumnado el que “construya” su conocimiento a través de las actividades formativas que se estimen en el proyecto, el papel es activo en todo momento, indagador, curioso, responsable, comprometido y crítico.

Concluimos aquí un apartado que consideramos fundamental en nuestro proyecto de investigación, ya que, creemos que la educación a través y desde el patrimonio, es un potente eje vertebrador en un proyecto didáctico, como es el que fundamental nos ocupa en esta tesis, de las ciencias sociales- historia-, y los valores que subyacen de centrar el proyecto didáctico basado, en nuestro caso, en un itinerario didáctico sobre la Gran Vía madrileña, son la mayor parte de los valores educativos que hemos referido en estas páginas.

Somos conscientes, que el valor educativo del patrimonio, es más amplio que, el que hemos referido en estas páginas, ya que hemos podido comprobar tras la lectura de la literatura que aborda esta cuestión, que son muchos los autores los que resaltan otros valores educativos del patrimonio, especialmente el valor de conferir identidades-individuales y/o colectivas- a los participantes en proyectos que tienen como eje vertebrador de la didáctica de las ciencias sociales, los bienes patrimoniales. Reflejamos pues este valor, que consideramos de gran importancia en la educación patrimonial, y que, como más tarde se podrá comprobar, está presente en el proyecto del itinerario por la Gran Vía de Madrid, pero no vamos ahora a ahondar sobre esta cuestión. Si podemos, no obstante, referir aquí, los

autores que han abordado esta cuestión, reiterando el gran valor identitario-simbólico que aporta la educación patrimonial a los participantes en programas y proyectos que tienen como soporte el patrimonio. En este sentido, los autores que consideramos de gran relevancia al abordar la cuestión de la relación del patrimonio como forjador de identidades son, entre otros los siguientes: Cuenca, 2010, 2013 y 2014; Estepa, Frieria y Piñeiro, 2001; Fontal, 2013a; Marín, 2013 y 2014; Molina, Escribano-Miralles y Díaz-Serrano, 2006; Santacana y Martínez, 2013.

3.2. La ciudad como soporte para una educación patrimonial.

Hasta ahora, nos hemos centrado en destacar el valor educativo que tiene el patrimonio, al considerarlo eje vertebrador en procesos de enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales, pero como advertimos anteriormente, el concepto actual de patrimonio ha sido renovado, considerando a éste en la actualidad, diverso, plural, tanto en el tiempo como en el espacio. No vamos ahora a incidir en los criterios de clasificación del patrimonio, aspecto ya tratado, no obstante, queremos partir de esta concepción holística e integral del patrimonio como soporte educador, para centrarnos en el patrimonio que, preferentemente, aunque no de manera exclusiva, como advertiremos cuando describamos el proyecto y la herramienta didáctica fundamentalmente utilizada: el itinerario didáctico por la Gran Vía de Madrid, que será el patrimonio urbano, es decir, la ciudad, y en nuestro caso la ciudad de Madrid, y una calle y un entorno popular y céntrico de ésta.

El potencial didáctico y pedagógico de la ciudad es valorado y destacado por un amplio colectivo de historiadores, pedagogos, profesorado que imparte didácticas de las ciencias sociales etc. por considerar que en la ciudad encontramos multitud de elementos

patrimoniales, que además, y este es un factor que abordamos desde el proyecto del itinerario por la Gran Vía de Madrid, permite tratar elementos patrimoniales cuyos objetos de estudio derivan de una cantidad diversa y plural de las ciencias sociales y de otras áreas de conocimiento. Es decir, la ciudad brinda enormes posibilidades didácticas desde una visión interdisciplinar, que cómo ya anteriormente mencionamos, será uno de los objetivos prioritarios en el proyecto que más tarde describiremos.

Son bastantes, y con enfoques diversos, los proyectos, programas, etc. que consideran elementos patrimoniales urbanos para, a partir de éstos, y con los objetivos de enseñanza-aprendizaje que se persigan, diseñar, según la modalidad que interese, nosotros hemos elegido la del itinerario didáctico, procesos de enseñanza-aprendizaje de contenidos, que en nuestro caso, derivan de las ciencias sociales, e incluso, de otras áreas de conocimiento.

La ciudad se manifiesta como un potente “artefacto ideológico”, según Beatriz Sarlo (2015:124), en efecto, la potencialidad didáctica y educadora de las ciudades es enorme si consideramos que “ la ciudad se presenta como el protagonista colectivo de la historia, de aquello que denominamos cultura occidental, con su formidable acumulación y despliegue de creaciones...” (Tudela, 2017:181). Es decir, el potencial educativo que ofrece la ciudad, las ciudades es tan rico y diverso, que pensamos indispensable en un proceso de enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales, determinar y seleccionar elementos patrimoniales, que de seguro, se convertirán en potentes agentes en una didáctica de las ciencias sociales, de la historia.

De la historia porque , siguiendo a Alderoqui, 2002:43, se concibe a la ciudad como un hecho cultural acumulado en el tiempo, en la historia. Las ciudades se han creado en determinados momentos de la historia, y el tiempo y las circunstancias han ido configurando una identidad cultural propia, cambiante con el tiempo, pero también con las interpretaciones

que se hagan de éstas, así como según los elementos patrimoniales que queremos que entren en juego en los procesos de enseñanza-aprendizaje que diseñemos según los objetivos de enseñanza-aprendizaje.

El enfoque del estudio histórico tomando como referente la ciudad, o como es en nuestro caso, de una parte de la ciudad céntrica y popular como es la Gran Vía madrileña y su entorno próximo, ha sido fundamentado en el capítulo 1 de la tesis, al considerar, entre otros enfoques, o tendencias historiográficas, la de la microhistoria. En nuestro caso, no solamente consideramos la ciudad como objeto de estudio histórico, aunque como se ha podido constatar en el capítulo 2, hemos hecho uso del método histórico para plasmar los “microcosmos” de la Guerra Civil española en el espacio objeto de estudio seleccionado por las razones aducidas en el primer capítulo al referir el espacio temporal objeto de estudio, vamos a ir más allá y a partir del estudio histórico, vamos a recoger que elementos patrimoniales, de la calle objeto de estudio, según los objetivos de enseñanza-aprendizaje establecidos, nos van a referenciar lugares o sitios de esta calle, para diseñar un itinerario didáctico sobre estas bases: históricas y didácticas.

Así pues, siguiendo a Tudela, 2017:182, tenemos que considerar a las ciudades-o partes de ellas- como soportes para hacer lecturas y diseñar actividades formativas según los propósitos que pretendamos, para que ejercitando con nuestro alumnado la mirada hacia elementos patrimoniales de la ciudad, desarrollamos procesos de enseñanza-aprendizaje de hechos sociales, desde el presente a hechos pasados, vividos por sociedades históricas en el marco de los espacios que seleccionemos de la ciudad.

[...] la clave para la comprensión y enseñanza de las ciudades tal vez la podamos encontrar en uno de los conceptos que acabamos de apuntar: la legibilidad, el carácter legible de los fenómenos urbanos como artefactos históricos y hechos culturales que pueden leerse.

El complejo pero a la vez maravilloso reto de aprender a leer la ciudad, en nuestro caso, en una primera fase por el profesorado o agente educativo que diseñe el proyecto, y en una segunda, la que se encamina a dar pautas, recursos, actividades formativas etc., que inicie o afiance en el alumnado que participa en los proyectos que toman como referente la ciudad, a leer e interpretar los elementos patrimoniales seleccionados según los objetivos perseguidos.

De nuevo seguimos a Tudela, 2017:184, puesto que recoge la idea antes expuesta, y para el proyecto que nos ocupa, referente principal, que consiste en aprender y enseñar a leerla ciudad y sus elementos, pero:

Conforme a esta metáfora, leer la ciudad-para comprenderla, para entenderla, para enseñarla, para amarla, tanto como para criticarla y colaborar en su mejora-no será una tarea sencilla, pero si posible a condición de respetar y prestar atención a las huellas, de cuidar y tratar sacar a la luz las viejas líneas de escritura presentes bajo las inscripciones nuevas.

La habilidad del diseñador-profesor de proyectos que tomen como referentes elementos patrimoniales de la ciudad, no depende exclusivamente de conocerla o de recórrela,

siguiendo a Tudela, 2017:182, sino que, como explicitaremos cuando describamos el diseño del proyecto, tiene más que ver, con “la habilidad para situar y crear prácticas de conocimiento”. Como más adelante veremos, en el proyecto que vamos a presentar, diseñado para dos niveles educativos distintos: alumnado universitario, en nuestro caso alumnado del Grado de Primaria de Formación de Profesorado que se encuentra en 3º del Grado de Primaria, y por otro, con alumnado de 6º curso de educación primaria, advertiremos que el espacio objeto o soporte para sobre el diseñar el proyecto educativo es el mismo: la Gran Vía madrileña, no obstante, advertiremos como, dependiendo de las etapas educativas a las que esté dirigido el proyecto, los elementos patrimoniales seleccionados son distintos, las actividades formativas, igualmente serán distintas, y en fin, como veremos, las lecturas que queramos hacer de ese espacio urbano, dependerán de muchos factores: hay que tener en cuenta muchos referentes a la hora de diseñar este tipo de proyectos, como más tarde advertiremos.

El valor educativo de la ciudad y de los elementos patrimoniales que seleccionemos de ésta, según los objetivos de enseñanza-aprendizaje que persigamos, es enorme, como hemos podido advertir tras la lectura de la literatura que se hace eco de este fenómeno. De nuevo, otra metáfora de la ciudad en su proyección educadora, la ciudad como “palimpsesto o superficie rugosa de lectura” (Tudela, 2017:182). Se nos ofrece la ciudad como soporte, como palimpsesto, pero dependerá de muchas variables que siempre hay que considerar a la hora de diseñar proyectos tomando la ciudad como gran soporte, ya que las lecturas, y los lugares de la memoria seleccionados pueden y deben ser considerados a la luz de esas realidades educativas, del contexto educativo en el que se pretendan llevar a cabo.

El papel educador de la ciudad ha sido tema abordado por diversos autores, acentuando todos ellos el valor educativo que ésta aporta en los procesos educativos. El concepto de

“Ciudad Educadora”, surge en 1972 en el marco de la UNESCO. No obstante su potencial educador y didáctico no se consolidó hasta el año 1990 con la celebración del I Congreso Internacional de Ciudades Educadoras de Barcelona. Los valores educativos y didácticos de las ciudades se especifican en la “Carta a las ciudades europeas”. Será a partir de esta fecha, -aunque obviamente antes de este año, encontramos algunos proyectos educativos que consideran a la ciudad y la variedad de elementos de naturaleza variada contenidos en éstas, como elementos educadores-, desde cuando el valor educativo de las ciudades sea estimado como eje vertebrador en una didáctica de las ciencias sociales-historia- como potente artefacto educativo.

Los proyectos educativos que toman como referentes espacios urbanos y seleccionan de éstos los elementos que consideran idóneos en relación a los objetivos de enseñanza-aprendizaje establecidos, son numerosos y de naturaleza diversa, según la elección del espacio urbanos y de los elementos que se consideren. Podríamos decir, que desde inicios del siglo XX, el valor educativo de la ciudad fue considerado por pedagogos y profesorado de las ciencias sociales y de otras áreas de conocimiento. El concepto de “aula sin muros”, de Ivan Illich, es retomado por las propuestas educativas que consideran a la ciudad y sus espacios diversos en tiempos y elementos, como las de Carpenter y McLuhan, 1981.

No vamos a detenernos aquí en aportar la literatura existente en torno a la consideración de la ciudad como soporte educativo desde perspectivas muy diversas, por considerar que excede nuestros planteamientos, pero si queremos subrayar que la lista es prolija, como hemos podido advertir. Si bien, vamos a reflejar en estas páginas, las aportaciones que hemos considerado de aquellos autores que han arrojado ideas sobre los aspectos conceptuales y didácticos valorados de las ciudades en su componente educativo y que se proyectarán en el diseño del itinerario didáctico, que en se concretará

3.2.1. Aspectos a considerar en la ciudad en procesos de enseñanza-aprendizaje a través de sus elementos patrimoniales.

Partimos de una premisa inicial al preguntarnos ¿qué enseñar de las ciudades?, en cualquier ciudad, independientemente de su ubicación geográfica, así como de su momento fundacional, existen múltiples elementos que podemos considerar como bases de propuestas educativas. El contenido educativo de la ciudad precisa de múltiples lecturas. Cada proyecto educativo que considere la ciudad como soporte, dependiendo de los objetivos de enseñanza-aprendizaje que quiera lograr, del enfoque, o enfoques que quiera imprimir-aspecto que abordaremos en el siguiente epígrafe-, en fin, de la concepción que se tenga de la ciudad como soporte educativo, hará que el proyecto, incida en un/os aspectos u otros según las enormes posibilidades didácticas que obtenemos de los elementos que configuran las ciudades.

Siguiendo a Alderoqui, 2002, podemos abordar la ciudad como soporte educativo, en cuanto a considerar una serie de conceptos claves que pertenecen al campo del saber científico (40-41), del mismo modo se puede entender como contenido escolar (pp. 44-45), así como las finalidades que se persiguen al considerar la ciudad como contenido escolar (pp. 45-46), y por último se encuentra la consideración de los contenidos de la ciudad dependiendo de los enfoques que se quieran proyectar, asunto que será objeto de nuestra atención, puesto que son varios los autores, los que a partir de la consideración de los enfoques aportados por Alderoqui, insisten en éstos, como un componente nuclear en los proyectos educativos que consideran la ciudad como eje vertebrador de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Alderoqui establece en una primera categoría, los conceptos claves que podemos utilizar para organizar los contenidos a tratar proyectos educativos en base a los elementos que nos pudiéramos seleccionar de la ciudad. La selección de elementos, de zonas o barrios, incluso como es nuestro caso, de una calle que obedece a responder muchas de las cuestiones objeto de estudio o análisis como es la Gran Vía de Madrid, es imprescindible para poder abordar los conceptos que vertebran el proceso de enseñanza-aprendizaje. El acotamiento de espacios -proyección micro- es fundamental para abordar los contenidos que queramos tratar en el proyecto que diseñemos, ya que, siguiendo de nuevo a Alderoqui (2002: 40-41):

La ciudad es un macroespacio. Según Brousseau, citado por Gálvez (1985), el macroespacio es un sector del espacio cuya dimensión sólo puede abarcarse a través de una sucesión de visiones locales, separadas entre sí por desplazamientos del sujeto sobre la superficie terrestre. La visión global simultánea podría lograrse si el sujeto se elevara por el aire, experiencia a la que raras veces se recurre para estructurar el espacio terrestre. En los macroespacios-urbano, rural- la continuidad del espacio debe ser construida intelectualmente a través de la *conceptualización*.

Traemos al texto la reflexión aportada por Alderoqui, porque, entre otros aspectos, como ya hemos descrito en el capítulo 1 de esta tesis, uno de los enfoques que vamos a considerar para abordar el objeto de estudio temporal: la Guerra Civil española: 1936-1939, y el análisis de un espacio cambiante en el tiempo: la Gran Vía madrileña, es el enfoque micro, desde la tendencia historiográfica de la MicroHistoria. Aunque no es en este el sentido el que señala Alderoqui (2002), al hablar de analizar los componentes de la ciudad en “una sucesión de

visiones locales”, si queríamos destacar el enfoque “micro” con el que hemos abordado el eje temporal y espacial de nuestro estudio, entendiendo, eso si, que hay que extrapolar e intentar buscar generalizaciones con otros espacios, de la propia ciudad o con otras ciudades.

La aportación de Alderoqui en cuanto a identificar los “conceptos claves”, al considerar elementos patrimoniales urbanos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de contenidos sociales, con las cuatro principales categorías que establece, y que a su vez, incluye subcategorías, señalando dentro de esas cuatro categorías principales, aspectos concretos que podemos abordar desde ellas (2002: tabla en p. 43), lo hemos considerado a la hora de abordar y concretar el diseño del proyecto del itinerario didáctico por la gran Vía madrileña, basándonos en las cuatro categorías establecidas como conceptos claves y los aspectos que podemos concretar en éstas a través de los elementos patrimoniales seleccionados en el espacio soporte del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los conceptos estructurantes o conceptos-claves que establece la autora son cuatro: Sociedad, identidad colectiva y ciudadanía; Global y local; Cambios y permanencias en las ciudades y por último construcciones y naturaleza. Pues bien, como más tarde advertiremos al describir el proyecto que nos ocupa, podremos constatar que nos hemos guiado por esa categorización de conceptos que establece Alderoqui en su obra.

En cuanto a la primera categorización: “Sociedad, identidad colectiva y ciudadanía”, la autora destaca que aspectos podríamos abordar en un proyecto de enseñanza-aprendizaje. De los aspectos que menciona la autora, podremos ver cuando se describa el proyecto que nos ocupa, que muchos de los estos aspectos se han considerado, tomando como referencias acontecimientos sociales que se han desarrollado en el tiempo objeto de estudio: el tiempo de la Guerra Civil española, centrado en el tiempo de este acontecimiento en la ciudad de Madrid, y el reflejo de éste en la Gran Vía madrileña, así como el tiempo más “largo”

considerado que es el tiempo desde que se empieza a construir, o mejor dicho se proyecta construir la calle hasta nuestros días.

Pues bien, advertiremos y los señalaremos y concretaremos en el proyecto, asuntos que se pueden abordar desde esta categoría, tales como: condiciones de vida y desigualdad de aquellos colectivos o grupos sociales que vivieron en la calle diversos acontecimientos sociales, bien de carácter político, económico, etc. Además, captará nuestra atención otro aspecto considerado en esta primera categorización conceptual, nos referimos al tema de la lógica estatal y la lógica de la vida cotidiana en las políticas urbanas. Este asunto, será abordado sobre todo, en relación al desbarajuste, en distintos aspectos, que produjo en los que habitaban la calle, así como en los que fijaron en esta sus establecimientos comerciales y lugares de trabajo, la construcción de la nueva calle (aspecto para el que nos valdremos de una fuente musical como es la Zarzuela de la Gran Vía de Chueca y Valverde, entre otras fuentes).

En cuanto a la segunda categorización de conceptos que establece la autora, destacamos, entre otros, ya que como veremos más adelante, se le ha otorgado un papel fundamental en el proyecto, que es el de analizar los “cambios y permanencias” en el tiempo objeto de estudio, considerando una diversidad de elementos patrimoniales que encontramos en la calle objeto de estudio. Analizar a través de las tareas formativas encomendadas al alumnado que ha participado en el proyecto, como más tarde veremos, será uno de los objetivos que pretendamos. La autora señala una serie de zonas de las ciudades en la cuales podemos observar con las fuentes de información precisas esos cambios, y además, también las permanencias en el tiempo. Entre esos lugares de la ciudad o esa categorización de ciudades: centros históricos, comerciales, burocráticas, de cultura material, etc. veremos que la Gran Vía de Madrid, aporta muchas de estas connotaciones al ser céntrica, en zona histórica (muy

cerca del espacio fundacional de Madrid), comercial por excelencia, con muchos elementos de cultura material de naturaleza variada, etc., que contemplaremos en el proyecto.

En relación a la tercera categorización: “ Global y local”, se ha abordado desde el proyecto, fundamentalmente el aspecto del valor del lugar y su puesta en valor, ya que, como advertiremos, la Gran Vía de Madrid, cuenta con una variedad de elementos que permiten que tras la implementación del proyecto, tal y como hemos podido recoger a través de los documentos generados para recabar información variada sobre las impresiones del alumnado que ha participado en el proyecto, son muchos los componentes señalados por éstos que nos indican que, basándose en unos elementos de la calle, u otros, dependiendo del alumno/a han puesto en valor este espacio patrimonial por la diversidad de elementos patrimoniales que les hemos presentado o han “descubierto” a través de la mediación del profesor que ha diseñado las actividades formativas. Así, como veremos el proceso de puesta en valor, tal y como hemos leído en la literatura que aborda este valor como valor fundamental, en cuanto al logro de apropiarse del patrimonio por parte de los ciudadanos -en nuestro caso alumnado- es un hecho crucial en la educación patrimonial. Es muy interesante percatarse a través de la implementación de este proyecto, como el alumnado pone en valor, o en un valor distinto al atribuido antes de participar en el proyecto, por diferentes vías y en atención a los diversos elementos patrimoniales que ha conocido, vivido, experimentado o descubierto en el proceso de la implementación del proyecto.

Por último, pero no por ser menos importante que las categorías conceptuales establecidas por Alderoqui, hemos contemplado la categorización conceptual de “Construcciones y naturaleza”. Analizar cómo afecta la contaminación a los espacios urbanos en torno al eje de la contaminación ambiental y el desarrollo “sustentable”, nos parecen perfectamente aplicables en un proyecto que, como el nuestro, considera el espacio urbano, como soporte

para procesos de enseñanza-aprendizaje. En concreto, en el proyecto hemos destacado cómo afecta y ha afectado a los elementos que se encuentran en la calle, ya sean seres vivos como bienes materiales-edificios, esculturas, etc., la contaminación generada por los medios de transporte, y las medidas adoptadas, en el programa de “Madrid Central”, como destacaremos cuando describamos el proyecto.

Hasta aquí, y siguiendo las categorías conceptuales aportadas por Alderoqui (2002: 43-44) hemos indicado de esas cuatro categorías conceptuales, que aspectos de cada una de ellas, se verán concretadas en el proyecto que describiremos al final de este capítulo. Puesto que lo que consideramos interesante, es la aplicación didáctica concreta de estos contenidos, que, evidentemente pueden darse en el patrimonio urbano, pero la labor del docente, o del diseñador de proyectos, es aplicar esos conceptos a un espacio concreto, contando con los elementos patrimoniales que configuran ese espacio, etc.

Además de las categorías conceptuales de la ciudad que “pertenecen a un saber científico” (Alderoqui:2002:44), tenemos que considerar en cualquier proyecto educativo que valore la ciudad, o parte de la ciudad como escenario de aprendizaje, existe el “contenido escolar ciudad”. En este sentido, la autora insiste en un tema, que consideramos fundamental en el proyecto: por un lado están los “ conceptos o nubes conceptuales”, aludidas anteriormente clasificadas en esas cuatro categorías, pero en relación a la ciudad como “contenido escolar”, tenemos que conectar las “ nubes de representaciones”, o ideas previas, vividas y experimentadas que han tenido a lo largo de su vida el alumnado que participa en el proyecto, y a partir de éstas ideas previas, contactar con esas otras “nubes conceptuales” establecidas en las categorías antes expuestas. Es en este sentido, cuando puntualiza Alderoqui (2002:45):

[...] En la enseñanza de las ciencias sociales, una “marcha didáctica” organizada a través de explicaciones y relaciones conceptuales permite que los alumnos organicen sus saberes adquiridos pero dispersos, que sus concepciones se pongan en cuestión, que se depuren, se vuelvan coherentes y evolucionen...

[...Sin embargo, el trabajo docente no consiste en reemplazar unas ideas por otras, sino en diseñar situaciones de enseñanza que permitan interrogar las ideas de los alumnos y construir *desde* ellas y *con* ellas conocimientos más pertinentes para conocer la realidad.

Nos ha parecido muy significativo traer a estas páginas las reflexiones de Alderoqui, puesto que creemos que antes de iniciar un proyecto educativo que considere el espacio urbano patrimonial como soporte de aprendizajes, es fundamental, conocer a través de los instrumentos que se consideren oportunos: cuestionarios de ideas previas, comunicaciones con el alumnado, técnicas de “brain storming” o similares, que nos posibiliten captar sus ideas, experiencias y percepciones del espacio que vayamos, en nuestro caso, a recorrer. De ahí el término que introduce la autora: “marcha didáctica”, entre otras estrategias didácticas posibles.

Otro aspecto indicado por la autora a la que nos estamos refiriendo en estas páginas, es el de los objetivos, “finalidades”, que podemos pretender a la hora de dar a conocer a través de las estrategias didácticas que consideremos oportunas, el patrimonio urbano a nuestro alumnado. Consideramos que en el principio de todo proyecto que considere la ciudad como escenario de aprendizaje, tenemos que dejar claro y patente, cual/es son los objetivo que perseguimos. En este sentido, Alderoqui (2002: 45-46) marca algunos objetivos, que cree que deben orientar y definir el proceso de enseñanza-aprendizaje, tales como: “*Contribuir a la formación del ciudadano para que actúe con eficacia en su ciudad, se sienta identificado*

colectivamente (escala nacional y local) y pueda imaginar escenarios de futuro”. En este sentido, la autora destaca valores de la educación patrimonial que hemos podido leer en la mayoría de los autores que abordan esta temática mencionados en este capítulo (no vamos a reproducir de nuevo la lista de autores, ya que esta cuestión ha sido abordada anteriormente). Los valores a los que refiere ahora Alderoqui son el valor del patrimonio urbano como forjador de la identidad individual y colectiva, apropiándose de los elementos patrimoniales que le hace identificarse con un barrio, una ciudad, un país, etc. ya que de esta manera pone en valor el patrimonio que se ofrezca en los diseños de proyectos educativos patrimoniales. Del mismo modo, en cuanto a otros objetivos que deben perseguirse por parte del profesorado o educador patrimonial es el de generar un sentimiento de pertenencia con la ciudad, barrio, etc. en el que viven y que al mismo tiempo encuentren maneras de participar en la vida urbana-celebraciones, fiestas del barrio, demandas de mejora, etc.

Para terminar, la autora, aborda la cuestión que nos conectará con el siguiente epígrafe que consideramos con entidad propia, aunque con estrecha vinculación con las “maneras” de abordar el contenido ciudad: de manera conceptual que parte de conceptos claves que derivan de los saberes científicos de las ciencias sociales, en nuestro caso; en segundo lugar de las concepciones y percepciones que tienen nuestros alumnos en relación al espacio urbano a tratar; y en tercer lugar, en cuanto a las finalidades que persigamos, o bien en cuanto a los objetivos que establezcamos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de elementos patrimoniales urbanos, que es la cuestión de los distintos enfoques que existen y coexisten en el proceso de enseñanza-aprendizaje del contenido “ciudad”, ya que dependiendo del enfoque que el profesorado o educador patrimonial quiera inferir en el proyecto educativo que implemente, se otorgará prioridad a unos objetivos u otros, a unos contenidos u otros (ya sean conceptuales, procedimentales o actitudinales), en la secuencia

de actividades formativas, en la selección de recursos, en los criterios de evaluación, en fin, en la concepción, diseño e implementación del proyecto.

3.2.2. Los enfoques didácticos.

Si bien, el valor educativo de las ciudades a través del diseño de programas o proyectos educativos que consideren a éstas y a los elementos patrimoniales seleccionados según los objetivos de enseñanza-aprendizaje establecidos, ha sido y sigue siendo numeroso como lo muestra la gran cantidad de estudios y proyectos que consideran a la ciudad y sus elementos como elementos nucleares de los mismos, lo que si ha variado, son los enfoques que se han planteado al considerar la ciudad como soporte educador.

La cuestión de los enfoques que se han identificado cuando se desarrollan proyectos de enseñanza-aprendizaje de elementos patrimoniales urbanos, ha sido un tema abordado por muchos autores que valoran el potencial didáctico y educativo del patrimonio urbano. Una de las autoras que abordó esta cuestión, y que abrió a su vez, líneas de interpretación de los enfoques didácticos que podemos encontrar al analizar propuestas didácticas considerando a la ciudad y sus variados elementos como eje vertebrador de procesos de aprendizaje, fue Silvia Alderoqui (2002, 2012 y 2013); Alderoqui y Villa (2002); que marcó los aspectos tratables desde la diversidad de enfoques, y que posteriormente retomaron con las oportunas matizaciones y concreciones, autores como: Cambil (2015); Cambil y Romero (2013); Fernández Valencia (2003); García y de Alba (2003); Palma y Pastor (2015); Prats y Santacana (2009) y Tudela (2017).

Se consideran, cuando se analizan proyectos educativos que consideran el patrimonio urbano y sus diversos componentes como bases para procesos de enseñanza-aprendizaje de

contenidos que emanan fundamentalmente de las ciencias sociales, cuatro enfoques. Podemos decir que estos enfoques no son excluyentes entre sí, y en muchas ocasiones nos podemos encontrar proyectos que combinan aspectos considerados por más de uno de los enfoques que vamos a identificar a continuación.

El potencial de la ciudad como soporte educativo lo demuestran la cantidad de proyectos y programas que hemos podido encontrar en la literatura acerca de este tema: la ciudad como espacio educador, ya desde que se lanzara el programa lanzado por la UNESCO, y anteriormente referido de “Ciudades Educadoras”.

La ciudad como espacio de enseñanza-aprendizaje, en nuestro caso de contenidos que derivan de las ciencias sociales-aunque como advertiremos cuando describamos nuestro proyecto-contemplaremos contenidos y aspectos que emanan de otras ciencias, al ser tan plural y diversa en el tiempo y en el espacio, en sus evoluciones y transformaciones, en fin, con tal diversidad de elementos que encontramos en ese “palimpsesto en el que actuales escrituras convivirían con las huellas anteriormente trazadas” (Tudela: 187), hace imprescindible, un enfoque, del mismo modo, plural y diverso que atienda a sus múltiples componentes.

En este sentido, se hace preciso destacar, que desde diversas instituciones que promueven el uso educador que debe hacerse de las ciudades en las diversas etapas educativas, y en la educación formal y no formal, entre ellos, el ya mencionado Plan Nacional de Educación y Patrimonio (PNEyP), instan sobre la pertinencia de abordar la ciudad con su potencial educativo, con las metodologías, marcos teóricos, habilidades y destrezas adecuadas que garanticen el diseño y elaboración de proyectos reflexivos, críticos y comprometidos.

Si bien, hemos indicado anteriormente, no vamos a detenernos en este trabajo de investigación, al análisis de los programas y proyectos educativos que consideran a la ciudad como soporte educativo, indicamos, la pertinencia de consultar aquellos programas y proyectos que han sido catalogados por el Observatorio de Educación Patrimonial de España: OEPE: cuyo objetivo es conocer, analizar y diagnosticar el estado de la educación patrimonial en España. En efecto, este organismo que emana del PNEyP (2013), realiza una labor fundamental, ya que registra, conoce y da a conocer, y lo más importante, es competente para analizar y diagnosticar los diversos programas que están catalogados a través de este organismo. Este organismo, es destacado por aquellos autores que pretenden conocer el “estado” de la educación patrimonial en nuestro país, y en este sentido, consideramos muy oportuna la lectura del artículo escrito por Olaia Fontal, en la revista de *Estudios Pedagógicos*, XLII, nº 2, (pp. 415-436), puesto que por un lado, aborda la cuestión de las instituciones y organismos que fijan criterios y crean los mecanismos que posibilitan el conocimiento de programas de educación patrimonial, y porque subyace en este artículo una preocupación por parte de la autora, que consideramos que se encuentra muy vinculada con la necesidad de diseñar proyectos que se enmarcan en uno o varios de los enfoques didácticos que se han definido por estudiosos del tema que nos ocupa.

Una preocupación expresada por Fontal, entre otras, es la de que justamente, se diseñan programas que no atienden al posicionamiento por parte del educador, a la diversidad de enfoques, que existen, y debemos conocer los que diseñamos programas o proyectos considerando elementos patrimoniales, como es el nuestro, basados en la ciudad. En este sentido, puntualiza la autora (2016:429):

[...] Estos datos demuestran, además, que si bien en la concepción del patrimonio estamos transitando de una visión más estática a otra más dinámica, como explicábamos al comienzo de este artículo, el diseño e implementación se sostienen, mayoritariamente, sobre conceptos de patrimonio superados o ya complementados. Esto no hace sino evidenciar la desconexión entre teoría y práctica, entre conceptualización sobre patrimonio y diseño didáctico.

La preocupación de la autora estriba en que tras el análisis hecho a través de la OEPE, se constata que educadores, profesorado, etc. que diseñan y programa proyectos basados en el papel educador del patrimonio, desconocen o no aplican, los enfoques didácticos que a continuación vamos a detallar, que consideramos, que todo educador debiera, entre otros aspectos conocer, o reflexionar, previamente de diseñar su proyecto, para posicionarse en aquellos aspectos que considere que mejor se ajustan a los objetivos de enseñanza-aprendizaje que se persigan.

Vamos a dejar ahora la cuestión de la importancia que creemos que tiene la previa reflexión en aspectos metodológicos y de posicionamiento en aspectos valorados según los enfoques que queramos imprimir en los proyectos de educación patrimoniales, que serán retomados cuando describamos el proceso de diseño del proyecto de la Gran Vía de Madrid, aunque, consideramos que antes de abordar la diversidad de enfoques didácticos que se han expresado por autores que han mostrado preocupación por este tema, es importante incidir sobre esta cuestión, que ha “alertado” a especialistas en educación patrimonial: es competencia de cualquiera que diseñe un proyecto de educación basado en bienes patrimoniales, el conocimiento de los diversos enfoques que existen, y coexisten en una didáctica del patrimonio.

Siguiendo a Tudela (2017:183), partimos de un hecho fundamental, si bien, la ciudad como soporte educativo, nos ofrece una pluralidad de elementos patrimoniales significativa, del mismo modo, precisaremos, de una pluralidad de enfoques. Se hace imprescindible, pues, conocer esos enfoques, vislumbrar en cual/es nos podemos posicionar según los objetivos que pretendemos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que, como veremos al describir el proyecto que nos ocupa: el itinerario didáctico por la Gran Vía de Madrid, advertiremos que nos posicionamos en diversos aspectos considerados por los enfoques que a continuación vamos a desarrollar, siguiendo, fundamentalmente, los desarrollados por Alderoqui y Villa (2012: 108-127).

Los enfoques recogidos en las obras de diversos autores que centran su preocupación en que aspectos deben considerarse al diseñar programas educativos que tomen como referentes elementos patrimoniales urbanos, son, entre otros, y siguiendo la mayoría de ellos, a Alderoqui (2002: 47-51); (Amaro: 2002); Figueras (2007); Fontal (2003) y Tudela (2017).

La diversidad de enfoques responde a diversas causas, según hemos podido constatar tras la lectura de las obras de los autores arriba citados. Por un lado, por la propia naturaleza del “contenedor ciudad”, es decir, los componentes patrimoniales de cualquier ciudad, barrio, calle, son tan diversos, en cuanto a su tiempo de creación, en cuanto a las características espaciales donde se conforman, en cuanto a la función y forma de dichos elementos, etc., que se hace preciso, abordarlos desde una diversidad de enfoques. Además, otra variable a la hora de decantarse por los supuestos de un enfoque u otro, lo da el hecho de la concepción que tenga el profesor y/o educador patrimonial del patrimonio, asunto al que nos hemos referido anteriormente, al destacar la evolución que ha tenido lugar en relación a dicho término: de visiones restrictivas a holísticas, que son las que en la actualidad imperan, Es decir, el diseñador/a de proyectos educativos que tengan como referentes a los elementos

urbanos, se adscribirán en un enfoque u otro, dependiendo de la concepción que tengan, por un lado del concepto de patrimonio, y de su propia práctica docente.

La mayoría de los autores que identifican los enfoques que podemos adoptar al considerar la ciudad y sus elementos en procesos de enseñanza-aprendizaje, en nuestro caso, aunque no en exclusividad, de las ciencias sociales, señalan cuatro: el morfológico; el histórico-patrimonial; el ambiental y el socioeconómico, aunque al tiempo proponen un quinto enfoque que se fundamenta en los ciudadanos y ciudadanas que participamos en la gestión de la ciudad, siendo protagonistas de la vida en la ciudad.

El primer enfoque, el morfológico, responde a criterios morfológicos de la ciudad, barrio o calle que se determine como soporte de aprendizajes, así como a la importancia de datos cuantitativos, estadísticos de la misma. Como señala Tudela (2017: 184) “[...]...posiblemente sea el enfoque de mayor antigüedad y arraigo en los libros escolares, pues organiza la ubicación en el espacio y el tiempo de la vida cotidiana en las calles y en la ciudad entera”.

En este enfoque se da valor a las descripciones, tanto cuantitativas como cualitativas de hechos urbanos tales como: el reconocimiento de las diversas zonas de una ciudad (zona céntrica, zonas burocráticas, comerciales, residenciales, así como de sus fisionomías y funciones; descripciones de los servicios y de las principales actividades que son predominantes; relaciones entre los servicios y el número de habitantes; identificación de la oferta cultural y cómo está distribuida; la relación con edificios y construcciones específicas con el movimiento de las personas que acuden a éstos con fines variados-comerciales, lugares de trabajo, ocio, etc.

La principal crítica a estos enfoques, que son fundamentalmente descriptivos, y que suponen una visión de la ciudad bastante estática, siguiendo a Tudela (2017:184)

El enfoque morfológico cuenta de partida con el lastre del recurso amplio a estereotipos, descripciones más o menos acríticas, fragmentación de los diferentes objetos de estudio y acumulación simple de su registro (a mayor ciudad, mayor número de casas, coches, monumentos, etc.

Este enfoque tendría el valor de cuantificar y determinar a través de los recursos y procedimientos que para ello se estimara, los elementos que configuran una ciudad, y la organización de los elementos a través de cuadros, gráficos y estadísticas, pero no podemos quedarnos solo en la descripción y el registro, ya que si pretendemos, como anteriormente dijimos, el uso de metodologías activas, significativas, reflexivas y críticas a través de los elementos urbanos que consideremos en el proyecto educativo, podríamos partir de la descripción, funciones, cuantificaciones de aspectos y elementos que consideremos como objetos de estudio, pero habría que dar un paso más y a través de las informaciones recogidas a través de los instrumentos de registro que consideremos oportunos, el alumnado, tendría que aplicar procedimientos diversos, así como emitir juicios críticos y reflexivos sobre los elementos abordados en el proyecto.

Las descripciones, los datos cuantitativos y cualitativos que nos aporten información diversa sobre elementos configuradores de ciudades, pueden ser necesarios en una primera fase de trabajo, pero si solamente nos quedamos en éstos, estaremos reproduciendo una visión descriptiva y organizadora de los contenidos y no promoveremos la actitud, que en nuestro juicio, es aconsejable y deseable, que es, que sea el alumnado, el cual, a través de las actividades formativas y orientaciones dadas por el profesor, desarrolle un aprendizaje activo y significativo.

El segundo enfoque es el denominado histórico-cultural, que según Alderoqui (2002: 47), es necesario “para comprender la ciudad como un hecho cultural acumulado históricamente, su significado, su valor referencial y dinámica de cambios y permanencias”. Recogemos la descripción que hace la autora en estas páginas por considerar que expresa una manera de entender la ciudad, que se trata de un enfoque que, considera la mayoría de los aspectos que, como más tarde veremos, cuando describamos el proyecto de la Gran Vía recogeremos, aunque también se advertirá que no de forma exclusiva, ya que, en el proyecto adquiere relevante importancia el considerar, entre otros aspectos, a la ciudad, como “hecho cultural acumulado históricamente”.

Entre los aspectos que se consideran al posicionarse en este enfoque, y siguiendo a Alderoqui (2002: 47), vamos a recoger aquí, aquellos que consideramos que hemos tratado en el proyecto de la Gran Vía madrileña, como advertiremos cuando describamos dicho proyecto.

Entre los aspectos apuntados por Alderoqui, destacamos los siguientes, ya que tendrán proyección en el itinerario didáctico, como más adelante veremos. Uno de los aspectos que se recogen entre las prácticas de este enfoque, es la comprensión de las razones por las cuales, algunos lugares, edificios, de la ciudad resultan más emblemáticos que otros. Consideramos que recoger este aspecto es fundamental, ya que se trata de comprender el valor referencial del patrimonio. Se trata de intentar dar explicaciones a los lugares emblemáticos de los ciudadanos, en nuestro caso alumnado que participa en el proyecto, e intentar dilucidar las causas y las circunstancias por las que lugares, edificios de la ciudad resultan más emblemáticos que otros a los ciudadanos y ciudadanas.

Un procedimiento que hemos utilizado a la hora de diseñar varias actividades formativas, en todas las fases de la implementación del proyecto, ha sido el de analizar cambios desde

el presente al pasado, a través de las fuentes previamente seleccionadas: fundamentalmente cartográficas y sobre todo fotográficas. En este sentido, y enmarcado en este enfoque, Alderoqui (2002: 47) insiste en la idoneidad del uso de recursos seleccionados que sirvan para que el alumnado se percate de “cómo las zonas se fueron desarrollando a lo largo de los años, si conservaron las mismas funciones, si evolucionaron hacia otros usos y por qué, etcétera.”

Otro aspecto destacable en este enfoque es el del análisis de áreas de la ciudad, en nuestro caso, la Gran Vía de Madrid y su entorno, en su momento de construcción, para determinar aspectos tales como: cómo afectó la construcción a las personas que vivían o trabajaban en esa zona. Aspecto, que como más tarde veremos, es abordado, a través de fuentes de naturaleza diversa, puesto que consideramos como objetivo importante del proyecto que el alumnado se percate de los cambios que se han dado en el espacio elegido como soporte educador, pero sobre todo para que argumenten las causas y las consecuencias de esos cambios en las personas, en el paisaje urbano, etc.

Otra propuesta de Alderoqui es la de proporcionar al alumnado la adquisición de claves para interpretar arquitectónicamente aquellos edificios que se encuentran en el itinerario, aspecto que como más tarde veremos, hemos llevado al proyecto.

El análisis de la información derivada de interpretar la vinculación del alumnado con lugares, edificios que consideren emblemáticos –antes, durante y después de realizar el recorrido- es otro de los aspectos que hemos valorado en el proyecto, ya que conseguir esa/as vinculaciones del alumnado con lugares o edificios que consideren emblemáticos, supone vincularlos con el patrimonio, y promover en éstos la vinculación afectiva tan necesaria, como ya hemos destacado al referirnos a los valores educativos del patrimonio en cuanto a

la necesaria “apropiación “ de los bienes patrimoniales, ya que esto acrecienta el valor simbólico-sentimental patrimonial, aspecto clave en todo proceso de educación patrimonial.

Además, se ofrece en este enfoque-el histórico-patrimonial, la oportunidad de usar fuentes musicales -en nuestro caso la Zarzuela de Chueca y Valverde- como tema, a través de la lectura de parte de su letra, que nos aporte información sobre temas tales cómo afectó la construcción de la calle a diferentes colectivos, o personas que vivían o trabajaban en dicha calles.

Por último, podríamos abordar otra cuestión, que hemos considerado eje vertebrador de muchas de las actividades propuestas al alumnado que ha participado en este proyecto, que es la de reconocer las causas que incidieron en que se construyese la Gran Vía de Madrid, al considerar que de esta manera estamos incidiendo sobre un concepto clave y que dificulta muchas veces la comprensión de acontecimientos sociales, que es el de adquirir la competencia por parte de nuestro alumnado, de ver la causa -en un primer momento- para más tarde ir al más complejo asunto de la multicausalidad de los hechos sociales en el tiempo.

Estamos señalando en estas páginas, algunos de los procedimientos, basados en fuentes concretas, tal y como presentaremos cuando describamos el diseño del proyecto al final de este capítulo, que nos encaminan a posicionarnos bastante en el enfoque histórico-patrimonial. No obstante, y como advertiremos al presentar los enfoques didácticos que presentaremos a continuación, debemos decir, que tal y cómo apuntamos al principio, creemos que, aunque la adscripción a unos de ellos, como es éste, en relación con las actividades formativas que proponemos al alumnado, recoge muchos de los aspectos valorados en este enfoque, ello, no impide que consideremos y valoremos aspectos recogidos

en otros enfoques, como señalaremos al hilo de las principales aportaciones didácticas de los enfoques que vamos a presentar a continuación: el ambiental y el socioeconómico.

Además, el enfoque histórico patrimonial, corre el peligro, como expresa Tudela (2017: 185) de caer en situaciones, tales y como advierten Alderoqui y Villa (2012:17), denominadas como “explicaciones turísticas”:

[...] descontextualizadas de claves históricas con significación social, lo cual supondría una reversión a la peor y más alambicada línea histórico-patrimonial, volcada en textos y prácticas escolares en los cuales los protagonistas son los edificios monumentales, pongamos por caso, y no los las personas que los construyeron, que vivieron o trabajaron en ellos.

Es de este “peligro”, del que queremos huir. Este enfoque, como antes expusimos, tiene la virtud de propuestas formativas que contemplamos en el proyecto que aquí presentamos, al estar muy vinculadas, dichas propuestas, a los objetivos de enseñanza-aprendizaje que perseguimos, y no olvidemos, al posicionamiento que hemos expresado en el primer capítulo de esta tesis, con una serie de escuelas historiográficas, entre éstas Annales, y traemos este asunto de nuevo aquí, al referirnos al enfoque histórico-patrimonial, porque creemos que dicho enfoque, puede tener el problema, según insiste Tudela (2017: 184):

[...] En este sentido, la vieja perspectiva en la que la ciudad -una ciudad concreta- se encuadra en tipologías históricas más o menos ceñidas por los manuales y se procede al estudio conforme a rangos estéticos y simbólicos de los grandes edificios de la época, ha

de dar inevitablemente paso a otro modo de encarar este enfoque, valga la expresión, en el que se integren vertientes del conocimiento histórico sabidas desde hace tiempo (la Escuela de Annales cumplirá pronto un siglo) pero nunca incorporada con el compromiso que deseaba deseable a la escuela: así, la historia oral, la microhistoria, la historia de la vida cotidiana, el estudio de las mentalidades, la atención a las prácticas y las costumbres y los hábitos sociales y su cambio epocal, habrán de tener una presencia determinante en la renovación del enfoque.

En efecto, traemos aquí esta cita extensa recogida atribuida a Tudela (2017), ya que compartimos esta convención a la hora de desarrollar proyectos, como el que nos ocupa, es decir, que dichos proyectos aporten las renovaciones dadas desde la diversidad de escuelas historiográficas que se mencionan.

El enfoque histórico-patrimonial, además permite, el uso de la herramienta del itinerario didáctico que es la que va a vertebrar el proyecto de la Gran Vía, aunque como vislumbraremos en el proyecto, vamos a llevar a dicho itinerario, algunas estrategias didácticas que provienen de los enfoques a los que nos vamos a referir a continuación -el ambiental y el socioeconómico-. No obstante, al considerar fundamentalmente este enfoque: histórico-patrimonial y las estrategias didácticas que derivan del mismo, materializado en el uso de la herramienta del itinerario didáctico, tendremos que tener en cuenta de no reproducir metodologías, más vinculadas al morfológico-descriptivas y no caer, en el diseño de un itinerario didáctico en el que, siguiendo a Tudela (2017:185):

[...] cuyo valor académico consiste apenas en el registro o inventario pormenorizado de datos acerca de determinados objetos y cuya bondad escolar reside, en el mejor de los casos, en establecer una “excursión” que libere los cuerpos discentes del común encierro en el aula.

Otro enfoque valorado en una didáctica que selecciona elementos patrimoniales urbanos como eje vertebrador del proceso de enseñanza-aprendizaje de hechos sociales, es el enfoque ambiental. Dicho enfoque, está adquiriendo cada vez más relevancia, dada la preocupación existente en diversos colectivos: políticos, educadores, ciudadanos y ciudadanas usuarios de los elementos urbanos, entre otros.

El enfoque ambiental interpreta la ciudad desde el medio natural, se trata de un enfoque en el cual tienen especial relevancia el tratamiento de contenidos que derivan de la ciencia social de la geografía, ya que la podemos considerar la ciencia que analiza el espacio terrestre, en cuanto las interacciones que han desarrollado las sociedades en relación a los elementos del espacio terrestre, y el aspecto que más nos interesa desde este enfoque, es analizar cómo se han realizado estas interacciones entre las sociedades y elementos del medio urbano a lo largo del tiempo, y sus consecuencias en cuanto a cómo han afectado esas interacciones en éste.

La mayoría de los autores que valoran esta perspectiva al abordar el contenido educativo de ciudad (Alderoqui (2002), Alderoqui y Villa (2012), Fontal y Marín (2011), García y de Alba (2003), Tudela (2017), apuntan que este enfoque es el de aplicación más reciente en la consideración de los valores educativos del patrimonio.

Aplicar el enfoque ambiental en proyectos educativos que consideran el patrimonio urbano como eje vertebrador del proceso de enseñanza-aprendizaje, supone, entre otros aspectos, tomar conciencia ante problemas medioambientales, ante el deterioro ambiental que están sufriendo las ciudades. Problemas tales como, polución, contaminación atmosférica, contaminación acústica, contaminación ocasionada por los medios de transporte, etc. Como más adelante advertiremos, el enfoque ambiental tiene una presencia notoria en el proyecto de la Gran Vía de Madrid, en relación con el contexto de la situación actual del programa de Madrid Central, como explicaremos más adelante.

En este enfoque, siguiendo algunas de las propuestas de actividades formativas formuladas por Alderoqui (2002 : 48), podemos mencionar las siguientes, considerando que tendrán proyección en el proyecto que nos ocupa. Entre otras, señalamos las siguientes: la caracterización de algunos problemas ambientales, en nuestro caso en una zona céntrica y muy populosa de la ciudad de Madrid como es la Gran Vía; el reconocimiento de las medidas que podemos aportar cada uno de nosotros como ciudadanos y ciudadanas para contribuir a la mejora del medioambiente; el conocimiento de las medidas que adoptan algunos organismos e instituciones de la ciudad, del estado o supranacionales, para buscar y aplicar soluciones a las diversas problemáticas ambientales. Y por último, el análisis desde diversas fuentes de información: periodísticas, fotográficas, etc., que posibiliten la reflexión y la toma de conciencia para la actuación en torno a problemáticas medioambientales que nos afectan ahora, y que de no poner freno, pudiera tener consecuencias fatales para generaciones venideras.

El cuarto enfoque, sería el denominado social y socioeconómico, y si bien como expresa Tudela (2017: 186), nos lo encontramos latente en los enfoques anteriormente definidos, este

enfoque, hace hincapié en la “ lo urbano pasa a definirse más precisamente a partir de las actividades productivas que se desarrollan en la ciudad y la población que la habita”.

Este enfoque, siguiendo a Tudela, estaría más vinculado al ámbito de los docentes, así como al de las editoriales de libros de textos.

Este enfoque, creemos, que junto al ambiental, es un enfoque que también lo podríamos encuadrar en una visión sociocrítica de los hechos sociales. En efecto, consideramos que este enfoque es necesario integrarlo en los proyectos educativos patrimoniales, como es el que nos ocupa, urbano. La reflexión, el análisis y la toma de conciencia y actuación ante problemáticas sociales que surgen en las ciudades, y tal y cómo hemos podido comprobar a través de las fuentes de información consultadas en el espacio que sirve como soporte para el proyecto que nos ocupa: la Gran Vía madrileña, se muestran patentes. Problemáticas que abordaremos serán las siguientes: el problema de la vivienda y la especulación del suelo urbano, los papeles que tiene en torno a esta problemática diversos colectivos: políticos, empresas, comerciantes, residentes, etc. La relación entre la disminución de pymes, o tiendas de “toda la vida”, de “barrio” ante la emergencia de multinacionales en la zona de estudio. El cambio de funciones de establecimientos comerciales ante las nuevas demandas sociales, etc.

Todos estos asuntos, como más tarde veremos, serán foco de atención, ya que consideramos que el alumnado, tiene que posicionarse, y ser crítico ante las injusticias sociales, y consideramos que la concreción de esas problemáticas en el espacio objeto de estudio, antes y ahora, a través del conocimiento de éstas con las fuentes de información de naturaleza que hemos considerado oportunas, en definitiva colaborarán en la formación de ciudadanos y ciudadanas críticos con los problemas sociales y económicos que subyacen en todo entorno urbano.

Para concluir el tema de los diversos enfoques didácticos que podemos contemplar a la hora de diseñar proyectos educativos sobre la base de la ciudad, o una zona de ésta, podemos añadir un quinto enfoque, aunque consideramos de igual manera que subyace en algunos aspectos mencionados en los enfoques anteriores, que es el denominado por algunos autores como el enfoque de la ciudadanía protagonista.

Este enfoque se encuentra recogido en las obras de autores, tales como: Alderoqui (2002, 2012); Alderoqui y Villa (2002); Bardavio y González (2003); Calaf y Fontal (2006); Castro y Castro (2018); Cuenca (2024); Fontal (2003, 2012, 2016); Gabardón (2007); García y de la Cruz (2018); Lucas y de Alba (2017); Marín (2013); Molina S., Escribano-Miralles, A. y Díaz-Serrano, J. (eds.) (2006); Prats y Santacana (2009), Rivero y Gil-Díez (2018: 1051-1061); Tudela (2017), entre otros.

Alderoqui (2002: 51), propone aspectos concretos a tratar desde este enfoque, y en todos ellos, el valor fundamental estriba en que en la ciudad, todos y todas como habitantes de ésta, tenemos que planificar, gestionar y participar en todos los ámbitos plurales que se desarrollan en las ciudades. Es decir, tenemos que diseñar programas educativos en los cuales consideremos objetivos de enseñanza-aprendizaje, tendentes a mejorar la participación del alumnado en la ciudad o localidad en la que habitan de manera responsable, tolerante, crítica ante situaciones que se generan en las ciudades de todo tipo (ambientales, desigualdades, discriminaciones, mal uso de los bienes colectivos, etc.

Podemos concretar en aspectos educativos tales como: reconocimiento de normas que regulan la circulación de transeúntes (este aspecto se hace imprescindible abordarlo cuando realizamos itinerarios didácticos); el conocimiento de normas que regulan el uso de servicios públicos o privados; identificación de formas de participación política de los ciudadanos, no solo de personas adultas, que tienen mayoría de edad para votar, sino

también, que alumnado que no aún no tenga esa condición -alumnado de 6º de Primaria, por ejemplo-, que conozca otras maneras de opinar, sobre hechos que ocurren o pueden ocurrir en sus entornos, y propiciar el sentido de participar, emitiendo opiniones, en foros familiares, asambleas de clase, movimientos vecinales, etc. Del mismo modo, se pueden considerar propuestas encaminadas a la indagación de problemas urbanos de diferente tipo, a través del análisis de fuentes de información diversa que aporte el profesorado u otros agentes educativos. En fin, como veremos la oportunidad de considerar a la ciudad como un “laboratorio de ciudadanía” (Alderoqui y Villa, 2012: 126)

La ciudad podría pensarse para la escuela y para los niños y jóvenes como un inmenso laboratorio en el cual reconocer y poner en juego y a prueba la propia personalidad y, en especial, la relación con los otros, las conductas sociales.

En este enfoque, subyacen principios didácticos encaminados a abordar contenidos de carácter actitudinal -aunque no exclusivamente- tales como la sensibilidad y crítica ante situaciones injustas, de índole social, económico, etc., la valoración de la democracia, como sistema político que permite la participación en la vida urbana a diferentes niveles, la convivencia en espacios públicos, la aceptación de normas para en definitiva, aprender a vivir en sociedad, el respeto y la tolerancia, y muchos otros valores que debemos inculcar al alumnado, y este “laboratorio ciudadano” se presenta como una oportunidad excelente para abordar estas actitudes, deseables en ciudadanos comprometidos, críticos, tolerantes.

Concluimos aquí la presentación de los distintos enfoque que podemos aplicar en proyectos educativos que tomen como eje vertebrador del proceso de enseñanza-aprendizaje la ciudad y los elementos que seleccionemos de éstas, según objetivos que queramos conseguir, expresando que, lo deseable, aunque el posicionamiento del proyecto que hemos diseñado y que más tarde explicitaremos, se encuentra cercano al enfoque histórico-

patrimonial. No obstante, podremos descubrir en el proyecto que nos ocupa, aspectos valorados por los otros enfoques: el morfológico, pero como anteriormente dijimos, en una primera fase de aportación de información objetiva de elementos patrimoniales que se van a referenciar en el proyecto, ya que queremos ir mucho más allá, de la simple descripción, enumeración, localización, etc. Del mismo modo se abordarán aspectos de los otros dos enfoques, que ya hemos apuntado y del mismo modo se concretarán en el proyecto, tanto del enfoque ambiental, socioeconómico, como del último que hemos expuesto: el del ciudadano protagonista, nosotros queremos emplear, mejor, el término del alumnado protagonista, ya que como veremos el proyecto se ha diseñado para alumnado de dos etapas educativas: universitarios y de la etapa de Primaria, concretamente de 6º curso de Primaria.

La fuerza educadora de la ciudad es inmensa, el palimpsesto está por descubrir y su descubrimiento, y a través de éste, su aprendizaje es tarea del profesorado u otros agentes educadores, en nuestro caso, aunque no exclusivamente desde una didáctica de las ciencias sociales. Se hace imprescindible valorar como “artefacto didáctico” potente, el potencial educativo de la ciudad. Lo hemos advertido tras la lectura de la literatura que aborda este tema, así como, a través de la puesta en práctica, de la implementación del proyecto, de cuyos resultados educativos daremos cuenta en el último capítulo de esta tesis.

La tarea del profesorado será la de crear y diseñar proyectos que permitan que el alumnado contextualice a través de los elementos patrimoniales que seleccionemos, tiempo y espacio-en evolución constante-, que eduquemos la mirada valiéndonos de la enorme riqueza de elementos patrimoniales que nos brinda la ciudad, cualquier ciudad, que reflexionemos previamente que objetivos pretendemos a la hora de diseñar e implementar estos proyectos, y en fin que consigamos, a través de la propuesta de actividades formativas que consideremos oportunas, siguiendo a Fontal (2003) que el alumnado acceda al

conocimiento de los bienes patrimoniales, en nuestro caso, urbanos, que a través de ese conocimiento, se apropie de ellos, les otorgue un valor simbólico e identitario y los pueda respetar, respetándolos los valorará, y se percatará de la importancia de su cuidado, conservación y trasmisión a generaciones venideras.

3.2.3. La ciudad y la Memoria histórica.

Los elementos patrimoniales urbanos, entre otros, son testimonio y a la vez fuentes de información de los acontecimientos históricos de naturaleza diversa-interdisciplinar-que se han desarrollado en las ciudades. Podemos decir, pues, que la memoria individual y colectiva de las sociedades, tienen en los elementos que encontramos en las ciudades de naturaleza diversa-edificios, estatuas, placas de las calles, bocas de metro, etc.- una concreción educativa que posibilita que el alumnado “reconstruya” su historia y la de las ciudades históricas.

Cómo bien puntualiza Tudela (2017: 190), la ciudad y sus elementos se pueden, y se deben considerar en el proceso de enseñanza-aprendizaje de contenidos históricos. En la ciudad hallaremos, a través de múltiples y diversas manifestaciones la memoria de las sociedades presentes e históricas. Así pues, los términos “memoria” e “historia”, tal y como expresa Tudela, van indisolublemente unidos. La historia se puede considerar, entre otras acepciones por supuesto, como la memoria individual y colectiva de los que vivieron en tiempos históricos, pero también presentes.

En el ámbito educativo, de la educación, de nuevo -como se ha hecho evidente en el proyecto que toma como espacio referente la Gran Vía de Madrid- tenemos una oportunidad magnífica para abordar el tiempo histórico con nuestro alumnado, los referentes que tenemos

de éste en la ciudad. Ya hemos señalado en estas páginas, algunas de las dificultades que comporta en el alumnado la comprensión del tiempo histórico, pues bien, el patrimonio urbano, se nos ofrece como una manera de concreción del tiempo histórico, que favorece, el aprendizaje de aspectos que revisten ciertas dificultades, debido a su grado de abstracción, o de otra índole, cuando abordamos en el marco educativo contenidos históricos. Podemos decir que la historia se concreta en las calles, en nuestras calles, como vamos a poder visualizar cuando describamos el proyecto que nos ocupa.

Otro asunto que nos aparece indisolublemente unido a la temática que nos ocupa, como hemos podido comprobar al consultar las obras de los autores que abordan la relación entre memoria e historia, es el término de “memoria histórica”, en cuanto al papel que cumple, o debiera cumplir en las sociedades democráticas. En primer lugar de conocimiento riguroso de a través de fuentes de información en las que probemos su autenticidad, y de naturaleza diversa, para componer esa “memoria histórica”, en nuestro caso los “lugares de la memoria histórica”, paso previo, y que consideramos en todo proceso de enseñanza-aprendizaje de la memoria histórica, para que posteriormente, con una base informativa necesaria, abordemos con el alumnado, la temática de la “memoria histórica” en aras de reflexionar, crear un pensamiento crítico acerca de la labor que instituciones políticas o educativas tienen en torno a mostrar “ las fracturas ocurridas en tiempo pasado cuyas huellas siguen afectando al presente...” Tudela (2017: 190).

De obligada referencia en estas páginas, es la Ley de Memoria Histórica, de 2017 (Ley 52/2007, de 26 de diciembre), por diversos motivos, en primer lugar porque consideramos que el alumnado debe conocer y vivenciar si es posible en esos espacios o “lugares de la memoria histórica”, aquellas vivencias y acontecimientos vividos por la sociedad que han supuesto una violación de los derechos democráticos. Como hemos podido advertir tras la

lectura del capítulo 2 de esta tesis, en el cual, entre otros aspectos, mostrábamos los “microcosmos” de naturaleza social diversa-político-militares, económicos, de vida cotidiana, de ocio-cultura, entre otros, que permiten, entre otros aspectos “rescatar” esos lugares de la memoria en la Gran Vía de Madrid, que permitirán acercar al alumnado para el cual está diseñado el proyecto, a concretar que en el tiempo preferente de estudio: la Guerra Civil española, en su reflejo en el espacio objeto de estudio, se dieron situaciones que no se pueden permitir en una sociedad democrática. Las “víctimas” de esas situaciones, según contempla la Ley anteriormente mencionada, deberían ser reparadas, reconocidas y resarcidas moralmente.

Traemos aquí una cita rescatada por Tudela (2017: 191), porque consideramos que expresa, a través de las acciones propuestas por dicha ley (53411), el espíritu que debiera imperar en su aplicación y que consideramos esencial proyectarlo en proyectos educativos:

[...] No es tarea del legislador implantar una determinada memoria colectiva. Pero si es tarea del legislador, y cometido de la ley, reparar a las víctimas, consagrar y proteger, con el máximo vigor normativo, el derecho a la memoria personal y familiar como expresión de plena ciudadanía democrática, fomentar los valores constitucionales y promover el conocimiento y la reflexión sobre nuestro pasado, para evitar que se repitan situaciones de intolerancia y violación de derechos humanos como las entonces vividas.

El compromiso de la educación a través de la concreción de esos “lugares de la memoria”, es el que se referencia en la segunda parte del texto. El profesorado, los agentes educadores, debemos dar a conocer esas situaciones vividas por quizás, familiares, más o menos lejanos,

del alumnado que participa en el proyecto, y hacer, a través de las actividades formativas que consideremos más propicias con tales fines, que sean ellos los que reflexionen y desarrollen un pensamiento crítico hacia las situaciones injustas, intolerantes, etc. que hayan “vivido” y sentido en los “lugares de la memoria” seleccionados con tales propósitos.

Indispensable abordar esta cuestión en estas páginas, tal y como ya la han abordado, desde diversas perspectivas autores como: González Monfort (2006); Gutiérrez (2004), incluso antes de que entrará en vigor la Ley antes referida, como otros autores que ya conociendo dicha Ley, desarrollan propuestas didácticas para abordar esta temática con el alumnado, como son, entre otros: Cambil y Romero (2013); Rolland (2015: 75-108); Santacana y Martínez (2013); Sarlo (2015) y Tudela (2017).

El proyecto que nos ocupa toma como referencia “lugares de la memoria histórica”, al contextualizar en este espacio el tiempo histórico -aunque no exclusivamente- de la Guerra Civil española, en Madrid y concretando los “microcosmos” definidos en el capítulo 2 de esta tesis en la Gran Vía de Madrid, por considerar que este espacio, cumple las características que pretendemos según los objetivos de enseñanza-aprendizaje, ya referidos en el capítulo 1 de esta tesis en cuanto a la justificación del espacio elegido. Hablar de la “memoria histórica” vinculada al valor educativo del patrimonio, y en nuestro caso de un patrimonio urbano visible en elementos de la Gran Vía de Madrid, se hacía imprescindible.

Para documentar esos “lugares de la memoria”, también consideramos necesario la consulta y el tratamiento de la información obtenida en fondos documentales tales como el Centro Documental de la Memoria Histórica-Causa General-, aunque también hemos considerado otros fondos documentales que hemos detallado a lo largo del capítulo 2. Queremos subrayar, de nuevo, el valor educativo, o mejor dicho, la proyección educativa que desarrollamos con el alumnado que ha participado en el proyecto, de la importancia que

tiene en el proceso, que éstos accedan a fuentes primarias, como las encontradas en este archivo y otros utilizadas, para que a partir de esas fuentes, a través de las diversas actividades propuestas por el diseñador del proyecto, pueda calibrar, enjuiciar, ser crítico en torno al tema que nos ocupa.

En este sentido, el papel que consideramos que debe ejercer en este asunto el profesorado, como en general, en procesos de enseñanza-aprendizaje de contenidos históricos, con un componente, en muchas ocasiones político, como hemos podido comprobar tras el aluvión de opiniones acerca -en favor o en contra, o bien matizando aspectos de esta Ley- debe ser el que, aunque con los rasgos inherentes de la difícil objetividad en la Historia, asunto fundamental, que se escapa de las pretensiones de esta tesis, pero que por supuesto subyace, el de diseñador de un proyecto que promueva que el alumnado, a través de las actividades propuestas con recursos extraídos de fuentes de información diversas, enjuicie, compare, haga crítica de los momentos de la historia, concretados en nuestro caso en “lugares de memoria”, en los cuales los derechos humanos y democráticos fueron infringidos.

No podíamos obviar en estas páginas el importante vínculo entre la Memoria -individual y colectiva- y la Educación Patrimonial, en nuestro caso, a través de un proyecto que ha “rescatado” lugares de la memoria histórica en la Gran Vía de Madrid, ya que debido al tiempo histórico-aunque no exclusivo-de estudio que es el de la Guerra Civil española y su reflejo en una ciudad concreta: Madrid y un espacio popular y emblemático de la misma, el abordar este asunto se hace indispensable.

3.2.4 El itinerario didáctico como propuesta según los objetivos de enseñanza-aprendizaje.

Hemos considerado la opción didáctica del diseño de un itinerario didáctico sobre el espacio objeto de estudio: Gran Vía y su entorno, frente a otras estrategias didácticas, por considerar que dicha opción, posibilitará el logro de los objetivos que nos proponemos y que especificaremos más adelante.

Hemos optado por la herramienta didáctica del itinerario, estrategia valorada desde la segunda mitad del siglo XIX –krausismo- y primer tercio del siglo XX-Institución Libre de Enseñanza-, entre otras, ya que creemos que esta opción didáctica cumple unos objetivos de enseñanza-aprendizaje que están cercanos a un posicionamiento que emplea unas estrategias didácticas de un modelo que podemos denominar como “alternativo” frente a otros más “tradicionales” o expositivos: Liceras Ruíz y Romero Sánchez(2016: 76-77).

Hemos podido constatar que la bibliografía en torno al uso del itinerario didáctico como estrategia metodológica en los procesos educativos, tanto en sus aspectos más teóricos como prácticos -itinerarios concretos, es abundante, lo cual indica el potencial didáctico de este recurso. Destacamos, entre otras, la siguiente: Ávila (2003: 36-46); Ballesteros, Fernández, Molina y Moreno (coord.) (2003); Benejam, P. (2003); Blanco, Ortega y Santamarta (2003); Careaga (2015); Estepa (coord.)(1998); Frieria (2003: 339-346); Fuertes Muñoz (2016); García Ruíz (1997); Liceras y Romero (2016); Martín, Cuenca y Bedía (Coords.) (2012); Molina Puche (2011); Morales, Caurín y Sendra (2014); Palma y Pastor (2014) ; Pinto (2016) ; Quintero y Fernández Valencia (2003); Rodríguez de Gracia (2003); Santacana, (2013); Sebastián y Blanes (2010); Souto (2007); Travé (2003: 43-46);

Valverde, Ramírez, Mora, López, Medina y Arrebola (2018:69-75) y Vilarrasa (2002 y 2003).

Los diseños de recorridos didácticos por la ciudad de Madrid, han sido abordados por diversos autores, ya no tanto en relación a los aspectos didácticos de éstos, sino a la concreción de diversidad de itinerarios por la ciudad, en la mayoría de las ocasiones con criterio cronológico, para contextualizar en diversos espacios de Madrid las etapas históricas, o bien, en virtud de ámbitos temáticos: literarios, gastronómicos, etc. Citamos aquí la labor realizada por dos colecciones: en primer lugar, las obras de la editorial *La Librería*, sita en pleno centro histórico madrileño: calle Mayor 80, así como la *Colección de Recorridos Históricos por Madrid*, coordinados por Clemente Herrero Fabregat. De especial interés.

La prolija lista de bibliografía que presentamos, nos hace pensar que la opción didáctica elegida para esta propuesta: el itinerario didáctico, se puede considerar, como una opción que posibilitará el logro de unos objetivos que consideramos relevantes en un proceso de enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales.

El uso de la herramienta del itinerario didáctico fue valorado por pedagogos y didactas desde hace mucho tiempo. No vamos a ocuparnos aquí de la historia del uso del itinerario didáctico como herramienta para el proceso de enseñanza-aprendizaje de contenidos de procedencia de diversas áreas de conocimiento, aunque el itinerario didáctico que vamos a proponer parte, de contenidos de las ciencias sociales, aunque no solamente de éstas, como vamos a advertir en la descripción de la propuesta. El uso de itinerarios didácticos, tiene una larga tradición en la didáctica de las ciencias sociales, y desde figuras como Comenius en su *Didáctica Magna*, ya se pone de manifiesto las virtudes de los itinerarios didácticos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales. Nos parece oportuno, por la

historia concisa pero precisa de la historia de los itinerarios didácticos en la didáctica de las ciencias sociales, la relación que establece Frieria (2003: 339-342), sobre el asunto que nos ocupa, aunque en la mayoría de las obras citadas más arriba, el asunto de la historia de los itinerarios didácticos es abordado de manera más o menos extensa.

La mayoría de los autores que abordan el tema del uso del itinerario didáctico en el aula, insisten en sus cualidades en cuanto a que, en general, consideran la herramienta útil e idónea en su aplicación en una didáctica de las ciencias sociales.

La elección de esta herramienta, para abordar el proyecto que nos ocupa, el diseño e implementación del itinerario didáctico por la Gran Vía de Madrid, que más tarde describiremos en cuanto a sus objetivos, contenidos, estrategias metodológicas, fases del diseño, etc., fue elegida entre otras posibles, por creer en su conveniencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de contenidos que derivan de las ciencias sociales, aunque como más tarde veremos no exclusivamente de estas ciencias, por considerar, como muchos autores precisan, que su uso en la educación, proporciona muchas ventajas que expresamos a continuación.

En primer lugar, queremos hacer una precisión, en cuanto al uso de una terminología imprecisa, a la hora de usar indistintamente estos términos por los autores que se refieren a realizar experiencias didácticas, o educativas, fuera del aula. En este sentido, se menciona de diversas maneras a esta experiencia, y normalmente los términos que nos encontramos son: excursiones, salidas, o bien, como nosotros preferimos denominar: itinerarios o recorridos didácticos. Recogemos aquí, de Frieria (2003: 340) dos definiciones que nos aporta la Real Academia de la Lengua, en fechas muy tempranas, en cuanto a la diferenciación de ambos términos. Si bien, en el año de 1734, ya se recoge la definición del término itinerario didáctico como: “fórmula que se da para dirigir algún viaje, en que se

ponen regularmente los lugares y posadas por dónde se hace tránsito”; mientras que según refiere Frieria, en el año 1925, la R.A.E., define el término excursión como: “ ida a alguna ciudad, museo o paraje para estudio, recreo, o ejercicio físico”. Como podemos advertir, la herramienta que hemos diseñado, implementado y evaluado, está más próxima al término itinerario, puesto que hemos considerado un espacio específico, y hemos diseñado e implementado un recorrido por este, en el cual, las paradas que realizamos tienen una importancia didáctica en cuanto a los objetivos, contenidos que previamente hemos considerado.

En cuanto a las virtudes y cualidades que señalan los autores que expresan la conveniencia del uso de los itinerarios didácticos en prácticas educativas, muchas de éstas, que ahora señalaremos, las hemos considerado y por ello, la elección de esta herramienta en el proyecto que nos ocupa, sin embargo, tal y como señalaremos cuando describamos el proceso de diseño, implementación y valoración del mismo, aludiremos a otras ventajas que hemos percibido en cuanto al uso de esta herramienta didáctica.

En cuanto a los aspectos positivos, o bien utilizando terminología que se recogemos de la aplicación de la técnica DAFO, las fortalezas y oportunidades que la mayoría de los autores destacan, son las que expresamos a continuación, no obstante, como advertiremos más adelante, algunos autores expresan del mismo modo, debilidades, o amenazas para la buena práctica educativa, que puedan tener el mal uso de la herramienta.

Un aspecto, que se hará patente en nuestro proyecto, y que ya lo hemos abordado como uno de los valores educativos que comporta el uso de elementos patrimoniales en procesos de enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales, es que creemos, y hemos comprobado, que el uso de esta herramienta favorece metodologías activas y significativas, dónde, fundamentalmente es el alumnado el que construye sus conocimientos con las pautas,

orientaciones del profesorado que diseña el proyecto. En este sentido Vilarrasa (2002), insiste en este aspecto, al referirse al uso de este tipo de herramienta y valorarla porque considera que propicia la actividad (de naturaleza variada, según las actividades formativas propuestas) por parte del alumnado, tiene un papel eminentemente activo en todo el proceso, y ello genera un “aprendizaje útil y significativo”. En efecto, son muchos los autores que han analizado y caracterizado la herramienta didáctica del itinerario, y consideran, que un buen diseño de éstos, promueven metodologías activas, y por ende significativas. El diseño del itinerario dependerá de, los objetivos que se contemplen, los contenidos que se aborden y de la concepción que se tenga sobre cómo debe realizarse el proceso de enseñanza-aprendizaje de contenidos sociales.

Uno de los mayores inconvenientes- que hemos constatado y que han señalado estudiosos de esta herramienta- es que los itinerarios que se lleven a cabo “reproduzcan”, aunque en otros escenarios, metodologías pasivas, expositivas y descriptivas de elementos patrimoniales por parte del profesorado que las desarrolle. En este sentido, siguiendo a algunos autores como Souto (1998) o Miralles, Molina y Santisteban (2011: 367), insisten en que:

[...] ese itinerario no debe enfocarse como una mera descripción y observación del patrimonio natural o histórico, sino para subrayar la necesidad de estudiar el conocimiento del medio social y natural a partir de la selección de problemas relevantes con el patrimonio de tal manera que facilite en el itinerario unos procedimientos que potencien el desarrollo de las capacidades intelectuales de la persona.

Uno de los valores que consideramos que aporta el uso del itinerario didáctico en procesos de enseñanza-aprendizaje, es la consideración de una diversidad de elementos patrimoniales, como soporte de conocimientos de hechos sociales. Nos acogemos pues a la concepción holística del patrimonio, ya que ésta, aportará una mayor riqueza al itinerario didáctico que implementemos. Además, el uso de esta herramienta, nos brindará la oportunidad para desarrollar una serie de procedimientos de naturaleza diversa. El alumnado aplicará en las diversas fases que establezcamos para el desarrollo del proyecto, una serie de procedimientos, que detallaremos en la descripción de las actividades, que desarrollará a lo largo de la implementación del itinerario, tanto en la fase de preparación de éste, como durante el recorrido, como en la evaluación, reflexión y valoración final.

Un aspecto que nos ha llamado la atención, tras la lectura de la literatura acerca de las ventajas educativas que se consiguen con el uso de la herramienta del itinerario didáctico, es que, si bien, algunos autores insisten en la oportunidad que ésta brinda para la puesta en práctica de diversos contenidos procedimentales, como los indicados en el epígrafe de este capítulo, al mencionar variado uso de procedimientos que se pueden utilizar en la educación patrimonial. Sin embargo, no se menciona apenas, la oportunidad, de potenciar contenidos de naturaleza actitudinal. Si bien, la mayoría de los autores mencionan la posibilidad de aplicar contenidos procedimentales, como más tarde señalaremos, muy vinculados al desarrollo de competencias y capacidades por parte del alumnado, poco se menciona acerca del potencial educativo que tiene en este tipo de herramienta en el tratamiento de contenidos actitudinales.

Si bien se insiste en la gran oportunidad de abordar valores, actitudes, normas, desde la educación patrimonial, constatamos, al leer la literatura acerca del uso del itinerario

didáctico, que apenas se aborda la cuestión de la posibilidad de tratar contenidos actitudinales, o se menciona, de manera tangencial.

Siguiendo a autores, entre ellos a Miralles, Molina y Puche (2011: 374), recogemos la importancia que se otorga, al desarrollo de las competencias básicas, favorecidas al implementar este tipo de proyectos. Dichos autores establecen una tabla en la página citada, en la que destacan la variedad de competencias que se pueden desarrollar en el alumnado a través de la práctica del itinerario didáctico. Consideramos que, como bien destacan estos autores, el diseño que hagamos del itinerario didáctico debe contribuir al logro y/o desarrollo por el alumnado de las competencias básicas. Las competencias que especifican en la tabla citada, son: la lingüística; la matemática; interacción con el medio físico; social y ciudadana; cultural y artística; aprender a aprender e iniciativa y autonomía personal.

En relación al tema que nos ocupa, mostrar las ventajas didácticas del uso de los itinerarios, son varios los autores los que insisten en un aspecto que nosotros consideramos esencial, aspecto ya tratado en estas páginas, y es el de las enormes posibilidades que brinda esta herramienta para abordar desde la interdisciplinariedad el proceso de enseñanza-aprendizaje de contenidos sociales. Es interesante destacar las aportaciones hechas en este sentido por Valverde, Sequeiros y Loma (2001) y López y Segura (2013).

La comprensión de los hechos sociales presentes o alejados de nuestro tiempo, es uno de los principales objetivos que pretendemos en una didáctica de las ciencias sociales, como bien expresan Miralles, Molina y Santisteban (2011: 368), “...la finalidad básica de la Didáctica del Patrimonio debe facilitar al alumnado una mejor comprensión de las sociedades históricas y presentes.” Y en esa comprensión, creemos que enfocar el estudio desde la interdisciplinariedad, como expresan los autores antes referidos, entre otros, favorece que el alumnado comprenda que en los hechos sociales que se pretendan abordar,

en nuestro caso, acontecidos en el marco espacial de la Gran Vía y su entorno, se debe tender a través de las actividades formativas diseñadas por el profesorado, a que el alumnado se percate que el hecho social es de naturaleza diversa: política, económica, antropológica, demográfica, etc. y que analizando los hechos con esta prisma interdisciplinar, favoreceremos una mejor comprensión de las sociedades, tal y como expresan estos autores.

El enfoque interdisciplinar en nuestro proyecto de diseño e implementación en dos niveles educativos distintos: universitario y de educación primaria (6º de Primaria), ha sido uno de los objetivos prioritarios. Este aspecto se podrá comprobar cuando describamos el diseño del proyecto, tanto en la fase primera, de las actividades diseñadas antes de realizar el itinerario, como en el itinerario mismo -en las paradas establecidas, como en la evaluación y valoración del proyecto.

Aportar un prisma interdisciplinar, es uno de los objetivos prioritarios del proyecto, puesto que, al posicionarnos en una concepción del patrimonio holística, consideramos las múltiples representaciones -en nuestro caso en la ciudad de Madrid y en la Gran Vía- del patrimonio por entender que este es, siguiendo a Miralles, Molina y Santisteban (2011: 367): “...escenario abierto, integrador, multidisciplinar y mostrar su naturaleza como construcción social, históricamente mutable y con una representación simbólica de las identidades sociales, políticas y religiosas.”

Es decir, la naturaleza diversa en las que se nos manifiesta y presenta el patrimonio, es una oportunidad didáctica para abordar el hecho social desde una visión interdisciplinar. La decisión de aportar en el proyecto que nos ocupa esta visión interdisciplinar, para favorecer una mejor comprensión de los hechos sociales en los tiempos que consideremos-en nuestro caso, principalmente el de la Guerra Civil española, y sobre todo, el de la guerra en Madrid y en la Gran Vía y su entorno como un reflejo de esta-, está relacionado con otro de los

objetivos, que se presenta entre los prioritarios del proyecto, el de percibir los cambios y/o permanencias que se han dado en el espacio objeto de estudio.

En este sentido, creemos que, para que el alumnado se percate de los cambios/permanencias que se pueden dar en un espacio de la ciudad, debemos mostrarles evidencias de esos cambios a lo largo del tiempo determinado -en este caso, hemos decidido que sea un tiempo más “largo”, que exclusivamente el de la guerra civil española, ya que consideramos que si la elección del tiempo es más larga, los cambios se perciben con mayor claridad. Como más tarde advertiremos al describir el proyecto, creemos que para que el alumnado perciba esos cambios, de naturaleza diversa-interdisciplinar-, debemos seleccionar un conjunto de fuentes, también de naturaleza diversa, como contemplaremos en el proyecto.

Siguiendo de nuevo a los autores anteriormente citados (2011: 367), creemos, pues, que la herramienta del itinerario didáctico, con todo el proceso que conlleva su diseño, implementación y evaluación, va a favorecer a que el alumnado, bien in situ, el día del recorrido, o bien a través de actividades guiadas y enfocadas desde la visión del profesorado, podrá hacerse una idea -desde diversas ópticas- de los cambios que se han dado en la Gran Vía madrileña a lo largo del tiempo, y así comprender mejor las situaciones que han vivido a lo largo del tiempo las personas que han utilizado este espacio con fines diversos, según los tiempos y las circunstancias:

[...] Por supuesto ayuda a una más nítida percepción de los procesos de cambios y permanencias en nuestros modos de vida, en las mentalidades, las diversas organizaciones

políticas y estructuras sociales y económicas, así como la vida cotidiana y diaria de las diversas sociedades.

Hasta aquí, hemos expuesto, las razones, entre otras que pudieran valorarse, por las que hemos considerado la opción de la herramienta del itinerario didáctico, en cuanto a que consideramos que, por un lado entronca, con el posicionamiento en diversas corrientes historiográficas, asunto abordado en el capítulo 1 de esta tesis (*Annales*, *Vida Cotidiana*, *Tiempo Presente*, *Memoria Histórica* y *MicroHistoria*), y además, nos permite valorar los principios didácticos que ya hemos señalado a lo largo de este capítulo: valor educacional del patrimonio, y concretamente -en nuestro caso- de los elementos patrimoniales urbanos, así como del uso de metodologías activas, significativas, etc., y de las que se hacen eco, pedagogos y didactas. A continuación, nos centraremos más en subrayar aquellos aspectos organizativos y planificadores de itinerarios didácticos, sobre los que se insiste en la literatura especializada en este asunto.

El tema de la preparación previa del itinerario, debe partir siempre de los objetivos que pretendemos, que pueden considerarse desde diversas perspectivas, tal y como hemos recogido en el análisis de la importancia que tiene en todo el proceso, decidir, que pretensiones/objetivos esperamos cumplir. Podríamos decir, según hemos podido comprobar tras la lectura de obras que inciden en este asunto, que ya desde 1934, en una Orden remitida por el Director General de Educación (*Friera*: 2002: 340), se insiste en que uno de los aspectos que se debían cuidar, entre otros, al diseñar un itinerario didáctico, es el de tener muy claro, por parte del profesorado o agentes educativos que diseñen el proyecto, los objetivos que quieren lograr a través de la puesta en práctica de todo el proceso.

En este asunto mencionamos un tema que recogen varios autores, que es la concepción que puedan tener los diseñadores de estos programas acerca del patrimonio, el valor educativo de éste, e incluso su concepción de la enseñanza. En definitiva, si valoran más que sus alumnos aprendan muchos contenidos a través de metodologías pasivas, y que centran el proceso, fundamentalmente en los contenidos, y sobre todo de naturaleza conceptual, que iría ligado a un enfoque morfológico (Alderoqui: 2002 y Tudela: 2017), en el cual, priorizan las descripciones y cuantificaciones de los elementos patrimoniales, y en menor medida, la comprensión de los mismos. En este sentido, son varios los autores (Fontal: 2003; tomando el modelo de Cambil y Fernández: 2017: 36), los que establecen un esquema sobre modelos de Educación Patrimonial, que creemos que explica bastante bien, el tema que ahora nos ocupa: es decir, dependiendo del modelo/s en los que el diseñador del itinerario didáctico se encuentre más próximo, decidirá qué objetivos pretende llevar a cabo en el proyecto. Así, el que pretenda objetivos en aras a la consecución de que cuanto más sepa el alumnado sobre el objeto de estudio mejor, y sobre todo haciendo hincapié en los objetivos que van encaminados a un conocimiento más extenso de contenidos conceptuales, estará más vinculado a modelos centrados en el docente, como experto en la materia, o bien, el que se encuentra centrado en contenidos, preferentemente de tipo conceptual.

Los objetivos marcan el tipo de diseño del proyecto. Es indispensable reflexionar antes del diseño del proyecto, qué objetivos pretendemos, pues éstos, encaminarán los aspectos que deben incluirse en el diseño del itinerario: contenidos, actividades formativas, y evaluación del mismo. En este sentido, Frieria apunta, que los elementos que debemos incluir en el diseño de un itinerario didáctico, deben ser los mismos que se incluyen en las unidades didácticas (Frieria: 2003: 342).

La elección de contenidos será otro elemento esencial en el diseño del itinerario. Son varios autores los que insisten en la oportunidad de abordar contenidos que respondan a la triple visión de éstos: conceptuales, pero fundamentalmente procedimentales, ya que como advertimos las actividades que realizará el alumnado a lo largo del todo proceso, posibilitarán que se lleven a cabo, una diversidad de procedimiento -análisis, comentarios, comparaciones, localizaciones, argumentaciones, observaciones directas, elaboración de hipótesis, búsqueda y tratamiento de la información, etc. , lo cual contribuirá a otorgar un papel activo del alumnado en todo el proceso. En este sentido, se deben diseñar actividades que potencien en el alumnado diversas tareas, actividades que “potencien el desarrollo de capacidades intelectuales de la persona” (Souto: 1998). Ya tratamos en este capítulo, la potencialidad educativa que tiene el patrimonio, en cuanto al desarrollo de contenidos procedimentales diversos, pues bien, consideramos que la herramienta del itinerario debe posibilitar que el alumnado realice tareas y actividades en las que se apliquen una diversidad -cuantos más mejor- de procedimientos.

Los contenidos conceptuales, tendrán que tener conexión con los contenidos que estemos tratando desde la asignatura/as que se impliquen en el proyecto. Este asunto, es señalado por la mayoría de los autores, que insisten en que los proyectos, como el que nos ocupa, deben tener en cuenta los contenidos que se encuentren explicitados en el marco legislativo de las leyes educativas de la etapa en la que se implemente el proyecto. Este aspecto es referido por varios autores, tales como: (Fontal: 2003; Cuenca: 2007; López de Haro y Segura: 2013; Miralles, Molina y Puche: 2011; entre otros). Recogemos aquí, la presentación de la propuesta desarrollada por López de Haro y Segura (2013:16), porque recoge la preocupación generalizada de la importancia de vincular los contenidos que establezcamos

en el itinerario con los contemplados en las leyes educativas de la etapa educativa donde se implementen:

[...] el principal objetivo de este artículo es mostrar que, contrariamente a lo señalado anteriormente, los itinerarios didácticos pueden convertirse en un valioso instrumento integrador y vertebrador del currículo, motivador y muy útil para trabajar diferentes competencias básicas, así como para introducir, desarrollar y complementar una gran variedad de objetivos y contenidos de nuestras programaciones. Es, asimismo, un recurso interdisciplinar, que integra con facilidad aspectos supuestamente pertenecientes a diferentes disciplinas, facilitando, por tanto, la tan demandada coordinación de docentes de distintas materias.

En nuestro caso, conectaremos los contenidos que establezcamos en el proyecto, con los que se encuentran en las leyes educativas de las etapas educativas en las que implementemos el proyecto- con la Orden ECI/3857/2007 de 27 de diciembre –B.O.E. nº 312, 29-XII-2008 (Grado de Primaria) y la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa, ha modificado el artículo 6 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo (LOMCE)

Una vez establecidos los objetivos y los contenidos, se deben diseñar las actividades formativas que consideremos oportunas y que permitan, por un lado, conseguir los objetivos propuestos, así como, abordar los contenidos que hayamos decidido. En este sentido, encontramos, en la literatura, de manera abundante como hemos podido comprobar, la preocupación manifiesta en cuanto a la responsabilidad de preparar documentos que sirvan

de guía y orienten al alumnado que participe en el proyecto en la realización de diversas tareas formativas.

La preparación de documentos que guíen y orienten el trabajo del alumnado es una tarea fundamental si pretendemos que las estrategias metodológicas sean activas y potencien el desarrollo de competencias y capacidades del alumnado y que el papel otorgado al alumnado sea realmente activo y “constructor” de su conocimiento.

Es fundamental, la preparación previa del itinerario. Debe ser un proceso en el que, como más tarde precisaremos, se generen los documentos necesarios para que el proyecto cumpla con los objetivos propuestos. En el proyecto que nos ocupa: el itinerario didáctico por la Gran Vía de Madrid, la elaboración de documentos, cuadernillos, etc., es decir esa fase previa de preparación del itinerario es indispensable, ya que muchos autores que abordan la cuestión del diseño e implementación de itinerarios didácticos insisten en la importancia que tiene esa fase, denominando a esa fase de manera distinta, pero refiriéndose siempre a la importancia que tiene ésta en el proceso, así Frieria (2003: 340) se refiere a “los medios con los que contemos para cumplir los objetivos”; o bien cuando Molina (2011), se refiere a lo preocupante que es el amplio grupo de “salidas” sin que se haya constatado una preparación previa. Del mismo modo Valverde, Sequeiros y Loma (2011) insisten en las actividades formativas que se tienen que desarrollar en el aula antes de la salida.

En la preparación de documentos que bien, o en formato de cuadernillos de actividades en el aula, de planes de trabajo, de aportación de fuentes sobre las que se desarrollan diversos procedimientos, hemos guardado especial cuidado e interés, al considerar, como hemos percibido en la preocupación que pedagogos y didactas que han reflexionado sobre esto, que este aspecto debe ser especialmente cuidado para que la aplicación de la herramienta tenga

un efecto positivo en el alumnado, al contar con unas guías que orienten el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Otro elemento a considerar, si realmente queremos llevar a cabo estrategias metodológicas significativas, es partir de las experiencias y conocimientos previos del alumnado en relación a los contenidos que pretendamos trabajar en el proyecto, y a partir de los resultados y de la reflexión de éstos, diseñemos el proyecto, o bien modifiquemos el planteamiento inicial. En este aspecto, quizás, incidan menos los autores, sin embargo, algunos de ellos, como Molina (2011: 374) incide en la importancia de hacerlos para que de esta manera el profesorado parta de una realidad que es la percepción, vivencias, conocimiento y valoración que el alumnado tiene sobre el espacio y los elementos que éste contiene.

Del mismo modo, otro aspecto, que consideramos importante en el diseño del itinerario didáctico es el de la elaboración de un cuaderno de campo, que daremos al alumnado antes de iniciar el itinerario, que cumpla la misión de guiar, hacer reflexionar, desarrollar procedimientos que se establezcan en éste, para que, durante el itinerario, sean ellos mismos, a través de las pautas que se encuentren en dicho cuaderno y de la observación directa guiada por el profesorado, los que de manera activa, “construyan” sus aprendizajes y se muestran activos en todo el proceso. El cuaderno de campo, aparte de otros cuadernillos o documentos que orienten y permitan el logro de objetivos de manera más efectiva, es fundamental en el diseño del itinerario.

El cuaderno de campo es un documento que además de guiar y orientar al alumnado en su proceso de aprendizaje, detalla unos elementos fundamentales que son las paradas que vamos a tener en el itinerario. Creemos que el primer aspecto que debe incluir el cuaderno de campo es, por un lado, el plano del espacio que vamos a recorrer, y por otro la paradas

que vamos a efectuar, que estarán señaladas en el plano y en la leyenda del plano que haga a éste más legible. Autores ya mencionados como Frieria (2003); Insa (2002); Travé (2004) Valverde, Sequeiros y Loma (2001), entre otros, dan importancia a decidir cuántas y qué paradas se darán en el recorrido. En este tema, Insa recomienda: que no se incluyan un elevado número de paradas, que las paradas seleccionadas no tengan excesivo tráfico y que estén entre ellas cercanas. Creemos, como podremos advertir cuando describamos el itinerario por la Gran Vía madrileña, que cumplimos estas premisas.

Por último, antes de centrarnos en el itinerario en sí, es decir en el día preciso del itinerario, queremos destacar un componente que consideramos acorde con las premisas metodológicas adoptadas en este proyecto, que es la promoción del trabajo cooperativo entre el alumnado que participa en el itinerario. En efecto, es un tema que recogen algunos estudios sobre las fases que deben tenerse en cuenta a la hora de diseñar itinerarios, tanto en la fase de preparación del mismo, como en el mismo en sí, y es la idoneidad que supone planificar tareas, actividades, en las cuales se promueva el trabajo cooperativo del alumnado, creando pequeños grupos de trabajo, de 6 componentes como máximo, que resuelvan las tareas entre todos con las técnicas propias de este tipo de trabajo. No se dará tanta importancia a que se resuelvan de manera totalmente satisfactorias, sino que, entiendan que para resolver los problemas, o las tareas propuestas, la cooperación de todos es más importante que la obtención de resultados.

Del mismo modo, se apunta la oportunidad de crear condiciones favorables al trabajo colaborativo, sobre todo en el caso del proyecto que nos ocupa, de marcado carácter interdisciplinar, ya que se ve la conveniencia y la necesidad de que profesorado que imparta diversas áreas de conocimiento, se pongan de acuerdo y trabajen colaborativamente. En nuestro caso, tal y como describiremos en el caso de la implementación del itinerario en la

etapa de primaria-concretamente en 6º curso- se llevó a cabo el proyecto desde diversas asignaturas y con la colaboración e integración de una diversidad de profesores en la elaboración de documentos, participación en el itinerario, etc.

Otro aspecto, que pueda pasar inadvertido, y en el que es importante incidir en cuanto a la preparación previa es el asunto del coste de transporte, si se necesitara el uso de éste, dada la lejanía del centro educativo al lugar en el que se va a desarrollar el itinerario. Y por último- aspecto sobre el que incidiremos cuando describamos el proyecto propio-, el importante tema de las condiciones meteorológicas, asunto sobre el que algunos autores inciden.

Los aspectos señalados hasta ahora, y sobre los que en mayor o menor medida consideran los autores que hemos referido más arriba, son los que se deben considerar en la primera fase del proyecto, que es la fase que debe procurar que el itinerario en sí, sea de provecho, y haga posible el tratamiento de los contenidos y objetivos que se habían propuesto en el inicio del proyecto. Pasamos a continuación a señalar aquellos aspectos abordados por los autores que han prestado atención al asunto que nos ocupa, en relación a la fase de puesta en práctica del itinerario-el día del itinerario-.

Algunos autores se refieren a esta fase como la de realización (Friera: 343). Esta fase, es denominada, en cuanto a destacar aspectos metodológicos que deben guiar a la misma, como la fase de observación directa o in situ, por parte del alumnado que participa en el proyecto. En este sentido, son varios los autores, los que insisten en la importancia de poner en contacto directo al alumnado con los bienes patrimoniales-en nuestro caso, a través de las paradas seleccionadas- Fontal (2003: 43) insiste en este aspecto y apuesta por mantener contacto “real”, in situ, siempre que se pueda con los bienes patrimoniales, y lamenta que en ocasiones, las NNTT, están acostumbrándonos al “ contacto virtual” con el patrimonio, así señala los museos virtuales, visitas a yacimientos en CD-ROM, acceso a páginas web que

nos muestran patrimonios, e-learning, , aunque debemos señalar que en algunas ocasiones se ofrecen como un magnífico recurso para la enseñanza del patrimonio, convendría no usarlas de manera exclusiva, y no intentar sustituirlas por la emoción que produce el encuentro con el patrimonio “in situ”.

En efecto, hemos podido comprobar, y es uno de los aspectos más gratificantes que obtenemos cuando hacemos el recorrido, ese “impacto emocional” que causa en el alumnado estar cerca y en contacto directo con los bienes patrimoniales. Es tarea del profesorado o educador, despertar desde edades tempranas las emociones que nos transmiten los bienes patrimoniales.

No obstante, ese “disfrute” que tenemos que conseguir en nuestro alumnado, guiando o educando su mirada hacia los bienes patrimoniales, debe ser fruto de una reflexión y diseño previo de actividades que propongamos al alumnado-bien a través de las que planteemos en el cuaderno de campo, o in situ- ya que, “hemos de ser conscientes, en todo caso, que educar a través de la observación directa es tarea difícil y complicada.” (Frieria (2003: 343). Recogemos aquí la reflexión que hace el autor sobre este tema, y que compartimos, pues, como hemos comprobado y reflexionado sobre este “problema”, hemos de aportar orientaciones al alumnado para que la simple observación, no quede solo en eso.

[...] el simple mirar ha de seguir el desarrollo de operaciones intelectuales como describir lo que estamos viendo, tratar de establecer jerarquías en los elementos que estamos analizando, hacernos preguntas sobre lo que somos capaces de conocer o entender con la simple operación de mirar...La educación que hemos de procurar ha de ser intelectual y también sentimental.

En este sentido Souto (1998) insiste en que hay que huir de las meras descripciones de los elementos patrimoniales seleccionados en el itinerario y generar actividades que faciliten el desarrollo de procedimientos y que potencien el desarrollo de competencias y capacidades en el alumnado que realice el itinerario.

Estas observaciones y preocupaciones que hacen estudiosos del tema, están cercanas a la promoción de estrategias metodológicas activas y en la responsabilidad y compromiso del profesorado con el diseño de materiales, o con actuaciones in situ, que posibiliten que el alumnado desarrolle capacidades reflexivas, comparativas, organizativas del conocimiento, y críticas con las realidades que está observando, y con las causas y consecuencias de estas realidades.

La última fase, una vez realizado el itinerario, que los autores denominan de manera diversa: puesta en común, valoración, reflexión y evaluación del itinerario, es fundamental y no puede faltar en la previsión y diseño que hagamos del itinerario. Sin ella, no podríamos valorar si el diseño del recorrido ha servido para cumplir los objetivos propuestos, si se han facilitado la comprensión de los contenidos que se pretendían abordar, si ha causado impacto en el alumnado, si se ha producido un proceso de “patrimonialización”, si ha cambiado la percepción y el conocimiento que tenía el alumnado sobre el espacio y los elementos que se han encontrado en el recorrido antes de hacerlo, y una serie de aspectos, que hacen que el itinerario tenga verdadero valor educativo.

Uno de los mayores problemas destacados por los autores, es la ausencia de esta última fase en algunos proyectos que usan como herramienta educativa los itinerarios didácticos. En este sentido Fontal (2016:428) se hace eco de esta preocupación, aunque no se refiere en

concreto a la herramienta del itinerario, entendemos que ésta, se sostiene en la consideración del patrimonio con fines educativos, y en este sentido señala “la tendencia a una cierta “hiperactividad” de la educación patrimonial, a proyectos inmediatos en el corto plazo, sin mucha reflexión antes, durante y después de los diseños e implementaciones.”

Incidimos en la apreciación que hace una autora competente en estudios de educación patrimonial, y referente en muchos de los aspectos abordados en este capítulo, porque, aunque hace referencia en general, a la poca reflexión previa, preparación de materiales en el diseño de materiales educativos con soporte patrimonial, insiste en el peligro que conlleva, a la hora de realizar este tipo de proyectos, el prescindir de la fase final: valoración, evaluación, reflexión y propuestas de mejora, si ha lugar.

Para concluir con el análisis que hemos desarrollado en estas páginas en torno a cómo debe realizarse el diseño e implementación de los itinerarios didácticos, según la lectura de la literatura que aborda este tema, debemos señalar otra de las preocupaciones de las que se hacen eco varios autores, que es que, a pesar de los muchos trabajos, artículos y proyectos, publicados en revistas especializadas, o bien registrados en el OEPE, sobre experiencias educativas fuera del aula, no son demasiados los conocimientos que tenemos sobre los resultados y el uso dado a este tipo de recursos, y como advierte Miralles, Molina y Santistebán (2011: 372), “no sabemos si los que se realizan cumplen los criterios y requisitos que deben cumplir todas las salidas escolares “ de calidad.”

Este hecho puede resultar inquietante, y desde el ámbito educativo, debemos procurar que los itinerarios que diseñemos y llevemos a cabo con el alumnado que participe en dichos proyectos, consideren las propuestas que los estudiosos del tema han destacado como las más eficaces e idóneas según las concepciones acerca del uso del itinerario didáctico, en

cuanto a contribuir a alcanzar los ideales y presupuestos didácticos que hemos expuesto a lo largo de estas páginas.

CAPÍTULO 4. DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DEL RECORRIDO DIDÁCTICO POR LA GRAN VÍA DE MADRID.

4.1. Elementos identificadores del diseño.

4.1.1 Temporalización

El diseño del itinerario didáctico por la Gran Vía de Madrid, que posteriormente, hemos implementado , valorado y evaluado en dos niveles educativos: universitario-3º del Grado de Primaria de Formación de Profesorado-, así como en el nivel educativo de Primaria- concretamente en 6º curso de Primaria, ha sido un proceso largo en el tiempo, ya que consideramos que todo proyecto educativo, cómo es este que se materializa en un itinerario didáctico como herramienta en el proceso de enseñanza-aprendizaje de contenidos que provienen-aunque no solo- de las ciencias sociales, presupone, en primer lugar un período de reflexión y de preparación, que a continuación pasamos a describir, así como la implementación propiamente dicha, es decir el día del recorrido, y por último, la valoración y evaluación del mismo. Mostramos a continuación en eje temporal, en el cual podemos advertir la organización y el tiempo empleado en el proyecto.

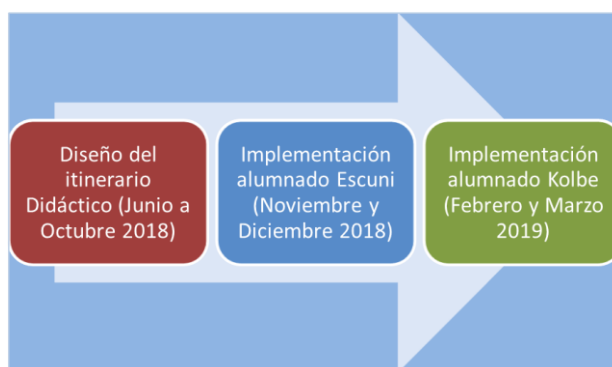


Figura 76: Eje temporal de las diversas fases del proyecto en los dos niveles educativos: Centro Universitario de Magisterio Escuni (alumnado del 3º del Grado de Primaria) y Colegio Kolbe Internacional (alumnado de 6º de Primaria).

Fuente: Elaboración propia a través de los datos de la temporalización del proyecto.

La importancia que otorgamos a dedicar al proyecto un tiempo considerablemente largo, es una de las primeras premisas que queremos apuntar. Un tiempo que permita una preparación previa, que a continuación concretaremos, así como la organización del día en que se pone en práctica el itinerario como el posterior período de valoración, evaluación y reflexión, y, si ha lugar, señalar propuestas de mejora. Cada fase del proyecto conlleva en primer lugar una reflexión previa sobre los documentos que se deben elaborar con los objetivos que pretendamos. En este apartado destacaremos aspectos de tipo organizativos, pero no podemos obviar que para la organización se hace imprescindible, generar una serie de documentos, a los que más tarde nos referiremos, y en esa tarea, el tiempo que se requiere es largo. De hecho, aunque el proyecto, como veremos, no se empezó a llevar a la práctica en el mes de noviembre de 2018, ya desde el mes de junio de ese mismo año, se empezó a diseñar dicho proyecto, que ha culminado hace poco tiempo, con la última fase fundamental de valoración, evaluación y conclusiones finales del mismo.

El proyecto del itinerario didáctico por la Gran Vía de Madrid, se desarrolló en dos fases. La primera fase del proyecto fue con el alumnado de 3º Grado de Primaria del Centro Universitario de Magisterio Escuni, desde la asignatura de Fundamentos y Didáctica de la Historia, impartida por la autora de esta tesis a dos grupos-posteriormente concretaremos datos acerca del alumnado que participó en el proyecto-. Esta primera fase se desarrolló durante el mes de noviembre de 2018 y primera semana de diciembre, como detallaremos luego. La segunda fase del proyecto, contó con la colaboración del colegio Kolbe Internacional, con alumnado de dos clases de 6º de Primaria, y se desarrolló durante el mes de marzo del 2019, aunque el proceso colaborativo con dicho centro, se empezó a desarrollar en el mes de febrero del mismo año.

La primera fase, se llevó a cabo durante el mes de noviembre y la primera semana del mes de diciembre de 2018. Durante este período, podemos señalar tres tiempos. El primero, transcurrió durante las tres primeras semanas del mes de noviembre, que sirvió, como más tarde detallaremos, para realizar una serie de actividades con dos objetivos fundamentales: detectar a través de un cuestionario de ideas previas, el conocimiento, experiencias y percepciones de la Gran Vía de Madrid por parte del alumnado universitario; y en segundo , que llevó más tiempo, con el objetivo principal de preparar el itinerario con la realización de una serie de actividades previas al recorrido, que mostraremos más adelante.

La segunda fase transcurrió desde el mes de febrero de 2019, hasta mediados de marzo de 2019, aunque podemos decir que se extendió algo más, puesto que despertó tal interés en el alumnado de los dos grupos de 6º de Primaria que participaron en el proyecto, que siguieron realizando actividades en torno a temas y aspectos tratados desde el proyecto, tal y como me han comentado las dos profesoras tutoras de ambos grupos.

Una vez concluido el proyecto, podemos decir que, se hace imprescindible, para un buen aprovechamiento didáctico del mismo, que el tiempo que se disponga sea lo suficientemente largo para llevar a cabo todas las actividades diseñadas, como luego veremos, con fines distintos. No solo el garantizar un tiempo suficientemente largo, del mismo modo, debemos organizar ese tiempo, ya que, la dedicación que prestemos a ese tiempo será para fines y objetivos distintos. Es decir, se debe a su vez, hacer un cronograma preciso del mismo según se estime que puedan durar las actividades que se tengan que realizar, ya que no es el mismo tiempo el que se necesita para hacer el cuestionario de ideas previas, que para realizar diversas actividades preparatorias del recorrido, que el tiempo mismo del itinerario que está fijado en 1, 5 h. , o el tiempo de valoración, evaluación del mismo, etc.

Estas cuestiones, que podrían pasar por alto, o no darlas el suficiente valor, podrían hacer fracasar el proyecto, aunque éste tuviera un diseño cuidado en todos los demás aspectos. Lo queríamos destacar, pues, desde el principio, ya que cuando leímos la literatura que aborda el estudio y análisis de la elaboración e implementación de itinerarios didácticos, se insiste sobre este asunto, que pudiera parecer banal, pero no lo es en absoluto.

En relación a la temporalización del proyecto, debemos señalar un aspecto que pueda guardar alguna relación con éste, que es el momento estacional en que decidamos implementar el proyecto, ya que, sobre todo, este asunto cobra vital importancia el día fijado para realizar el itinerario en sí. La mayoría de los autores aconsejan que los itinerarios didácticos se desarrollen en días no excesivamente fríos ni calurosos-este caso es más improbable, ya que en verano, finaliza el curso escolar, y no se suelen implementar estas actividades, y del mismo modo, se plantea la responsabilidad por parte del organizador/es, que no se realicen los recorridos en días lluviosos. Pues bien, destacamos estos elementos organizativos del itinerario, puesto, que, como ocurrió en uno de los itinerarios que realizamos en el mes de noviembre, que no hacía excesivo frío, pero si que, contra pronóstico, empezó a llover copiosamente al final del recorrido, y supuso, un malestar por parte del alumnado, aún siendo universitario, que se sintió mal ante una situación imprevista.

El alumnado, y fundamentalmente el alumnado universitario que va a llevar a cabo este tipo de proyectos con su futuro alumnado, tiene que ser consciente, de que, a pesar de resultar muy satisfactorio, el uso del itinerario didáctico en procesos de enseñanza-aprendizaje, al realizarse éstos fuera del aula, se está expuesto a que las condiciones naturales-meteorológicas u otras- y acciones humanas-contaminación acústica por tráfico, elevada densidad de transeúntes, etc.-pueden resultar un hándicap a la hora de llevar a cabo estas actividades, pero los beneficios que consideramos que acarrear desarrollarlas, pueden a

todas las vicisitudes que podamos correr. No obstante, aconsejamos al profesorado que considere el uso del itinerario didáctico en su práctica docente, que consulte la información meteorológica, para conocer las condiciones con las que se va a encontrar y tomar decisiones al respecto.

4.1.2 Alumnado y profesorado que participa en el proyecto.

Una vez determinados “los tiempos” a través de la confección de un cronograma, que pueda ser consultado por todos los agentes que participan en el proyecto: alumnado, profesorado u otros, pasaremos a un aspecto esencial a la hora de diseñar e implementar el proyecto: tener en cuenta a quiénes va dirigido. Aspecto también abordado por los que estudian este tipo de recurso didáctico, que insisten en la importancia de saber las características-edad, etapa educativa en la que se encuentran y lo que ello conlleva: fines, inquietudes, etc.

La primera fase del proyecto se llevó a cabo con alumnado que se hallaba cursando 3º de Primaria, y se desarrolló el proyecto desde la asignatura de Fundamentos y Didáctica de la Historia que se imparte durante el primer cuatrimestre. Se trataba de dos grupos: uno, más numeroso de 41 Y el otro , menos numeroso, de 14 alumnos. La diferencia numérica de ambos grupos, fue un factor a considerar, fundamentalmente el día del itinerario, como más tarde señalaremos.

En cuanto al alumnado de 6º de Primaria del colegio Kolbe Internacional que ha participado en el proyecto, en primer lugar, tenemos que apuntar que se trata de un alumnado muy distinto- no tanto numéricamente, ya que participaron 53 alumnos y alumnas - al grupo de alumnos universitarios al que nos hemos referido anteriormente. No obstante, a la hora

de diseñar el proyecto, aunque ambos grupos recorran el mismo espacio urbano: La Gran Vía de Madrid, evidentemente, los objetivos, los contenidos-vinculados a dos marcos curriculares distintos- las actividades preparatorias, la valoración y evaluación del proyecto, tienen que diferir, como advertiremos al describir la implementación del proyecto. No tanto en cuanto a aspectos metodológicos, ya que en ambos casos, potenciaremos metodologías activas, significativas, cooperativas, etc., pero el desarrollo de éstas, se implementará a través de documentos distintos en todas las fases del desarrollo del proyecto.

Así pues, tenemos que tener en cuenta, desde un principio, que tanto en el diseño como en la implementación del proyecto, que el alumnado es muy distinto en edades. Desde las teorías de Piaget, se ha incidido por pedagogos, psicólogos y didactas en este hecho fundamental: adaptar los diseños de programas educativos a las edades del alumnado que van dirigidos éstos. No vamos a detenernos en presentar en estas páginas las teorías cognitivas del aprendizaje según el estadio evolutivo del alumnado con el que se llevan a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje, pero esta cuestión hay que tenerla muy en cuenta, y mucho más en el proyecto que proponemos, ya que hemos decidido diseñarlo e implantarlo en estos dos niveles educativos tan distintos, para poder extraer conclusiones de este hecho.

El alumnado universitario con el que hemos desarrollado el proyecto, que se encuentra en tercer curso del Grado de Primaria, tiene una media de edad de 21 años, aunque encontramos un grupo de alumnos significativo -de 43, 10-que tienen 24 años. No obstante la media de edad es de 21 años y es importante señalar que es alumnado que se encuentra en tercer curso de Magisterio, en este caso del Grado de Primaria. Destacamos un dato que es importante, a tener en cuenta en el diseño e implementación del proyecto con este grupo de alumnos y alumnas universitarios, que es que dicho proyecto se lleva a cabo desde la

asignatura de Fundamentos y Didáctica de la Historia, que se imparte en el primer cuatrimestre en la universidad en que se ha llevado a cabo el proyecto: Centro Universitario de Magisterio Escuni, centro privado, adscrito a la Universidad Complutense de Madrid.

Mencionamos estos dos aspectos: la asignatura desde dónde se ha puesto en práctica todas las fases del proyecto, así como el centro universitario en el que cursan el Grado de Primaria el alumnado implicado en éste, porque son datos que tienen que valorarse por dos motivos : en primer lugar, en lo que respecta a la asignatura, Fundamentos y Didáctica de Historia, porque, algunos de los contenidos de los diversos bloques temáticos establecidos en la guía docente de esta asignatura, han sido desarrollados en el proyecto, como explicitaremos cuando desarrollemos la fase de implementación del mismo. Por otro lado, el centro universitario en el cual llevan cursando el alumnado que ha participado en el proyecto, más de dos cursos académicos, se rige por unas metodologías que propician desde el primer curso, procesos de enseñanza-aprendizaje que se caracterizan por: autorregulación del aprendizaje del alumno, autonomía en los aprendizajes, así como la potenciación de aprendizajes activos y significativos en el diseño y puesta en práctica de todas las asignaturas que se imparten en este centro, desde los Grados de Primaria, Infantil y Doble Grado.

En cuanto a la caracterización del otro grupo de alumnado que ha participado en el proyecto en una segunda fase, tal y como señalamos al referirnos al cronograma del proyecto, se trata de un grupo de alumnos que se encuentran cursando el último año de educación Primaria, 6º curso, y si bien, en el caso del alumnado universitario, oscila más el grupo de edades, en este caso, la edad mayoritaria de los alumnos es de 12 años, teniendo en cuenta, que el proyecto se desarrolló en el mes de marzo, y ya un elevado porcentaje del alumnado había cumplido dicha edad. Evidentemente, como se puede suponer, los documentos, materiales, cuadernos de campos, etc., de los dos grupos de alumnos que se han

implicado en el proyecto, tienen que tener enfoques distintos, partiendo de las realidades educativas de ambos, tan diversas . En el caso del alumnado del colegio Kolbe Internacional, los grupos participantes eran dos clases de 6º de Primaria, una de 26 y la otra de 27 alumnos, un total de 43 alumnos participantes.

El colegio Kolbe Internacional se encuentra en el municipio madrileño de Villanueva de la Cañada, en el noroeste de la Comunidad de Madrid, y a 30 kilómetros de la capital. Es importante tener en cuenta la ubicación geográfica del municipio madrileño, ya que, a niveles organizativos del día que tuvo lugar el itinerario el 13 de marzo de 2019, se tuvo que trasladar a los alumnos desde el colegio hasta la Gran Vía, en pleno centro de la capital, y el medio de transporte que se tuvo que adoptar fue un autobús, aunque si bien, estos aspectos organizativos los gestionaron desde el colegio.

En cuanto a los criterios metodológicos que rigen el proyecto educativo del colegio Kolbe Internacional, destacamos, al igual que nos referimos en este aspecto al caracterizar las metodologías empleadas en el Centro Universitario de Magisterio Escuni, que en el colegio, cuyo proyecto educativo se puede ver en: <https://colegiokolbe.com/descubre-el-kolbe/proyecto-educativo/>, las metodologías que subyacen definidas en éste, las podríamos catalogar como activas y significativas, aspecto importante a destacar, ya que si se implementa un proyecto con unas líneas metodológicas que no se llevan a cabo-aunque con matices debido identidad y peculiaridades propias del centro-, posiblemente el proyecto pueda fracasar. En este sentido, ya después de haber puesto en práctica y analizadas las valoraciones hechas por alumnado y profesorado de dicho centro, de manera gratificante advertimos, que los resultados han sido muy satisfactorios.

Destacamos aquí, unos párrafos extraídos de la página web más arriba referenciada, para entender esa “conexión” metodológica entre los principios que subyacen en el proyecto y

los de dicho colegio: “[...] Nuestro objetivo no es la mera adquisición de contenidos, sino la educación de la razón, como apertura a la realidad, educando la pregunta y la capacidad de pensar, de razonar, de afrontar retos reales con rigor y serenidad.” Pudimos comprobar esta identidad educativa del centro en todo el proceso que se llevó a cabo en dicho centro: la inquietud y curiosidad del alumnado por adquirir conocimiento sobre los contenidos del proyecto, la implicación mostrada, la dinámica en el aula y en la Gran Vía ante las preguntas que se les hacía, etc.

Dos aspectos se han destacado en cuanto a señalar características del alumnado a los que va dirigido el proyecto-ambos de etapas educativas muy diversas como hemos señalado-, por un lado, el aspecto en relación a las metodologías que rigen sus procesos de enseñanza-aprendizaje, y en segundo lugar, el aspecto numérico, ya que, cuando se implementan proyectos, como el nuestro, que implica desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje en espacios fuera del aula, en cuanto a fines organizativos es fundamental saber el número de alumnos implicados en el proyecto, además como recogemos datos a través de documentos que más tarde explicitaremos, la muestra, el número de alumnos con fines estadísticos, es un dato que hay que manejar.

Para concluir, en cuanto a aspectos del conocimiento de características del alumnado a quienes van dirigido el proyecto, debemos mencionar que en la implementación de éste, se han aplicado dos técnicas de trabajo, en cuanto a la formación de grupos de trabajo: trabajo cooperativo y en relación con la implementación del proyecto en el colegio Kolbe, el colaborativo, ya que nos hemos coordinado, la autora del proyecto y profesorado del centro.

En relación a la implementación del trabajo cooperativo entre el alumnado-en ambos niveles educativos-, se han valorado los siguientes aspectos: en primer lugar, que tanto el alumnado universitario, por el tipo de metodologías a las que se haya acostumbrado según

hemos destacado más arriba, como el del colegio Kolbe, están acostumbrado a trabajar cooperativamente con los compañeros. En la descripción de las actividades y tareas que hemos diseñado, tanto para la preparación del recorrido, como para el día del recorrido, como para la valoración posterior al recorrido, veremos cómo, el alumnado-indistintamente del nivel educativo al que pertenecen, han conformado grupos de trabajo, cuya composición ha sido numéricamente de 6 alumnos(aunque pudiera darse alguna excepción). Consideramos importante aplicar estas técnicas de trabajo, porque entendemos que es importante, entre otros aspectos, que valoren, que para deducir, y así asimilar contenidos, la participación, la coordinación, la responsabilidad de todos es un valor educativo que contemplamos en nuestro ideario de cómo debe hacerse el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En cuanto a tareas organizativas de agrupamientos del alumnado, queremos destacar, que también ha existido una colaboración por parte de algunos alumnos universitarios con alumnado de 6º de Primaria del colegio Kolbe, en concreto el día del recorrido, ya que hemos considerado muy conveniente, que el alumnado universitario, que ya ha desarrollado anteriormente el proyecto diseñado para ellos, observe y participe y apoye al alumnado del colegio Kolbe el día que éstos hicieron el recorrido, y sobre todo, saque conclusiones en miras a su futuro desempeño profesional y en relación a la aplicación de la herramienta del itinerario didáctico con alumnado de la etapa educativa de Primaria, porque son sus futuros docentes.

Por último destacar la colaboración con el profesorado del colegio Kolbe , fundamentalmente con las dos profesoras tutoras de ambas clases de 6º de Primaria, pero además, como veremos cuando especifiquemos los documentos generados en la fase de preparación del itinerario, del mismo modo colaboraron profesorado del colegio, de áreas como música, y otros profesores que apoyaron el proyecto, el día del recorrido.

4.1.3. Aspectos metodológicos.

Partimos de una premisa, la de considerar que cualquier proyecto educativo debe integrarse y vincularse con el currículum educativo que compete a las etapas educativas en las cuales se vaya a implementar éste. Este hecho es recogido por muchos autores, ya citados, tales como, Cambil y Romero (2013); Cambil y Fernández (2017: 34-38) Fontal (2011 y 2013b); Fontal y Marín (2014); González Monfort (2006); López y Segura (2003) y Martínez Bonafé (2010).

Tenemos que acercarnos a las leyes educativas que nos competen: la LOMCE (R.D 126/2014, por el cual se establece currículo básico de la Educación Primaria, que modifica el R.D 1513/2006 (LOE), y la Orden ECI/3857/2007 de 27 de diciembre –B.O.E. nº 312, 29-XII-2008, en la cual se pretende que los Maestros de Educación Primaria adquieran, entre otras, las competencias para conocer las áreas curriculares de la etapa, la relación interdisciplinar entre ellas, los criterios de evaluación y el cuerpo de conocimientos didácticos en torno a los procedimientos de enseñanza y aprendizaje respectivos. Pues bien, aunque no vamos a desarrollar estas normativas educativas, si queremos apuntar, que se hace imprescindible vincular el proyecto con los objetivos, contenidos y criterios de evaluación que emanan de ambas.

La Orden antes citada, que guía y orienta las competencias y capacidades que el alumnado universitario debe conseguir a lo largo de su formación académica-en este caso desde las asignaturas del Grado de Primaria- recoge un elemento que rige, o debiera regir los planteamientos metodológicos a lo largo de la formación del alumnado de Magisterio, que es , además, un aspecto metodológico considerado prioritario en el proyecto que nos

ocupa: el enfoque desde la interdisciplinariedad, en nuestro caso, preferentemente de las ciencias sociales, enfoque definido, desde el primer momento en la Orden que regula la formación del alumnado en formación de maestro/a, ya que insiste en que el alumnado debe conocer los contenidos de las distintas áreas curriculares que forman en cuerpo de materias, asignaturas del Grado de Primaria, pero, también, las relaciones que puedan darse entre ellas. Este aspecto metodológico está muy presente en el proyecto. Se hace imprescindible que el alumnado universitario sea consciente que para la comprensión de los hechos sociales-presentes y en el tiempo histórico-a través de los procedimientos y con recursos-fuentes de información necesarios para ello-, reconstruya la actividad de las sociedades entendiendo que dicha actividad puede ser y fue de naturaleza variada: naturaleza política (a veces política-militar), económica, antropológica, sociológica, geográfica, demográfica y artística. Hay que buscar esas interrelaciones, y sobre todo presentar los hechos sociales, como hechos “vivos”, y no “cerrados”, que se han reconstruido por profesionales de estas disciplinas, pero que siguen reconstruyéndose.

En este sentido, como antes mencionamos, en relación al alumnado universitario de 3º del Grado de Primaria, en relación a las metodologías que rigen los aspectos didácticos del Centro Universitario de Magisterio Escuni, uno de los componentes que la caracterizan es el de implementar proyectos interdisciplinares. En este caso concreto, ya mencionamos que el proyecto se ha desarrollado en el marco de la asignatura Fundamentos y Didáctica de la Historia, y uno de los aspectos tratados desde esta asignatura es la necesaria búsqueda de la interdisciplinariedad en los hechos sociales, no obstante, el alumnado que ya se encuentra en tercer curso, ya ha “vivido” experiencias interdisciplinares en otras asignaturas del Grado, es decir, supone un hecho, o mejor dicho, un enfoque metodológico extraño a ellos.

En cuanto al uso de la herramienta del itinerario didáctico, como se podrá comprobar en las valoraciones finales del proyecto hechas por el alumnado que participó en el proyecto, podemos ya anunciar, que si bien han realizado bastantes salidas fuera del aula en otras etapas educativas, esta herramienta, ha sido la menos usada, si la comparamos con otro tipo de salidas: conjuntos monumentales (castillos, palacios, etc.), o bien a museos, pero el concepto de itinerario-recorrer un espacio, con unas paradas fijadas para abordar contenidos muy diversos-, no es tan común, así que para ellos, además de la fórmula didáctica del itinerario, las fases de su implementación, como luego advertiremos, les resultó una experiencia didáctica novedosa.

No encontramos en la Orden antes citada, que regula las áreas curriculares: objetivos, contenidos, pero sobre todo competencias y capacidades que se deben lograr a lo largo del tiempo de formación de maestro/maestra, el término concreto de la herramienta del itinerario didáctico, pero en la filosofía que impera en cuanto a las necesarias competencias que debe adquirir el futuro profesorado, está totalmente justificada su implementación.

En cuanto a la legislación educativa que rige los procesos educativos en la otra etapa en la que hemos implementado el proyecto: la LOMCE (R.D 126/2014, por el cual se establece currículo básico de la Educación Primaria, que modifica el R.D 1513/2006 (LOE), según los estudiosos del tema, antes citados, podríamos sintetizar a través de las indicaciones hechas, que, y siguiendo a Cambil y Fernández (2017: 37) , “[...] En ambas leyes hay contenidos patrimoniales, los cuales presentan enfoques diferentes sobre su enseñanza-aprendizaje.”

Mientras que en la LOE, siguiendo de nuevo a Cambil y Fernández (2017:37),

Realmente, ofrece un enfoque tradicional del patrimonio de carácter historicista sustentando en la comprensión de la dimensión temporal, que convive con el carácter

simbólico e identitario, como base del valor del patrimonio para configurar la identidad cultural.

Pero quizás lo que más nos interese recoger aquí es los planteamientos metodológicos que apunta que, en gran medida, subyacen en el proyecto que nos ocupa, tales como: adquirir el conocimiento a través de técnicas que supongan, análisis de fuentes de información que hayamos seleccionado previamente y/o que ellos busquen en internet, la comprensión de los hechos incorporando técnicas de indagación, comparación, análisis y crítica de los hechos-contenidos abordados en el estudio.

Los contenidos de educación a través del patrimonio están presentes en el curriculum, aunque no haga ninguna alusión directa a la herramienta, entre otras posibles, del itinerario didáctico para acceder al conocimiento, valoración y respeto de éste. Dichos contenidos se hallan fundamentalmente en el área de Conocimiento del Medio natural, social y cultural.

Siguiendo de nuevo a Cambil y Fernández (2017:37) que comparan la presencia de la educación a través de elementos patrimoniales en la LOE/LOMCE, dicen que en esta última, “la presencia del término patrimonio es más amplia”, ya que sus contenidos, “están presentes en todas sus áreas troncales: ciencias sociales, lengua y literatura, y se han incorporado a las áreas específicas de educación artística y educación musical”. No obstante, en el área troncal, en la percibimos mayor presencia de contenidos vinculados con la educación patrimonial, es desde el área de sociales, y fundamentalmente desde el bloque de “Las huellas del tiempo”, cuyos contenidos abordan el estudio de las sociedades históricas, considerando al patrimonio fuente de conocimiento y a la vez testigo evidente de su existencia. No obstante, si bien, se presta atención en la importancia de tratar en el aula de primaria contenidos patrimoniales como vehículo idóneo de enseñanza de contenidos

establecidos en el currículum, no explicita tanto cuestiones metodológicas, si lo comparamos con la atención que se presta a estas cuestiones en la LOE.

Un fundamento metodológico que rige los planteamientos y estrategias didácticas que se advierten en el proyecto que hemos diseñado e implementado, es el posicionamiento-aunque no en exclusiva- de la metodología por proyectos. Tal y como vimos al establecer las posibles metodologías que se podrían aplicar al elaborar programas educativos basados en el patrimonio (Cambil y Romero, 2017: 69-76), una de las que se considera que aporta más elementos que contribuyen al logro de unos mejores procesos de enseñanza-aprendizaje, es la metodología por proyectos. No obstante, queremos destacar desde un principio, que en nuestro proyecto, como se puede advertir cuando se describa el mismo, y justamente, por el enfoque interdisciplinar otorgado al mismo, creemos que en ocasiones se contemplan, diferentes metodologías , de manera alterna o simultánea, según los objetivos propuestos.

Así pues, consideramos que la metodología por proyectos, sin excluir otras posibles: método expositivo participativo, estudio de casos, aprendizaje basado en problemas, aprendizaje cooperativo, entre otras, se ajusta más a los principios metodológicos por los que apostamos, que son, y siguiendo a Cambil y Romero (2017: 71): planteamientos de carácter investigativo; resolución de problemas abiertos; contacto directo del alumnado con los bienes patrimoniales, y su contextualización espacial, temporal y social; la consideración de patrimonio como fuente primaria del conocimiento sociohistórico; patrimonio como eje vertebrador de proceso de enseñanza-aprendizaje, y la necesidad de introducir nuevas tecnologías en el proceso. No vamos a incidir de nuevo en una cuestión ya abordado, que es la de los objetivos que se cumplen al abordar este tipo de metodologías -se puede consultar, en Cambil y Romero (2017: 73), pero desde luego, los objetivos citados en dicha tabla (3.2), son los considerados en este proyecto.

Es importante destacar que en el uso de este tipo de metodologías por proyectos, hay que respetar, según indican los expertos, en cuanto a cómo se deben implementar los proyectos es que, hay que seguir unas fases, inscritas en esas tres generales, a las que ya nos hemos referido: prerrrecorrido, recorrido y postrecorrido, Estas fases serían las que hemos desarrollado, como más tarde se advertirá al leer los documentos generados al efecto: en primer lugar, la fase de recopilación y revisión de los conocimientos previos de los alumnos, a continuación se procedería a la fase de tareas de investigación y tratamiento de la información (preparación del itinerario), el itinerario propiamente dicho, y por último la evaluación y valoración del proyecto.

Más tarde detallaremos los documentos que se han generado para llevar a cabo estas fases que se desarrollan cuando aplicamos metodologías por proyectos. Hemos de decir, que, evidentemente, con las diferencias necesarias de las obligatorias adaptaciones de los documentos, según las etapas educativas en las cuales se están implementando, estas fases se han dado tanto en la implementación del proyecto con alumnado universitario (Escuni), como con el alumnado del colegio Kolbe (6° de Primaria).

Además el uso de metodologías basadas-aunque insistimos, no de forma exclusiva-por proyectos, favorece que el rol del alumnado sea activo, que sea el protagonista de su aprendizaje, siguiendo a Cambil y Romero (2017:75) , “aprende haciendo”, considerando tan importante el proceso como el resultado final; del mismo modo se valoran tanto la adquisición de destrezas y competencias como los conocimientos adquiridos, permite trabajar de manera cooperativa, parte de las ideas previas del alumnado, facilita el desarrollo de competencias básicas, y facilita el uso de diversas estrategias de aprendizaje, según los objetivos propuestos y la naturaleza de la actividades propuestas.

Concluimos este apartado en torno a las metodologías que se han aplicado al proyecto que nos ocupa, resaltando que el posicionamiento reconocido en las metodologías antes descritas, es fruto de la selección de una serie de aspectos que valoramos en el proceso educativo, independientemente de la etapa educativa en la cual se implemente. En primer lugar, tal y como hemos expresado reiteradamente en esta tesis, la creencia en los valores educativos que aporta el patrimonio como eje vertebrador de una didáctica de las ciencias sociales; en segundo lugar la concreción del conocimiento del patrimonio en la herramienta del itinerario didáctico, por lo expuesto anteriormente; y desde el punto de vista metodológico, creemos que ambos soportes: patrimonio e itinerario didáctico, permiten el uso de unas estrategias metodológicas en las que nos posicionemos y hemos proyectado en el diseño e implementación del itinerario didáctico por la Gran Vía madrileña. Resumimos dichas metodologías: metodología por proyectos-aunque matizamos que sin excluir a otras, según objetivos-; dichas metodologías presuponen: rol activo del alumno, favorecen aprendizajes significativos, enfoques interdisciplinares, uso diverso de procedimientos para reconstruir los contextos temporales, espaciales y sociales, uso de fuentes de naturaleza diversa, y en fin, otorgar al proceso de enseñanza-aprendizaje un papel de educación integral del alumnado, favoreciendo el pensamiento crítico, la búsqueda de respuestas ante problemas acaecidos en el pasado y/o en la actualidad, compromiso y responsabilidad ante los hechos sociales, etc.

A continuación pasamos a la descripción pormenorizada del diseño e implementación del proyecto: el itinerario didáctico por la Gran Vía de Madrid, llevado a cabo con alumnado de las dos etapas educativas ya reflejadas: alumnado de 3º de Grado de Primaria del Centro Universitario de Magisterio Escuni, y con alumnado de 6º curso de Primaria del colegio Kolbe Internacional.

4.2. Implementación del recorrido con alumnado del Centro Universitario de Magisterio Escuni del Grado de Primaria.

Vamos a desarrollar las fases que hemos seguido en el diseño e implementación del itinerario didáctico con alumnado de 3º del Grado de Primaria, del Centro Universitario de Magisterio Escuni. Los datos y características de este grupo de alumnos y alumnas ya están referidos en otro epígrafe de este capítulo. Simplemente destacar que se trata de dos grupos, uno más numeroso: de 40 alumnos, y otro de 13, ya que se trata de la mitad de un grupo de hace estudios simultáneos de los Grados de Infantil y Primaria. Es decir, se contabilizan en total 43 alumnos de ambos grupos.

El proyecto se implementó desde una de las asignaturas que cursan en el primer cuatrimestre: Fundamentos y Didáctica de la Historia, impartida por la profesora que diseña e implementa el proyecto. Es importante señalar esta circunstancia, ya que, como veremos, cuando presentemos los documentos generados para cumplir objetivos diversos, se tendrán en cuenta, algunos de los contenidos y objetivos que se desarrollan desde esta asignatura. En este sentido, ha sido muy favorable, en el desarrollo de este proceso esta circunstancia, ya que muchos de los métodos, procedimientos que han aplicado en el proyecto, de alguna manera, aunque con objetivos distintos, los habían puesto ya a la práctica.

Este proyecto surge de las inquietudes profesionales en torno a la creación: diseño e implementación de una herramienta didáctica, que permita y posibilite el posicionamiento desde la Historia-corrientes historiográficas, asunto abordado en la Introducción de esta tesis- y desde la Didáctica de la Historia, en cuanto a que se plasmen en ésta, la concepción

de unas ideas que se consideran idóneas y necesarias en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en nuestro caso, de las ciencias sociales.

Destacamos en primer lugar, la importancia de la concepción, acerca de cómo se debe realizar el proceso de enseñanza-aprendizaje de contenidos que provienen desde el nutrido y plural mundo de las ciencias sociales. Este asunto ha sido abordado por pedagogos y didactas por considerarlo punto de inicio-y reflexión-antes de emprender cualquier diseño e implementación didáctico con los fines y objetivos que persigamos.

¿Qué es la Historia?, ¿Cómo se hace la Historia?, ¿Para qué sirve la Historia?, ¿A través de qué modelo didáctico -metodologías- se fundamenta el proceso de enseñanza-aprendizaje de contenidos de las ciencias sociales?. Es decir, cómo nos posicionamos en cuánto a la disciplina-Historia, que consideramos “ciencia social total o global”, en relación a las otras disciplinas sociales, según la califica la escuela de Annales, y en segundo lugar, cómo nos posicionamos en la manera de entender bajo que presupuestos metodológicos vamos a realizar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La puesta en práctica del itinerario con alumnado de Escuni, persigue, entre otros objetivos, que dicho alumnado al participar activamente en el proyecto, interiorice el proceso que supone el diseño e implementación de un itinerario didáctico, para que si, ha lugar, en su futuro desempeño profesional como docente, disponga de las herramientas y conocimientos adquiridos con la práctica de esta herramienta y con este itinerario preciso: por la Gran Vía madrileña, y considere diseñar e implementar en el aula itinerarios didácticos tomando como referente-aunque por supuesto con las adaptaciones que se precisen-el que vamos a describir en estas páginas.

Profesorado de centros universitarios de Formación de maestros, tal y como expresan en el prólogo de un manual dirigido especialmente a docentes y alumnado que se dedican a formar profesorado que a su vez implementará en su desempeño profesional “buenas prácticas”, que son consideradas en dicho manual, valorando el patrimonio-de todo tipo- como eje vertebrador de una didáctica de las ciencias sociales (Cambil y Tudela, 2017: 18): “ [...] la enseñanza aprendizaje del patrimonio debe desarrollar las capacidades necesarias para que puedan abordar en el futuro ejercicio de la profesión la enseñanza aprendizaje de esta materia en la escuela.”

Dotar al alumnado en formación de maestro/a, las herramientas que se consideran como “buenas prácticas”, es uno de los objetivos prioritarios de este proyecto. La literatura abundante sobre las herramientas y estrategias didácticas que se consideran idóneas para implementar en las facultades de formación de futuros docentes, en nuestro caso en las etapas educativas de Infantil y Primaria, es una obligación, si estamos comprometidos con la incorporación de estrategias didácticas, por el momento, como hemos podido advertir por la experiencia docente y a través de la lectura de la literatura que aborda este tema, no generalizadas en las aulas de Primaria.

Fruto de esta preocupación, y ante la posibilidad de implementar un itinerario didáctico, que consideramos, que recoge, muchos de los valores educativos que aporta el patrimonio, en nuestro caso urbano, y más concretamente la zona céntrica de la calle de la Gran Vía madrileña y su entorno, pasamos a describir el proyecto diseñado e implementado, en una primera fase con alumnado de Centro universitario de Magisterio Escuni.

4.2.1. Selección de objetivos de enseñanza-aprendizaje.

En el proceso del diseño de cualquiera herramienta didáctica-en nuestro caso un itinerario didáctico-, la fase previa, la de la reflexión sobre qué pretendemos, qué objetivos consideramos, ante muchos posibles dependerá, como dijimos anteriormente de la concepción que tengamos en torno a la materia, área de conocimiento sobre la que se sustente el proyecto, en nuestro caso la historia pero con una visión interdisciplinar, y en segundo lugar, en la concepción sobre cómo se debe llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje: qué enseñar: contenidos, cómo enseñar: estrategias metodológicas y cuando: fases del proceso, que en el caso de la implementación de la herramienta del itinerario se hace imprescindible señalar, nos referimos a la temporalización del proyecto, asunto ya abordado.

En el inicio del diseño, a la hora de seleccionar los objetivos que pretendíamos al llevar a cabo el itinerario, desde un principio pensamos que, ante todo, debería estar vinculado con competencias y capacidades establecidas en el curriculum de esta etapa educativa-asunto ya tratado-, y evidentemente con la idea de que los futuros docentes, en proceso de formación, aplicarán esta herramienta en el aula con sus futuros alumnos y alumnas.

Partiendo de este presupuesto general, se establecieron los siguientes objetivos específicos, que una vez concluido el proceso, fueron valorados y evaluados por el alumnado que participó en el proyecto, tal y como mostraremos al final de este capítulo, cuando mostremos la evaluación del mismo hecha por el alumnado que lo ha llevado a cabo.

Los objetivos considerados, después de un período largo de reflexión, y a tenor de lo expresado anteriormente, fueron los siguientes:

- 1) Ofrecer al alumnado en Formación del Grado de Primaria la opción del itinerario didáctico como un tipo de herramienta que favorezca, entre otros, un aprendizaje de los contenidos sociales distinto al modelo tradicional.
- 2) Ofrecer al alumnado en Formación del Grado de Primaria la opción del itinerario didáctico como un tipo de herramienta que propicie un aprendizaje activo.
- 3) Ofrecer al alumnado en Formación del Grado de Primaria la opción del itinerario didáctico como un tipo de recurso que desarrolle un aprendizaje significativo.
- 4) Abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje de hechos sociales desde una visión interdisciplinar (fundamentalmente desde las ciencias sociales, pero no exclusivamente).
- 5) Concretar y vivenciar en el espacio del itinerario, contenidos trabajados en clase desde una dimensión equilibrada: se considerarán tanto contenidos conceptuales (hechos, conceptos, lugares, personajes), como procedimentales (observación directa, tratamiento con fuentes diversas, orientación y localización de lugares, etc.) y actitudinales: respeto, puesta en valor y conservación del patrimonio.
- 6) Propiciar el empleo del método histórico: manejo de fuentes de información tanto primarias como secundarias, elaboración de hipótesis deductivas considerando los indicios en las fuentes aportadas, establecer comparativas, análisis y conclusiones tras finalizar el proceso de estudio.
- 7) Diseñar actividades en las tres fases del itinerario-antes, durante y después de la ruta- que propicien en el alumnado un aprendizaje activo y significativo.
- 8) Analizar cambios y/o permanencias a lo largo del tiempo objeto de estudio: desde el siglo XVII hasta la actualidad en el espacio objeto de estudio: Gran Vía y su entorno.

9) Propiciar una actitud crítica y comprometida con los hechos analizados, ya que consideramos que la carga emocional del patrimonio se ofrece como una posibilidad-aún más en la etapa bélica que nos ocupa- para que el alumnado se ponga en el lugar de las situaciones dramáticas que vivieron generaciones próximas y puedan valorar principios universales como la paz , la tolerancia, el respeto y la democracia, que posibilitan, hoy en día, unas estampas de la calle objeto de estudio muy distintas a las experimentadas por los que les tocó vivir las vicisitudes adversas de la guerra.

10) Potenciar trabajo colaborativo y cooperativo del grupo de alumnos.

11) Aportar una visión distinta a la que tenían antes de realizar esta propuesta didáctica sobre el espacio objeto de estudio.

12) Concienciar al futuro profesor/a de Primaria, la conveniencia y ventajas que presenta el uso de la herramienta-itinerario didáctico-en su futuro desempeño profesional.

Como podemos advertir la selección de los objetivos expresados, están en concordancia con las concepciones y posicionamiento de la profesora que ha diseñado este proyecto. Además debemos tener en cuenta, que dicho proyecto, está inscrito en una de las asignaturas que cursan en 3º del Grado de Primaria: Fundamentos y Didáctica de la Historia, y las intenciones con las cuales se expresan los objetivos, son reconocidas por el alumnado, ya que muchos de los objetivos se han trabajado desde los bloques temáticos de dicha asignatura.

4.2.2. Elaboración de documentos para las distintas fases del proyecto.

Una vez determinados los objetivos que se pretendían, la siguiente fase, fue la de generar unos documentos, en distinto formato o fórmula: cuestionarios, cuaderno de actividades,

recopilación de fuentes de información, cuaderno de campo, etc. que cumplirían una misión, y unos objetivos precisos según la fase del proyecto en la que se presentasen y trabajaran.

El primer documento fue un cuestionario de ideas previas, que contestaron un total de 43 alumnos y alumnas de ambos grupos de 3º de Primaria, que pretendía captar tanto el conocimiento que pudieran tener sobre elementos de diversa naturaleza que encontramos en la Gran Vía de Madrid, así como, sus experiencias vividas en este espacio urbano. Nos interesa tanto calibrar y tomar conciencia, antes de iniciar el proyecto con los objetivos pretendidos y ya expresados, de los conocimientos que puedan tener sobre la calle: edificios, establecimientos comerciales o de ocio, hechos sociales acontecidos en la calle, la historia de la calle, el papel de ésta en la historia de Madrid y de España, e incluso internacionalmente, cómo ha cambiado la calle, etc.; como las experiencias que han tenido en la calle- aspecto muy vinculado a la geografía de la percepción, es decir, no nos interesa exclusivamente, los posibles conocimientos que tengan sobre elementos patrimoniales de la calle, del mismo modo, y otorgándole gran valor, nos interesa conocer el vínculo personal de los alumnos con la calle.

Este es el cuestionario que les pasamos para detectar las ideas previas del alumnado sobre aspectos que luego íbamos a abordar en las sesiones preparatorias del itinerario:

CUESTIONARIO IDEAS PREVIAS

- 1) ¿Sueles ir a la Gran Vía?
- 2) ¿Qué sitios recuerdas de la Gran Vía?
- 3) ¿Cuál es tu lugar preferido de la Gran Vía? ¿ Por qué?
- 4) ¿Consideras algún edificio/lugar que sea emblemático en la Gran Vía?. ¿Cuál?

- 5) ¿Para qué has ido a estos sitios? Ocio/Compras/ Otros
- 6) ¿Consideras a la Gran Vía una calle céntrica y popular de Madrid? ¿Por qué?
- 7) ¿Consideras que es una de las calles más largas de Madrid.¿ Podrías identificar diferentes tramos en ella? ¿Cuáles?
- 8) ¿Conocéis alguna gran empresa en esta calle? ¿Cuál/es?
- 9) ¿Conocéis alguna iglesia en esta calle? ¿Cuál/es?
- 10) ¿Conocéis algún lugar de ocio? ¿Cuál/es?
- 11) ¿Hay paradas de metro en esta calle? ¿Cuántas?¿ Sabes cómo se llaman?
- 12) ¿Desde que edificio de la Gran Vía crees que puedas tener una visión más amplia de Madrid?
- 13) ¿Desde cuándo crees que existía esta calle?
- 14) ¿Crees que el aspecto de la calle ha sido siempre el mismo?
- 15) ¿Crees que siempre se denominó a la calle así: Gran Vía?. ¿Conoces otros nombres de con los que se pudiera denominar esta calle?.
- 16) ¿Conoces alguna canción en que se nombre o se aluda a elementos o aspectos de esta calle? ¿Cuáles?
- 17) ¿Crees que los edificios que hoy nos encontramos en ella han sufrido cambios?
- 18) Si crees que han sufrido cambios, ¿a qué crees que se han debido?
- 19) ¿Sobre qué etapas de la Historia piensas que podamos obtener datos: personajes, acontecimientos, etc. en la Gran Vía?

20) ¿Piensas que esta calle cambiaría debido a las causas de algún acontecimiento histórico? ¿Cual/es?

21) ¿En qué aspectos crees que cambiaría? ¿Por qué?

22) ¿Desde que la conoces ha cambiado el aspecto de la calle? ¿En qué ha cambiado?

23) Si con tus futuros alumnos pensaras diseñar un recorrido por la Gran Vía, ¿con qué objetivos/preensiones lo harías?

Lo primero que tenemos que conocer, antes de diseñar, o bien, para modificar el diseño, adaptándonos a la concepción del alumnado que va a participar en el proyecto, es los conocimientos y experiencias que han tenido y tienen de la calle que va a ser el soporte, o eje vertebrador de adquisición de contenidos- tanto conceptuales, como procedimentales y actitudinales- y nos permitirá cumplir- o no, o a medias-los objetivos propuestos.

Hemos considerado que había que empezar conociendo si van a la calle, y con qué frecuencia. En este ítem del cuestionario, por el que creemos que hay que partir, una vez analizados los resultados de esta pregunta, nos encontramos un primer inconveniente, que puede reconvertirse en un reto para el proyecto: el 49% del alumnado no suele ir a la Gran Vía:

¿Sueles ir a la Gran Vía?

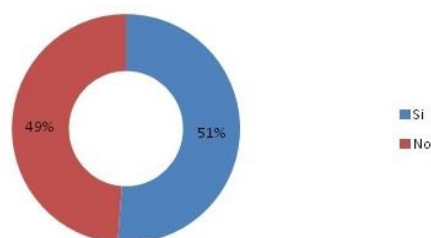


Figura 77: ¿Sueles ir a la Gran Vía?

Fuente: Elaboración propia a través de los datos extraídos de la pregunta 1 del cuestionario de ideas previas.

Tal y cómo advertimos, la realidad con la que nos encontramos de partida, es que, hay un porcentaje significativo del alumnado con el que se va a desarrollar el proyecto, casi la mitad, que no suele ir a la Gran Vía, aunque en la puesta en común, los que no suelen ir, por las preguntas realizadas sobre elementos patrimoniales que se encuentran en la calle, la mayoría de éstos -el porcentaje que dice que no suele ir (la frecuencia no expresada en la pregunta es al menos una vez cada dos meses), conocían la mayoría de los edificios más emblemáticos de la calle, como más tarde advertiremos.

Para conocer que sitios, edificios, lugares de la calle conocían, se elaboraron una serie de preguntas- de la 2 a la 4-, considerando que resultaría de interés obtener información sobre: sitios concretos que recordaran, su lugar preferido y por último, en esta tanda de preguntas, lugar que consideran emblemático. A continuación presentamos los resultados de estas preguntas, porque, entre otros aspectos queríamos calibrar si coincidían los recuerdos, con el lugar preferido y con el que consideraban emblemático.



Figura78: Sitios que recuerdan de la Gran Vía.

Fuente: : Elaboración propia a través de los datos extraídos de la pregunta 2 del cuestionario de ideas previas.

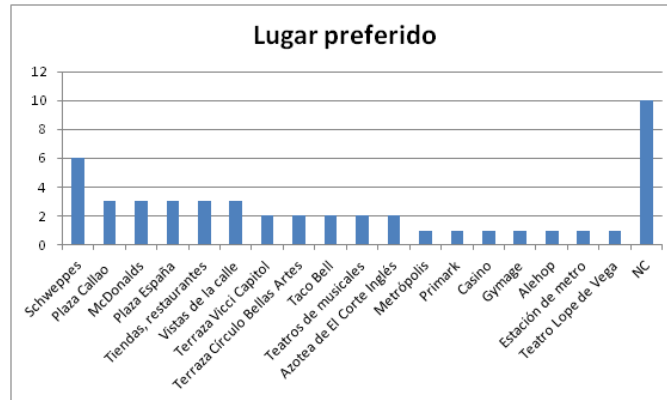


Figura 79: Lugar preferido de la Gran Vía.

Fuente: Elaboración propia a través de los datos extraídos de la pregunta 3 del cuestionario de ideas previas.

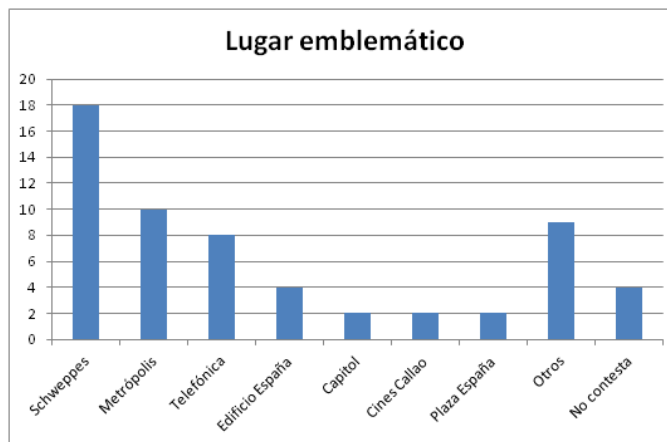


Figura 80: Lugar emblemático de la Gran Vía.

Fuente: Elaboración propia a través de los datos extraídos de la pregunta 4 del cuestionario de ideas previas.

Un dato nos llamó la atención: si bien recuerdan sitios concretos en este orden-tal y como observaremos en el gráfico correspondiente-: edificio Metrópolis (que curiosamente no se

ubica en la Gran Vía, aparece como el más recordado), y le siguen en orden de “recuerdo”, teatro Lope de Vega (asociado, como ellos mismos expresaron con el Rey León), en tercer lugar el edificio de la Telefónica -parada clave en el itinerario-, y en cuarto lugar el edificio de Schweppes, que curiosamente aparece en el número 1 del ranking de edificios preferidos como emblemáticos. La lectura que podemos extraer de esta primera aproximación al conocer su “visión” de la Gran Vía, es que el recuerdo, no va asociado con los gustos, preferencias o admiración. No es nuestra labor en este trabajo, pero consideramos que sería muy interesante profundizar, quizás con la colaboración de profesorado que imparta asignaturas de Psicología o Pedagogía, interpretar la concepción de elementos de la ciudad del alumnado, tomando como referencia este dato: se recuerda, pero no necesariamente ese recuerdo hay que asociarlo al elemento patrimonial que más le gusta o que consideran más emblemático.

Las preferencias o sitios que les resulten más emblemáticos o bien recuerden, es un dato que nos interesaba conocer antes de iniciar el desarrollo del proyecto -hablamos de proyecto, porque no consideramos solo el itinerario, ya que además de la experiencia del recorrido, como vamos a advertir, se realizaron, como es esta primera actividad de detectar ideas previas, actividades varias y con objetivos precisos. A partir del conocimiento de esos “hitos” o lugares preferidos o que consideran emblemáticos, a través de las diversas actividades propuestas en los documentos generados, irán “reconstruyendo” el valor de estos edificios reconocidos antes de iniciar el proyecto, y desde esa visión inicial, iremos “anclando” otros componentes, en un principio, desconocidos, o mejor dicho, descontextualizados en el tiempo y el espacio objeto de estudio.

Destacar que el edificio de Schweppes, es considerado, por un número elevado de alumnos y alumnas o como lugar preferido o como emblemático en la calle, y la mayoría de

los que especifican esa preferencia o la consideración de emblemático, aluden a su altura y a lo vistoso que es, por la luminotecnia de su marca. Lo asocian menos a que es uno de los cines de la Gran Vía, pero cuando abordamos el tema del ocio -especialmente de la labor de los cines y su trascendencia en la calle, al mencionar este edificio, cambió su nomenclatura, ya no decían el de Schweppes (aunque normalmente escrito con grafía incorrecta), sino se referían a él como edificio Carrión-Capitol, o cine Capitol. Este es un ejemplo, como muchos más que detectamos a lo largo del desarrollo del proyecto. Evidentemente hay que considerar a priori sus preferencias, no obstante, es labor del profesor que diseña los proyectos, partir de estas ideas previas, para que con la realización activa por parte del alumnado de las actividades-que luego detallaremos-, realice una vinculación con el bien patrimonial, se lo “apropie”, lo conozca a través de la contextualización temporal, social y espacial. Así podremos realizar una labor educativa donde el elemento patrimonial tiene que adquirir un significado nuevo. El proceso de contextualización del mismo es labor fundamental a través de las propuestas de actividades diversas y desarrollo de procedimientos establecidos en los diversos documentos, ideados, pensando en que partimos de sus ideas y percepciones del espacio que vamos a recorrer, pero habremos fracasado en el diseño si al finalizar el proyecto, no ha cambiado su visión y su conocimiento sobre el espacio recorrido.

En relación a las preferencias mayoritarias: edificio Schweppes, tenemos que apuntar un elemento característico en la Gran Vía de Madrid y que antes de iniciar el proyecto, está en la retina de la mayoría del alumnado: la altitud de los edificios, de muchos edificios de la calle, que nos permite, entre otras circunstancias, la posibilidad de obtener vistas panorámicas de la ciudad de Madrid. De hecho, esta circunstancia, la “calle de los

rascacielos”, aunque, en un principio ningún alumno o alumna sabía que es la calle donde se levantó el primer rascacielos de Europa.

La quinta pregunta está hecha con el propósito de analizar la funcionalidad que dan a la calle, y nos encontramos con que las mayoría del alumnado: 69,81% suele ir a la Gran Vía a hacer compras, o a divertirse en lugares de ocio: restaurantes, mayoritariamente, más que a cines o teatros.

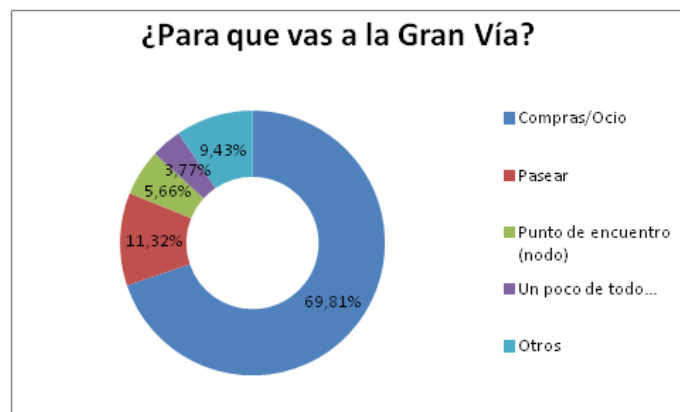


Figura 81: ¿Para qué vas a la Gran Vía?

Fuente: Elaboración propia a través de los datos extraídos de la pregunta 5 del cuestionario de ideas previas.

Interesa conocer que un elevado número del alumnado que frecuenta la Gran Vía, lo hace para ir de compras, debemos tener en cuenta, que es alumnado universitario, la mayoría con cierta independencia económica, lo que favorece que los usos que hagan de los servicios de la ciudad, en este caso comerciales, son decididos por ellos y ellas, sin intervenciones de otras personas de su entorno familiar, mencionamos este dato, ya que, cuando hagamos esta misma pregunta al alumnado de 6º de primaria, las contestaciones que den hay que

calibrarlas en este sentido: no son independientes económicamente, y a los lugares que han ido, seguramente habrán ido y habrán sido determinados, normalmente por sus padres.

El análisis de la importancia de esta calle desde un punto de vista comercial-calle muy terciarizada, tal y como ya la hemos calificado -será uno de los focos de atención del proyecto en diversas facetas de la importante funcionalidad comercial de esta calle, y el hecho de que un elevado número del alumnado universitario acuda a la calle con fines de compra, nos permitirá contextualizar mejor, el papel comercial de esta calle, en el tiempo, en el espacio, y cómo esta función tan característica afectó a las actividades de las personas que acudían a realizar compras diversas, desde el principio de la creación de esta calle y que se prolonga en el tiempo, tal como hemos podido apreciar con esta muestra de alumnado universitario.

La pregunta 6 del cuestionario de ideas previas, se ha hecho con el objetivo de conocer cómo es caracterizada la calle, es decir, los atributos que a priori ya hemos decidido, es que la calle es céntrica, popular y larga, para que a partir de esa atribución de calificativos de la calles, el alumnado se posicione en éstos, pero lo que más interesa es conocer las razones por las cuales la céntrica y popular.

En este caso, nos interesa conocer más las razones por las cuales la consideran céntrica y popular, que el porcentaje de respuestas-aunque evidentemente partimos de este dato cuantitativo, considerando las respuestas mayoritarias.



Figura 82: ¿Por qué es la Gran Vía una calle popular?

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados extraídos de la pregunta 6 del cuestionario de ideas previas.

Nos interesa conocer las razones por las que el alumnado caracteriza a la calle como una calle popular, y encontramos que las respuestas mayoritarias son: justamente por su ubicación en el centro, dato muy importante, ya que como advertiremos en el proyecto, se van a realizar variadas actividades para consolidar el aspecto de la importancia: causas y consecuencias a lo largo del tiempo, de la posición céntrica de la calle en relación a otros espacios de Madrid. La segunda respuesta mayoritaria: consideran la popularidad de la calle en relación a ser foco de turismo, y podríamos vincular esta respuesta mayoritaria con la condición antes destacada por ellos mismos, en relación a la importancia comercial y de ocio de la calle. Aprovecharemos estas dos condiciones por las que caracterizan a la calle: ubicación en el centro y foco turístico- en base no tanto a la existencia, aunque evidentemente los hay-de edificios emblemáticos y singulares de la ciudad-sino, en base a su ubicación y su función en la ciudad de Madrid.

Destacar la posición que ocupa el tercer lugar en el ranking de caracterizar la popularidad de la calle debido a que “conecta lugares importantes de la ciudad de Madrid”, puesto que, esta apreciación será utilizada cuando a través de las actividades propuestas, en torno a las razones por las cuales se construyó esta calle, una de ellas, será justamente esta idea, que el alumnado, sin conocer la historia de la calle, ya advierte, contemplando su aspecto en la actualidad. Insistimos en la importancia de “arrancar” de estas ideas previas para la posterior contextualización de éstas, a través de la realización de diversas tareas y actividades encaminadas a estos objetivos: en concreto el de valorar la conectividad que ofrece la calle- para enlazar diversos barrios y/o distritos de Madrid.

Otro aspecto que queríamos detectar es si consideraban o les había llamado la atención la existencia de empresas o edificios que puedan representar marcas comerciales conocidas, y en este sentido, al analizar los datos, nos percatamos, que si bien, en cuanto a lugares emblemáticos, que recordaran o que les gustasen, no habían mencionado un edificio fundamental- y por varias razones que advertiremos en el transcurso de la descripción de las actividades propuestas- y que en esta ocasión aparece en primer lugar: el edificio de la Telefónica, otorgándole, fundamentalmente un lugar destacable en el mundo empresarial, tan característico en la Gran Vía. Es decir, les llama más la atención la función actual de este edificio: sobre todo lo que es la Fundación Telefónica, que la estética, y el perfil de este edificio, que sobresale si lo comparamos con otros edificios de la calle. En este sentido, ya una vez conocida la historia del edificio y la función esencial que jugó en tiempos de la Guerra Civil en Madrid, han expresado: “como siempre vamos deprisa, y a tiro hecho, a comprar, a coger el metro...nunca miramos para arriba y no nos percatamos de edificios y lugares por los que hemos andado desde toda la vida, y nos perdemos tanto...”. Pues bien, ahí está una de las funciones y objetivos principales que nos compromete como educadores,

a través de las intervenciones mediadoras y guiadas del profesorado que diseña este tipo de proyectos, debemos, y utilizando un término que uso en la tarea docente “educar la mirada”, hacerles conscientes, en definitiva, del enorme potencial educador que ellos ya conocen pero no han interiorizado.

En relación al análisis de la pregunta que nos ocupa: detectar el conocimiento que tienen de la existencia del mundo empresarial en la calle, destacar la importancia que otorgan a dos tipos de empresas: la de las comunicaciones -la Telefónica- y la textil, ya que este tipo de empresas ocupa el segundo lugar del ranking: Grupo Inditex/Zara, que es como mayoritariamente han calificado a la empresa textil y ya apuntan un aspecto que del mismo modo abordaremos en el proyecto: la importancia que han tenido siempre en la Gran Vía madrileña, el mundo de la moda, del textil, de los grandes almacenes, y cómo éstos han cambiado a lo largo del tiempo por diversas causas de índole diversa.

La pregunta nº 10, está hecha con el propósito de percatarnos si valoran la función que tiene el ocio en la calle. Nos interesa conocer si acuden a lugares de ocio, pero sobre todo, a qué tipo de ocio. Ya que el ocio que aporta la Gran Vía de Madrid, es otro de los elementos que caracterizan a la calle. Cines, teatros, restaurantes, bares...jalonan esta calle, ahora y desde que se construyó a principios del siglo XX. Aunque, evidentemente, el tipo de ocio demandado por la sociedad actual puede ser distinto al demandado por la sociedad de principios del siglo XX, aspecto sobre el que incidiremos a través de algunas actividades que les propondremos.

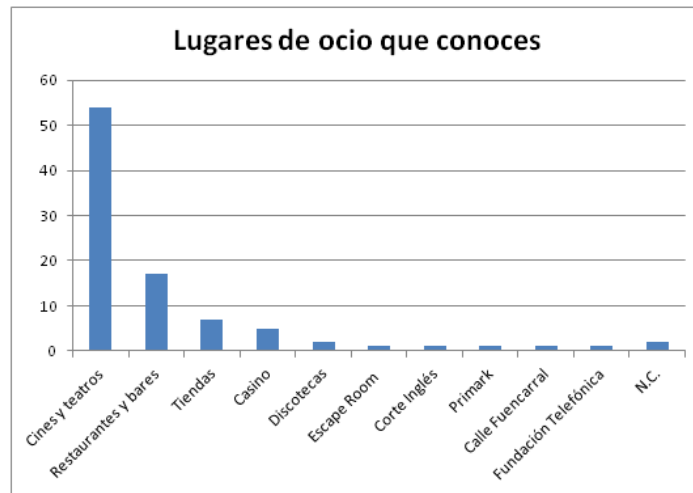


Figura 83: Lugares de ocio que conoces.

Fuente: Elaboración propia a través de los datos extraídos de la pregunta 10 del cuestionario de ideas previas.

Nos llama la atención, que la mayoría del alumnado, si bien reconoce este elemento caracterizador de la calle, da pocos nombres concretos a los edificios que acuden a disfrutar de un tiempo de ocio, si bien, podemos advertir, que valoran, sobre todo, el tipo de ocio que aportan los cines y teatros de la calle, le reconocen un valor, pero no diferencian unos de otros. En el segundo puesto de preferencia de ocio, se halla el ocio de restaurantes y bares, pero como advertimos en un porcentaje mucho menor, y llama la atención que consideren actividad de ocio ir de tiendas, y ante el resultado comentado con el grupo de alumnos participantes, se pudo constatar que la opción de ir de compras en el sentido de considerar esta actividad como ocio, era preferentemente femenino.

Otro dato que nos interesa conocer, de cara al diseño de actividades que estábamos realizando, es realizar una serie de preguntas, ya encaminadas, al posible conocimiento sobre aspectos claves del proyecto, tales como: el papel del metro en la calle (nº 11); la posibilidad

de visiones panorámicas desde los edificios de la calle (nº12); sobre la historia de la Gran Vía (números 9, 13,14 y 15).

Pues bien, en relación al conocimiento que tenían en cuanto a la existencia de paradas de metro a lo largo de la calle, extraemos las siguientes conclusiones tras el análisis de los datos obtenidos en la pregunta 11 del cuestionario.

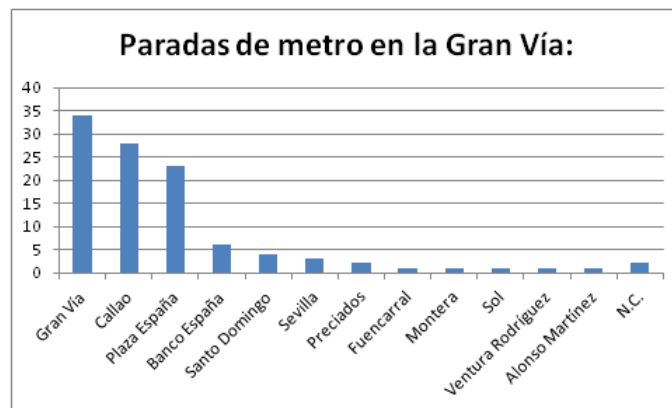


Figura 84: Paradas de metro que conozco en la Gran Vía madrileña.

Fuente: Elaboración propia a través de los datos extraídos de la pregunta 11 del cuestionario de ideas previas.

La mayoría del alumnado reconocía las tres paradas que existen, y existían en la calle aunque con distinta denominación, aspecto en que les haremos caer a través de actividades que desarrollarán en la preparación del itinerario. Si bien reconocen las tres paradas: Gran Vía -mayoritariamente-, Callao y Plaza España, en este orden de reconocimiento, incluyen en la calle, paradas que, aunque en la mayoría de los casos están cercanas a la calle: Banco de España, Santo Domingo, o Sevilla y Preciados entre otras, no las vamos a encontrar el día del recorrido. De nuevo, tenemos que insistir en la percepción personal del espacio: saben que cuando han ido a la Gran Vía, con fines diversos, como ya hemos analizado, para

retornar a sus casas u otros lugares, son usuarios de bocas de metro, que si no están ubicadas en la Gran Vía, si están próximas a ella, y les son más significativas y útiles para moverse en el espacio de la ciudad.

La pregunta nº 12, está pensada con el propósito de hacerles recapitar o recordar, si han tenido la posibilidad de disfrutar de vistas panorámicas desde la azotea de algunos de los edificios de la Gran Vía. Este propósito, lo tenemos que vincular con la importancia que tiene, pero sobre todo ha tenido-en los tiempos de la Guerra Civil en Madrid-la posibilidad de otear las maniobras militares de las tropas franquistas, como ya sabemos, muy cercanas a esta calle. Pues bien, aunque, en un principio, esta relación no la hicieran, nos llama mucho la atención que el edificio que consideran que puede ofrecer unas mejores panorámicas de la ciudad de Madrid, o parte de ésta, es justamente, un edificio que no se encuentra ubicado en la calle, aunque si muy próximo a ésta: el Círculo de Bellas Artes, ubicado en la cercana calle de Alcalá.



Figura 85: Edificio que ofrece la visión más amplia de Madrid.

Fuente: Elaboración propia a través de los datos extraídos de la pregunta nº 12 del cuestionario de ideas previas.

Resulta en un principio curioso que el edificio considerado por el alumnado como el que ofrece unas vistas más amplias de la ciudad, sea justamente, de nuevo detectamos una errónea percepción espacial, un edificio, que si bien próximo: el Círculo de Bellas Artes, no se ubica en la Gran Vía. Hemos encontrado una posible respuesta al valorar el resultado de las respuestas obtenidas: posiblemente, aunque se puedan haber percatado de la longitud sobresaliente de edificios como la Telefónica, al no tener la posibilidad de subir a la azotea de éste-se solicitó para el día del itinerario pero fue denegada-pueden imaginarse las vistas que se pueden obtener desde este edificio, sin embargo al no haber podido vivenciar la experiencia, han considerado este edificio, pero en un quinto lugar, mientras, que como más tarde advertiremos, una vez realizadas las actividades preparatorias y el día del recorrido, cambiaron su percepción sobre este asunto.

En cuanto al conjunto de preguntas que nos puedan dar una idea del conocimiento que tuvieran, antes de implementar el proyecto, acerca de la historia de esta calle, para lo cual elaboramos las preguntas 9, 13,14 y 15, pudimos comprobar, que el nivel de conocimientos sobre este asunto, era de un nivel medio-bajo.

La pregunta en torno al posible conocimiento de alguna iglesia en la calle, se hizo para captar si se habían percatado de la existencia en la calle de uno de los pocos edificios que-actualmente-encontramos en ésta, con función religiosa, nos referimos al Oratorio de Caballero de Gracia, que justamente, la entrada a dicho oratorio es por la paralela a la Gran Vía en este tramo, la calle de Caballero de Gracia, y que como mas tarde advirtieron, fue uno de los pocos edificios que se salvó de la piqueta en el proceso de derribos para construir la calle en 1910.

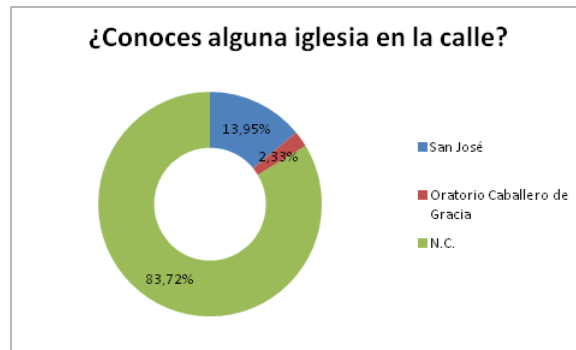


Figura 96: ¿Conoces alguna iglesia en la calle?

Fuente: Elaboración propia a través de los datos extraídos de la pregunta nº 9 del cuestionario de ideas previas.

Como era previsible, un elevado porcentaje del alumnado: 83,7%, no se había percatado de la existencia del Oratorio, pero además, el hecho de que no se acceda a través de la Gran Vía al Oratorio, dificulta más su visión, ya que la visión que se ofrece desde la Gran Vía es la de la cripta de dicho edificio. Los resultados obtenidos nos aportan las siguientes conclusiones: un mínimo porcentaje del alumnado: 2,3%, reconocen el único edificio religioso que pervive-en la actualidad- en la Gran Vía de Madrid, sin embargo, hay un número de alumnado -sin considerarlo significativo- que reconoce la iglesia de San José, que no se ubica en la Gran Vía, pero de nuevo, como ocurre con el caso de otros edificios, Círculo de Bellas Artes, edificio Metrópolis o esta misma iglesia, ubicados en la cercana calle de Alcalá, por la proximidad a la calle objeto de estudio, los incorporan a ésta. Como más tarde advertiremos, una vez realizadas las diversas actividades diseñadas en el proyecto, todos estos conocimientos previos que tenían nos servirán de puntos de apoyo para que sean capaces de contextualizar el patrimonio existente en la Gran Vía en un tiempo, espacio y con la sociedad que ha vivido experiencias diversas en dicha calle.

En cuanto a las preguntas 13,14 y 15, todas ellas estaban formuladas para detectar si conocían -y a qué nivel- la historia de la calle, y la importancia de su historia en el conjunto de la ciudad de Madrid y del territorio nacional. Pues bien, vamos a tomar como referencia los resultados obtenidos de la pregunta nº 15, ya que, si conocen la historia de la calle-como advertirán en la actualidad visible en algunas placas que en la actualidad hallamos en la calle-podrían decir algunos de los nombres que aluden a cómo se denominaba la calle en otros tiempos. Pues bien, si deducen que hubiera otras denominaciones de la calle en otros tiempos, más de la mitad del alumnado: 56,10%, deduce que la calle tendría distintos nombres, no obstante, se les pregunta y no saben que la calle en un principio estaba conformada por tres tramos distintos y que cada uno de ellos se denominaba de manera distinta, y no como ahora, que la conocemos con el nombre de Gran Vía. Curiosamente, de manera excepcional nos encontramos algunas respuestas al decir otras denominaciones de la calle: Avenida de los Obuses, por ejemplo, indicativo que algún alumno, cómo la profesora que les imparte la asignatura, posiblemente se referiría a este dato. Hay otras respuestas como: "...tenía un nombre franquista pero no me acuerdo..."; otras respuestas: Avenida de José Antonio y Avenida de la CNT; o en vez de José Antonio dicen Juan Antonio. Concluyendo: ningún alumno ni alumna se refiere a los tres nombres que definían los tres tramos: Conde de Peñalver, Pi y Margall y Eduardo Dato, y pudimos valorar, que cuando se adentraron a descubrir la historia de la calle les llamó mucho la atención que en realidad la Gran Vía estuviera constituida por tres calles diferentes, aunque hay que matizar que, siempre, desde su construcción, la mayoría de las personas, para referirse a la calle, la denominaban Gran Vía.

En cuanto a las otras preguntas que nos permitieron valorar los conocimientos sobre desde cuando existía esta calle, y lo que más tarde observaremos, que consideramos más relevante

en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que es si podrían visualizar o deducir, los posibles cambios que se hubieran dado en dicha calle a lo largo del tiempo, que ya presentamos como uno de los objetivos del proyecto que nos ocupa.

Así pues, valoremos a continuación un conjunto de preguntas, que nos puedan indicar cómo pudieran percibir los cambios más significativos que se han dado en la calle a lo largo del tiempo, y sobre todo, incidir en que piensen y razonen las posibles causas que originaran los supuestos cambios. Las preguntas que nos aportan datos sobre esta cuestión, son las siguientes: 14, 17 y 18 y 20 para captar si consideran que hubiera habido cambios en la calle: edificios, funciones de éstos, aspecto mobiliario urbano, medios de transporte, etc., desde que esta existió hasta ahora. No obstante, hemos planteado dos preguntas: 21 y 22 para comprobar si se han percatado de posibles cambios en la Gran Vía desde que la han conocido, hasta nuestros días.

En relación a las preguntas hechas para conocer si han sido conscientes de los cambios y en qué elementos de la calle los han advertido, así como si pueden deducir cuáles han podido ser la causa de los mismos, vamos a analizar los resultados de las preguntas 14, 17, 18 y 20.

La pregunta inicial de la que partimos, aunque pueda ser una obviedad es importante plantearla en primer lugar, ya que si la respuesta mayoritaria hubiera sido negativa, poco sentido tendría ahondar sobre este asunto. La respuesta a la pregunta: ¿Crees que el aspecto de la calle ha sido siempre el mismo?: excepto un alumno la respuesta mayoritaria, ante esta obviedad es negativo. A partir de aquí hay que captar cómo entienden el cambio: en qué elementos y las posibles causas de éste. Tenemos pues, que analizar las preguntas 17 : ¿Crees que los edificios que hoy nos encontramos en ella han sufrido cambios?, pero sobre todo nos interesa analizar la siguiente pregunta, la 18: Si crees que se han sufrido cambios, ¿a qué crees que se han debido?.



Figura 87: ¿Por qué crees que puede haber cambiado la Gran Vía?

Fuente: Elaboración propia a través de los datos extraídos de la pregunta 18.

Un elevado número del alumnado responde que los cambios se han debido a la modernización, que tampoco supone demasiada precisión en la contestación, a este porcentaje, y realmente, poco significativo, y que realmente es casi la misma respuesta que la primera: los cambios están motivados al paso del tiempo. Sin embargo, un porcentaje considerable del alumnado responde con mayor concreción al expresar que una de las causas de los cambios que se dieran en la calle, pudieron estar motivados por acontecimientos que se dieran durante la guerra civil en Madrid, lo cual supone una primera contextualización temporal relevante respecto a la calle objeto de estudio en una etapa de la historia, presuponiendo, que en dicha etapa, la calle se podría haber visto afectada por diversas circunstancias y que éstas trajeran cambios en el aspecto de la misma.

Estas preguntas tienen una clara intencionalidad en relación a uno de los objetivos pretendidos en el proyecto: consideramos importante dotar al futuro profesorado de herramientas que posibiliten abordar un contenido clave en la didáctica de las ciencias sociales, que es la percepción de los cambios que se producen con el paso del tiempo. En

este sentido, la herramienta del itinerario didáctico, es muy potente para visualizar los cambios que se han dado en los espacios que vamos a recorrer con el alumnado.

Del mismo modo nos resultaba interesante, calibrar si el alumnado es consciente de los cambios que haya percibido a lo largo de su vida, en el espacio en que centramos nuestro estudio. Esta percepción está íntimamente relacionada con la capacidad de observación y de interés que tenga el alumnado de reflexionar sobre el porqué de los cambios. Es incidir en la formación de futuro profesorado que sea inquieto, observador, crítico y comprometido, fomentando a través de actividades formativas, un perfil docente que responda a las cualidades que antes hemos referido y que creemos que tiene que tener un docente.

Ante la pregunta nº 22, detectamos si el alumnado, en sus experiencias vividas cuando ha ido a la Gran Vía con fines diversos, ha constatado cambios en la calle, y de forma mayoritaria, han respondido ante un hecho actual que ha originado un cambio en la fisionomía de la calle como es el proceso de peatonalización de la misma, aspecto que hemos abordado en el proyecto, incidiendo de alguna manera en uno de los enfoques que existen a la hora de analizar elementos patrimoniales urbanos, que es el enfoque ambiental.

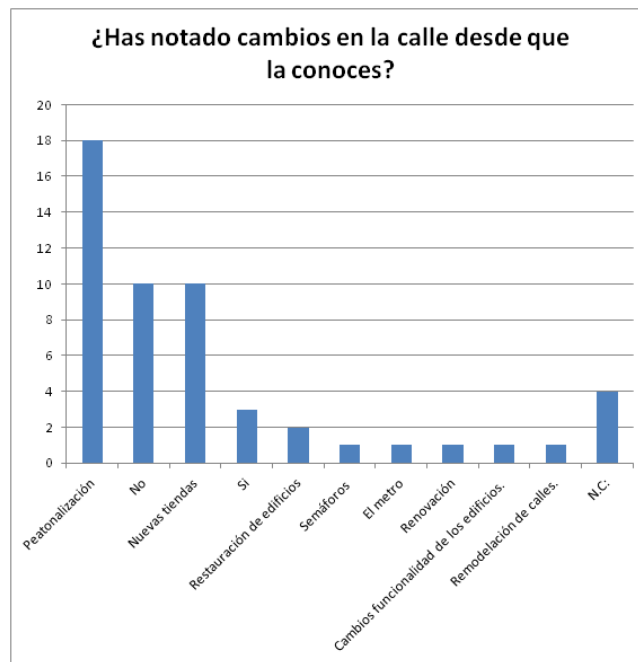


Figura 88: Cambios que hayas percibido en la calle desde que la conoces.

Fuente: Elaboración propia a partir de la información extraída de la pregunta 22 del cuestionario de ideas previas.

Otro aspecto que nos interesaba conocer a través de las respuestas dadas por el alumnado en el cuestionario de ideas previas, era el conocimiento de éstos en torno a la contextualización temporal del espacio objeto de estudio. Es decir, conocer si asocian la calle a determinadas etapas de la historia en relación a algunos acontecimientos que se vivieran en la calle por las sociedades históricas. Para ello, se formularon las siguientes preguntas: 19 y 20. La primera les aproximaba a la contextualización histórica en general, al preguntarles qué etapa/as de la historia, podríamos contextualizar a través de acontecimientos de dicha etapa que se vivieran en la Gran Vía. Mientras que la segunda era más directa, y se les preguntaba acerca de que etapa histórica podría haber ocasionado más cambios en la calle.



Figura 89: Etapas de la historia que podemos documentar a través de acontecimientos acaecidos en ella.

Fuente: Elaboración propia a través de las respuestas extraídas de la pregunta nº 19 del cuestionario de ideas previas.

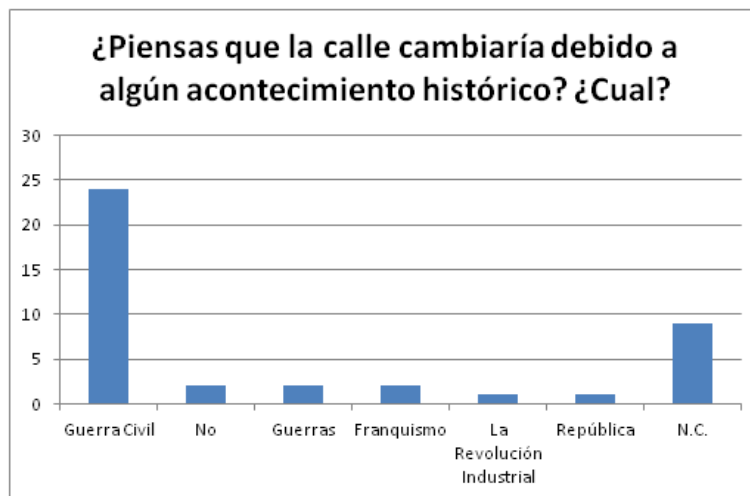


Figura 90: Etapa de la historia que afectaría cambios experimentados en la calle.

Fuente: Elaboración propia a través de las respuestas extraídas de la pregunta nº 20 del cuestionario de ideas previas.

Al analizar conjuntamente estos dos gráficos de barras, constatamos, que la mayoría del alumnado, considera que la etapa de la historia que mejor contextualiza temporalmente la

Gran Vía es la de la Guerra Civil española, aunque, también podemos advertir, que la mayoría del alumnado contextualiza a la Gran Vía en la etapa contemporánea, lo cual indica, que la mayoría es consciente que esta calle se construye en la capital a partir del siglo XX, o XIX, que son los dos siglos que comprende esta etapa. Este dato nos hace pensar que el alumnado universitario, conoce de alguna manera, las etapas de la evolución urbanística de Madrid.

Para concluir el análisis tras la recogida de los datos del cuestionario de ideas previas que se les solicitó al alumnado antes de iniciar el proyecto, planteamos una pregunta, ya no tanto para conocer el grado de conocimientos o sus experiencias vividas en la calle, si no para conocer antes de iniciar el proyecto, que valor le daban y el porqué de ese valor, al itinerario didáctico, en el proceso de enseñanza-aprendizaje de contenidos sociales, y les preguntamos que con qué objetivos diseñarían un itinerario didáctico (pregunta nº 23).

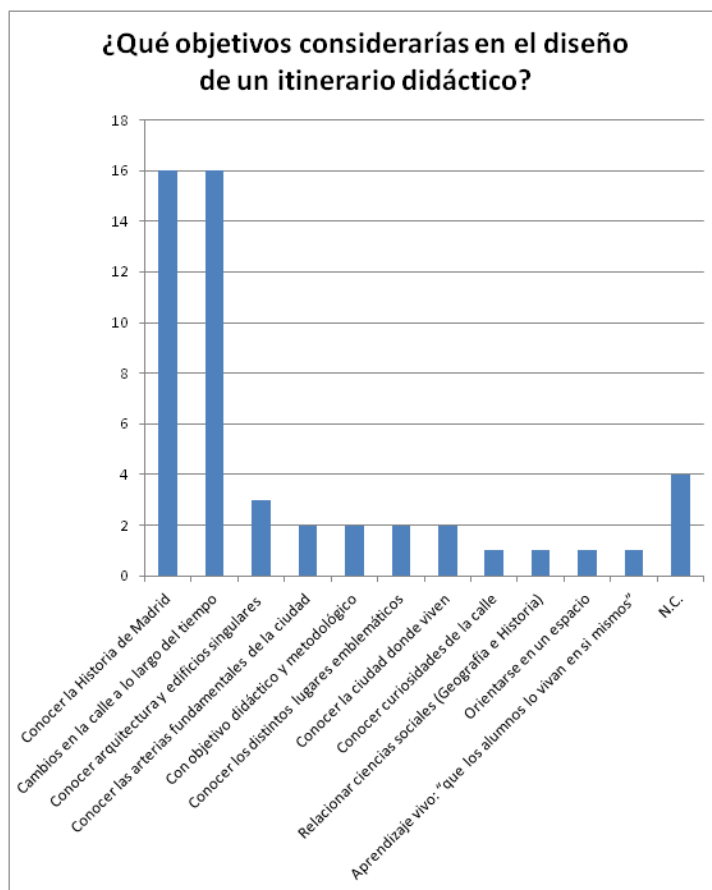


Figura 91: ¿ Qué objetivos considerarías en el diseño de un itinerario didáctico?

Fuente: Elaboración propia a través de los datos extraídos de la pregunta nº 23 del cuestionario de ideas previas.

Las respuestas dadas por el alumnado nos permiten enlazar sus intereses a la hora de diseñar e implementar un itinerario didáctico en relación al enfoque didáctico con el que se identifican. Podríamos decir, que antes de iniciar el proyecto, y según nos dijeron, recordando experiencias de los itinerarios didácticos que habían realizado en diversas etapas educativas, el enfoque que han conocido, es el enfoque morfológico y en algunos casos, histórico-patrimonial, ya que la respuesta mayoritaria: “conocer la historia de Madrid”, presupone que el foco de atención del recorrido lo pondrían en que el alumnado al que fuera

dirigido el proyecto, fundamentalmente, aprendiera contenidos sobre la historia de Madrid, en un marco más bien conceptual.

La segunda respuesta mayoritaria: “conocer cambios en la calle a lo largo del tiempo”, nos hace pensar que en este caso, el alumnado, más cercano a un enfoque histórico-patrimonial, al otorgar valor, a uno de los objetivos planteados desde el proyecto, en un posible diseño de itinerario darían valor a que su futuro alumnado, percibiera cambios en el espacio que fueran a recorrer, a lo largo del tiempo que se considerase. Si bien, muchos de ellos, prestan atención a descubrir -aunque casi ninguno sabe expresar a través de qué actividades, recursos-las causas por las que se han dado esos cambios. Interesa al alumnado una cuestión que hemos considerado en el proyecto, antes de conocer las respuestas dadas en el cuestionario de ideas previas, lo cual, aparece como una oportunidad didáctica interesante, para calibrar al final de la implementación del proyecto, si las actividades propuestas, como advertiremos, muchas de ellas, responden a sus expectativas, y sobre todo, si les ayudará a que en un futuro, tomen ideas para proyectar con su futuro alumnado.

No obstante, podemos decir antes de haber iniciado la implementación de proyecto, que la mayoría del alumnado, según contaron, en relación a su experiencia con recorridos didácticos, era que, por un lado, un porcentaje elevado, expresaba, que las salidas fuera del aula, no adoptaron, casi nunca, la herramienta del itinerario, ya que la mayoría de salidas fueron a museos, bienes monumentales, etc., sin embargo, muy pocos realizaron itinerarios por la ciudad, y como podremos observar, cuando valoren el recorrido, nos percataremos, de que, el pequeño porcentaje del alumnado que dice haber realizado itinerarios, reconoce haberlos hecho, de una manera distinta al que han realizado en este proyecto-como veremos al analizar las valoraciones que han hecho de la experiencia didáctica, al finalizar el proyecto.

Otro dato que extraemos de las respuestas dadas, y que pudiera parecer preocupante, al tratarse de futuro profesorado, es que un elevado número del alumnado, o no contesta, o no sabe con qué objetivos plantearía esta herramienta didáctica a su futuro alumnado. Por otro lado, consideramos que aunque algunos han respondido a esta pregunta mostrando preocupación por diseñar itinerarios con fines metodológicos y/o didácticos (ocupa el nº 5 en respuestas mayoritarias), nos hace pensar que, a priori, el número de alumnado que ha experimentado en su vida académica la práctica de realizar este tipo de actividades es minoritario, y si además, añadimos, la poca preocupación, por considerar esta herramienta con fines didácticos, nos anima a desarrollar esta propuesta con el alumnado universitario, pues, posiblemente, le orientará en su futuro profesional, si vislumbra las posibilidades didácticas de la herramienta.

Con todos los datos obtenidos, y lo más interesante, analizados, antes de iniciar el proyecto, que a continuación describimos, adaptamos a las expectativas e intereses mostrados por el alumnado, algunas de las actividades que a priori teníamos diseñadas. La variación hecha se ha valorado, en el sentido, de promover, aún más, estrategias metodológicas activas, fundamentalmente promoviendo el razonamiento y la indagación de los contenidos que se pretenden abordar, así como en plantear el uso de una diversidad de procedimientos, y para ello, hemos considerado, incrementar el uso del método histórico-al tratarse de alumnado universitario -ofreciéndoles la posibilidad de manejo de fuentes primarias y de naturaleza muy diversa, y en este sentido, hemos optado-aunque no exclusivamente-en ofrecer un variado ejemplo de fuente fotográfica, que sería, como más tarde explicitaremos, muy valorada por el alumnado al que va dirigido el proyecto.

Una vez analizados los datos extraídos del cuestionario de ideas previas, y realizadas las modificaciones oportunas, iniciamos una labor- sobre la que inciden e insisten la mayoría de

los estudiosos de la herramienta del itinerario en procesos educativos- que es la elaboración de documentos, que cumplan objetivos diversos, según la fase en la que nos encontremos de la implementación de la herramienta.

Iniciamos el proyecto, y la elaboración de materiales y documentos, teniendo muy en cuenta, los objetivos que pretendemos-ya expuestos desde el principio-, queremos subrayar, que el alumnado conoce desde un principio estos objetivos, y que, al final del proceso, como daremos cuenta, valorará en que grado se han conseguido.

Antes de mostrar los documentos que hemos implementado en las diversas fases del proceso, queremos detenernos ante otro elemento que hay que abordar y decidir, al igual que los objetivos, que guiarán el tipo de actividades propuestas, que son los contenidos que se establecen para tratar en el proyecto. Pues bien, antes de definirlos, queremos insistir, en que hemos priorizado en este proyecto, contenidos de tipo procedimental y actitudinales, aunque, también hemos considerado algunos conceptuales, pero nos interesa más que aprendan a reconstruir los hechos a través de fuentes, que a el aprendizaje de datos: acontecimientos, personajes, etc. que tengan como marco espacial la Gran Vía y como temporal, fundamentalmente la etapa contemporánea.

En cuanto a los contenidos establecidos en el proyecto, han sido los siguientes:

- Hechos sociales de naturaleza diversa que han tenido lugar en la Gran Vía y su entorno: geográficos, artísticos, político-militares, económicos, antropológicos, sociológicos y demográficos.
- La Gran Vía como un “microcosmos” de la Guerra Civil española, fundamentalmente de la Guerra Civil en Madrid.

- Contextualización de hechos históricos en el espacio objeto de estudio: La Gran Vía de Madrid.
- La vida cotidiana en la Gran Vía a lo largo del tiempo.
- El patrimonio urbano de la Gran Vía: conocimiento y puesta en valor.
- Cambios y permanencias de los elementos patrimoniales en la Gran Vía a lo largo del tiempo.
- Evolución espacial de la Gran Vía a lo largo del tiempo: desde el siglo XVII hasta nuestros días.
- El proceso de elaboración de un itinerario didáctico.
- El método histórico: elaboración de hipótesis deductivas a través del análisis de fuentes de información de naturaleza y origen diverso.
- Análisis y comentario de fuentes de información: escritas, cartográficas, fotográficas, etc.
- Localización y orientación en el espacio objeto de estudio.
- Respeto y valoración del patrimonio existente en la Gran Vía de Madrid.
- Valoración de la normalización de la vida cotidiana en la calle objeto de estudio y la contribución personal a la normalización como ciudadanos.

Hemos indicado en primer lugar los contenidos de tipo conceptual-del 1 al 7-, a continuación sigue la propuesta de contenidos procedimentales-del 8 al 11, para finalizar con contenidos que pretenden promover actitudes en dos líneas: trabajar la “cadena” de la educación patrimonial: conocer-respetar-valorar y difundir bienes patrimoniales, y la valoración de vivir en una sociedad democrática en la calle objeto de estudio, ya que se hará hincapié en la alteración que supuso la Guerra Civil española en la vida cotidiana de los madrileños.

A continuación vamos a mostrar los documentos que se han generado, con la finalidad de que, por un lado, sirvan para conseguir los objetivos que nos habíamos propuesto, y del mismo modo, permitan abordar los contenidos especificados más arriba.

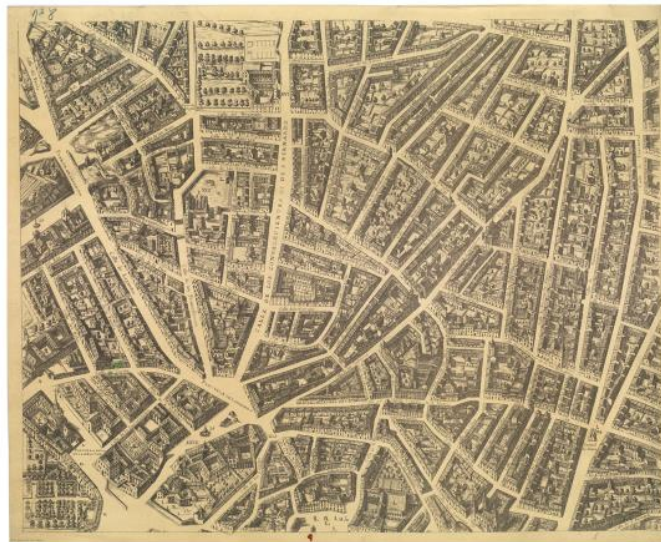
Insistimos en la importancia de elaborar los documentos teniendo en cuenta estos dos elementos didácticos: objetivos y contenidos, que deben guiar el diseño de aquellos documentos que faciliten la consecución de los mismos.

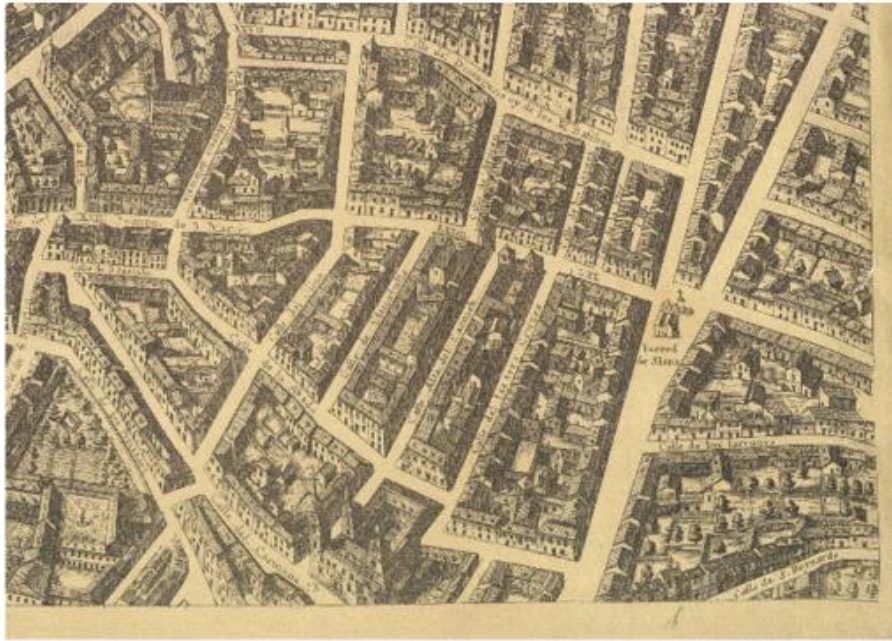
En la fase previa al itinerario didáctico, se han elaborado los siguientes documentos: en primer lugar, y para abordar el contenido de la evolución espacial en la Gran Vía de Madrid, y su entorno inmediato, se han seleccionado diversos planos de la zona, correspondientes a diversas etapas históricas, para que el alumnado se percate, fundamentalmente de los cambios urbanísticos que se han dado en el espacio, que luego van a recorrer. Además de los planos-que como vamos a advertir, van desde el plano Texeira-que nos muestra el aspecto de este espacio urbano en el siglo XVII, hasta el plano actual. El alumnado deberá analizar esos cambios urbanísticos, tomando como base los diversos planos, pero además, hemos considerado, que los debe plasmar en el plano actual, para que tome conciencia como ha cambiado el espacio que hoy reconoce con el aspecto actual y lo que más nos interesa: el porqué de esos cambios. Además, junto a la fuente cartográfica, queremos incluir, una fuente musical, como es la Zarzuela de la Gran Vía de Chueca y Valverde, ya que les solicitamos la búsqueda de las calles que aparecen en escena en dicha zarzuela, para que sean conscientes, de lo que supuso en la zona los derribos y nuevas alineaciones de calles.

A continuación mostramos la primera actividad que realizaron en grupos de 5 o 6 componentes, utilizando la técnica de trabajo cooperativo. Cada uno de los componentes tenía una misión: unos, analizaban el urbanismo que había en la zona en el siglo XVII (diversos planos Texeira); otros analizaban cómo se vio afectado el urbanismo tras los

derribos y las nuevas construcciones; y por último, plasmaban los cambios en el plano actual, utilizando una web- <http://www.madrid.org/nomecalles/>- que nos pareció muy oportuna, para ubicar en éste: calles desaparecidas, calles que habían visto variado su trazado (longitud o anchura) y calles que permanecían iguales, o con pocas modificaciones ,asignando, códigos de colores a las calles para una mejor interpretación de los cambios urbanísticos. Los códigos establecidos fueron: el rojo para trazar aquellas calles que han desaparecido totalmente; naranja, para aquellas que habían variado el trazado y verde para las que están con mismo aspecto y ubicación en la actualidad.

Los planos y la letra de la zarzuela, junto con las tareas que tenían que realizar son los recursos que utilizaron para realizar esta primera actividad preparatoria antes de realizar el itinerario. Los recursos son los que mostramos a continuación.

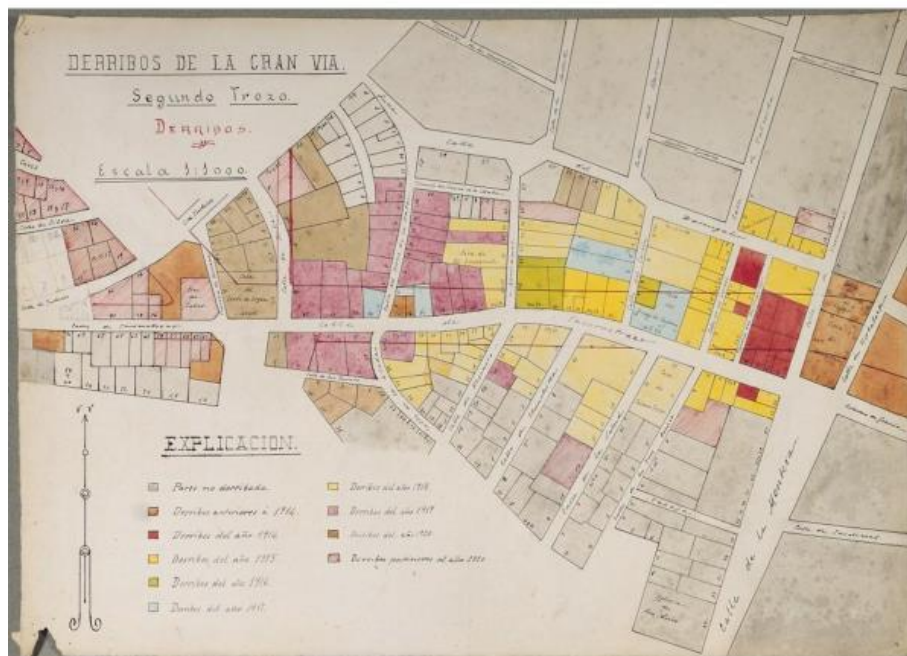


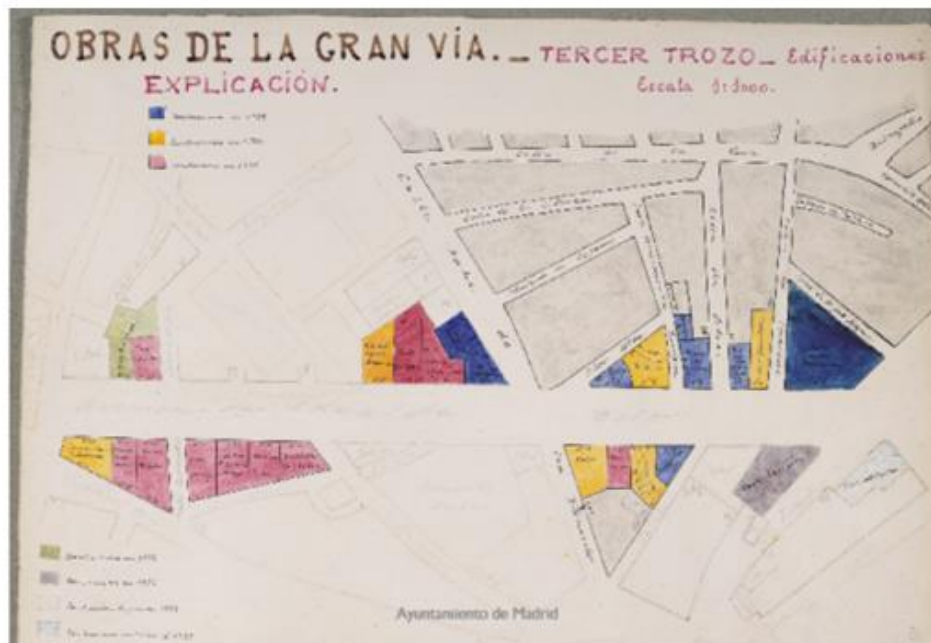


Figuras 92, 93 y 94: Diversas secciones del plano Teixeira sobre las que el alumnado evidenciará aspecto del espacio de la zona objeto de estudio durante el siglo XVII.

Fuente: http://bvpb.mcu.es/es/catalogo_imagenes/grupo.cmd?path=17971. Recuperado el 3 de septiembre de 2018.







Figuras 95, 96, 97, 98, 99, y 100: Planos que nos muestran los derribos y posteriores edificaciones de los tres tramos que se construyeron en la Gran Vía: Conde de Peñalver; Pi y Margall y Eduardo Dato

Fuente: <http://www.memoriademadrid.es/>. Recuperado el 10 de octubre del 2018.

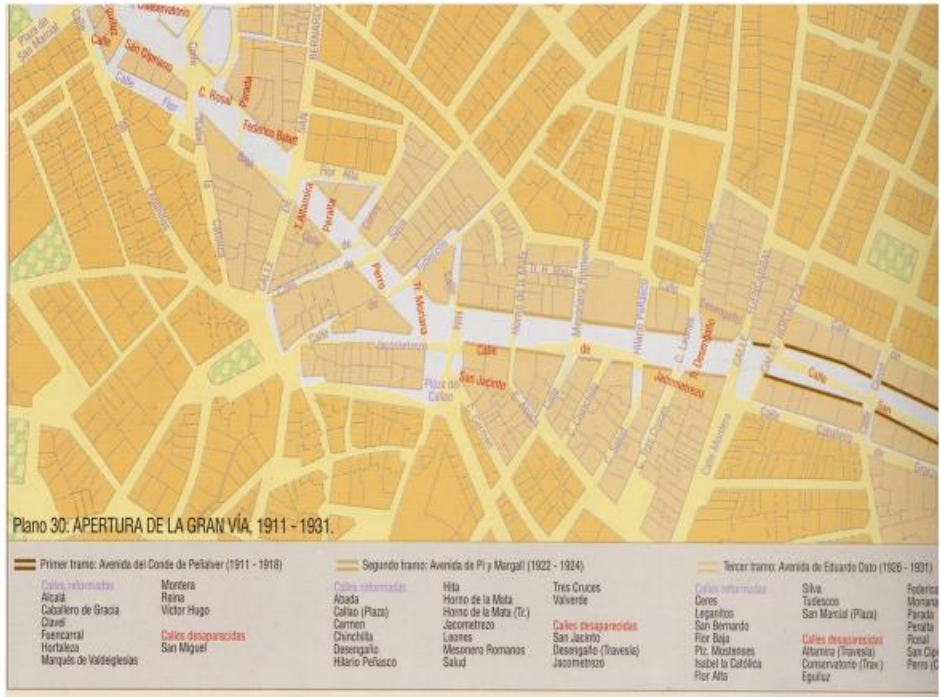


Figura 101: Plano que sintetiza la información trabajada en los planos anteriores, que recoge el urbanismo de la calle una vez construida la Gran Vía.

Fuente: Plano del Atlas de Pinto Crespo: En: CRESPO PINTO, V, 2001, Atlas Histórico de la ciudad, 1850-1939. Madrid. Lunweg Editores, p.31.

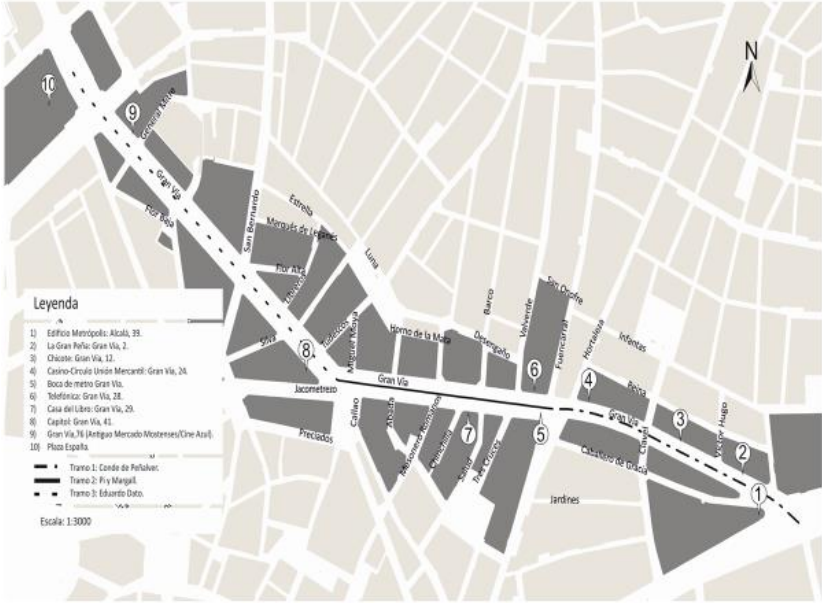


Figura 102: Plano actual de la Gran Vía, con las paradas del itinerario.

Fuente: Elaboración propia, tomando como referencia el plano de: <http://www.madrid.org/nomecalles/>, Recuperado el 10 de octubre de 2018.

Para desarrollar esta actividad, además de los diversos planos que hemos mostrado más arriba, les aportamos una fuente musical: la letra de la Zarzuela de la Gran Vía de Chueca y Valverde, para que tomarán como referencia las calles que se mencionan en ésta. Consideramos que brindar la oportunidad de reconstruir, en este caso, la evolución del espacio que van a recorrer, aportando fuentes de naturaleza diversa, y al tratarse de alumnado de nivel universitario, animarles a que, además de la aportada, que puede servir de guía, hagan otras búsquedas de fuentes, a través de internet, para introducir del mismo modo en el proyecto, las nuevas tecnologías, potencia estrategias metodológicas activas que pretendemos a lo largo del proyecto. Les dimos además, la oportunidad de escuchar la zarzuela, a través de: <https://www.youtube.com/watch?v=0Nfz6NFwy8c>

- La Gran Vía (Libreto)
- LA GRAN VIA
- Revista madrileña cómico-lírica, fantástico-callejera.
- Libreto de Felipe Pérez González.
- Música de Federico Chueca y Joaquín Valverde.
- Estrenada en el Teatro Felipe de Madrid el 2 de julio de 1886.

ESCENA PRIMERA

Al levantarse el telón aparece la escena sola. A poco se presenta en la puerta del foro la calle Mayor, que baja hasta el proscenio. Detrás salen por parejas las calles de la Sartén y de la Libertad, de la Primavera y de La Paloma, del Reloj y de la Luna, de la Priora y de la

Caza, del Espejo y del Pez, de la Rosa y del Clavel, del Almirante y plaza de la Leña, calles del Baño y del Soldado, de la Montera y del Turco, del Tesoro y del Oso, del Ave María y de Válgame Dios y los callejones del Perro y del Gato. Hacen una pequeña evolución, quedando al terminar formando semicírculo frente al público: las primeras de cada pareja, a la derecha de la calle Mayor, empezando por la de la Sartén y terminando en la del Ave María, y a la izquierda las demás, comenzando por la de la Libertad y concluyendo por la de Válgame Dios. Los callejones del Perro y del Gato quedarán en los extremos, junto a la embocadura del escenario.

(Música):

CORO

Somos las calles, somos las plazas

y callejones de Madrid,

que por un recurso mágico

nos podemos hoy congregarse aquí.

Es el motivo que nos reúne

perturbador de un modo tal

que solamente él causaría

un trastorno tan fenomenal.

En tertulias, cafés,

¡pues!

donde dos personas haya,

¡vaya!

el motivo en cuestión

siempre sostiene la conversación.

Por lo extraño que es

¡pues!

lo comenten de mil modos,

¡todos!

y hay quien piensa, quizás,

que es un infundio que no cabe más.

Pero es lo cierto que ya circula

con insistencia por ahí

y que muchos le dan crédito

y por eso ya nos congrega aquí.

Porque es el caso, que según dicen,

doña Municipalidad

va a dar a luz una Gran Vía,

que de fijo no ha tenido igual.

Cuando yo lo escuché

asombrada me quedé;

todo aquél que lo oyó
asombrado se quedó;
pues causó ¡voto a tal!
un asombro general...
porque doña Municipalidad
para tales casos pasa de la edad.

A decir la verdad
esa vía está de más,
porque todos aquí
tienen calles para sí,
con arreglo y razón
a su clase y condición;
y es de suponer que en concepto tal,
para una Gran Vía no habrá personal.

Van a la calle de la Bola
embusteros a granel,
a la del Oso van los novios
y otros muchos que yo sé.
Van a la calle de Peligros

los que oprimen el país,
y a la del Sordo va el Gobierno
que no quiere oír.

Los que la tienen por el mango
buscan la de la Sartén...

y los que viven escamados,
que son muchos, la del Pez.

A la plazuela del Progreso
mucha gente ya se va,
y el pueblo honrado va a la calle
de la Libertad.

En Madrid, ya se ve,
los pequeños son los más.

Claro está que no sé
a esa vía quién irá.

Laralalalá, laralá la...

(Hacen otra evolución quedando como antes)

(Hacen otra evolución quedando como antes)

Si nos sublevamos calles y plazuelas,

¡vaya una jarana que se puede armar!

Las de la Cebada y los Mostenses

¡qué tomatazos van a tirar!

Porque si esa vía, por llamarse grande,

cuando nazca a todas trata de humillar,

va a llevar un susto de seguro

la señá Municipalidad.

Las primeras actividades que desarrollaron para preparar el recorrido, aportando diversas fuentes-cartográficas y musicales-, para que se percataran de los cambios urbanísticos más representativos que habían tenido lugar en el espacio objeto de estudio, pero, además queríamos incorporar un aspecto que consideramos esencial en proyectos didácticos de las ciencias sociales, y se vislumbrará cuando describamos el proyecto, que es el objetivo de lograr que el alumnado empatices con personas que vivieron acontecimientos y situaciones- a veces no gratas e injustas-en el espacio soporte de estudio. Nos referimos al problema social que surge cuando, para construir esa calle cosmopolita, se tienen que derribar calles “de toda la vida”, y las consecuencias que pudiera esta acción traer a personas que vivieran o trabajaran en establecimientos de las calles que total o parcialmente desaparecieron. Por ello, consideramos oportuno, no solo trabajar recursos cartográficos, matemáticos, objetivos, sino también, y a través de la fuente musical de la Zarzuela de la Gran Vía, hacer ver al alumnado, otra faceta de la reforma y los cambios urbanos: la humana.

Hemos procurado que el proyecto, además del enfoque histórico-patrimonial, que como expresamos, es el que más se vincula con la propuesta de actividades que proponemos al

alumnado, se incorporaran aspectos que consideramos interesantes de los otros enfoques: como el socioeconómico, en este caso, al hacer ver al alumnado cómo pueden verse afectadas las vidas cotidianas de las personas que viven una reforma urbanística -como es el caso de las personas y trabajadores que vivían en la Gran Vía en la época de los derribos, pero que lo podemos -y debemos- traer a situaciones parecidas que se den en la actualidad, por ejemplo al razonar cómo puede verse afectado el comercio de la zona y los residentes que viven actualmente en la Gran Vía de Madrid, ante el programa de reformas de “Madrid Central”. Con motivo de que se informarán sobre cómo iban a afectar las medidas tomadas por el consistorio en torno al programa de “Madrid Central”, les instamos a que se informaran de ello a través de fuentes de información diversa, para que, el día del recorrido, advirtieran y reconocieran los cambios que este programa ha ocasionado-como otras veces desde el tiempo que existe la calle- a las personas usuarias de ésta.

El segundo eje de actividades preparatorias para el itinerario, se basó en cuanto a recursos, a fotografías que mostraban la apariencia de la calle en otros tiempos, y fotografías actuales, y sobre esas imágenes, que se encontraban formando grupos, a través de la realización de una serie de procedimientos, tenían que definir la razón o razones por las que estas imágenes conformaban los grupos. Como podemos advertir, de nuevo, se plantea un proceso de aprendizaje activo, ya que el profesorado, aporta los recursos, forma con criterios diversos la agrupación de imágenes, para que a través de la aplicación de procedimientos diversos, el alumnado-trabajando igualmente de manera cooperativa- contextualice hechos de naturaleza diversa-interdisciplinaria- en el espacio objeto de análisis: la Gran Vía de Madrid.

Los procedimientos solicitados fueron diseñados para trabajar en grupos de trabajo-técnicas de trabajo cooperativo- de no más de 6 componentes, y a cada grupo se le asignó unas fotografías agrupadas con diversos sentidos, que iban además acompañadas de una

serie de preguntas, para que, en el inicio del proceso de indagación, obtuvieran algunas pistas del porqué de dichos agrupamientos de imágenes.

Cada agrupamiento, o en ocasiones más de uno, era trabajado por grupos distintos, con la finalidad, de que el día del recorrido, cada grupo, según la parada, se “responsabilizara” de guiarla, de aportar ideas con actividades que proponía al resto de los grupos. Es decir, consideramos esencial en este proyecto implementado con futuros maestros y maestras, que tomarán un rol activo en éste, y que con los recursos, previamente seleccionados por el profesorado, y con los procedimientos que va a desarrollar sobre la base de estos recursos, sea capaz-el día del recorrido-de proponer actividades, al resto de los grupos, simulando que el resto de los grupos, son su futuro alumnado. Insistimos en ello, ya que, uno de los objetivos fundamentales con el grupo de alumnado universitario, es que después del desarrollo e implementación del itinerario didáctico, considere la aplicación de esta herramienta en su futuro desempeño profesional.

En cuanto a los procedimientos que desarrollaron en esta actividad, se seleccionaron una serie de procedimientos variados que sirvieran para poner en práctica una diversidad de capacidades y competencias.

En cuanto a los procedimientos señalamos los que aplicaron sobre la base de las diversas fotografías agrupadas, con un sentido, que tenían que resolver, para contextualizar diversos acontecimientos que han tenido, o tienen lugar en el espacio objeto de estudio. Indicamos a continuación, y en la secuencia solicitada, los procedimientos que aplicaron sobre las fotografías aportadas:

- Observación de las fotografías y contestar a la serie de preguntas “de apoyo” en el análisis.

- A partir de esas preguntas, elaborar otras hipótesis deductivas que ayuden a contextualizar la fotografía.
- Búsqueda de información sobre el proceso de construcción de la Gran Vía: aportar otras imágenes, para ello se les facilitaría la búsqueda de información en: <http://granvia.memoriademadrid.es/>.
- Contextualización en el tiempo esas fotografías.
- Razonamiento del porqué aparecen en el mismo grupo: que pueden tener en común.
- Contextualizar que hecho/os históricos representan.
- Conclusión: cuando se presente el itinerario, responsabilizarse en “preparar” la parada/as, haciendo preguntas a sus compañeros, aportando imágenes, u otros recursos, para que el resto de sus compañeros contextualicen el momento/s históricos que documenta esa parada, así como los acontecimientos sociales e históricos que podamos abordar en relación al edificio, lugar, zona, en la que hacemos la parada.
- Valoración del elemento/os patrimoniales que aparezcan en las imágenes y reconocerlo in situ, y favorecer mejor el vínculo.
- Responsabilización de diseño de actividades, muestra de recursos, en la parada/as que les afecten.

A continuación mostramos las fotografías agrupadas, con las correspondientes preguntas iniciales que pretenden “arrancar” el proceso.

Primer Grupo





Figuras 103,104 y 105 : Fotografías del primer grupo de imágenes que muestran el aspecto de la calle antes de los derribos, viendo en la tercera postal, el área afectada del primer tramo de éstos.

Fuente: <http://www.memoriademadrid.es>.

Las preguntas que acompañan a este primer grupo de imágenes son las siguientes-como podemos advertir, lo idóneo, para potenciar capacidades investigativas en el alumnado, es formular pocas preguntas, que sirvan de “punto de arranque”-:

- ¿Reconoces en estas imágenes alguna calle actual de Madrid?
- ¿Reconoces en dicha calle algún edificio que ves en este grupo de imágenes?, si no es así, ¿a qué puede ser debido?
- ¿La zona trazada en la postal, a qué se referirá?
- ¿Encuentras alguna relación en la letra de la Zarzuela que oíste y estas imágenes?

A partir de estas preguntas iniciales, el grupo de alumnos y alumnas, desarrollará los procedimientos descritos anteriormente. Y este mismo proceso se seguirá en todos los grupos de imágenes.

Segundo grupo



Figura 106: Placa que encontramos al principio de la Gran Vía, cercana al edificio de la Gran Peña, que nos informa de la denominación del primer tramo de la calle: Conde de Peñalver.

Fuente: Fotografía tomada por Amparo Alcaraz Montesinos.



Figura 107: Fotografía de la misma placa, pero tomada en tiempos de la Guerra Civil, cuando a la Gran Vía se la conocía como Avenida de Rusia.

Fuente: AGA_F_04053_54392_001_01.



Figura 108: Postal que nos muestra el perfil ascendente del primer tramo de la calle: Conde de Peñalver.

Figura: <http://www.memoriademadrid.es>.

Las preguntas en torno al análisis de estas imágenes por el grupo de alumnado asignado son:

- ¿Reconoces algún edificio que veas en la postal? ¿Sabes cómo se llama?
- ¿Qué aspecto tiene la calle si la comparamos con el aspecto que tiene en la actualidad?: señalar elementos distintos y otros que no hayan cambiado.
- ¿Qué relación pueden tener las dos placas con esta visión de la calle?
- ¿En qué se diferencian estas placas?. ¿Podríamos contextualizarlas en momentos históricos distintos?. ¿Cuáles?
- ¿Estamos al principio o al final de la Gran Vía? Razona tu respuesta.

Tercer grupo:

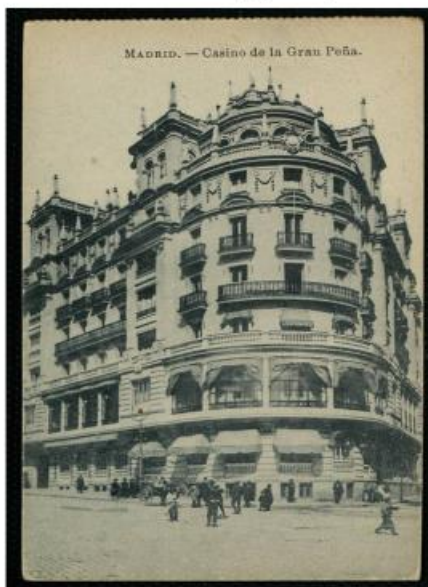


Figura 109: Postal del edificio de la Gran Peña, en Gran Vía 2.

Fuente: <http://www.memoriademadrid.es>.



Figura 110: Salón de billar del edificio de la Gran Peña.

Fuente: <http://www.memoriademadrid.es>.

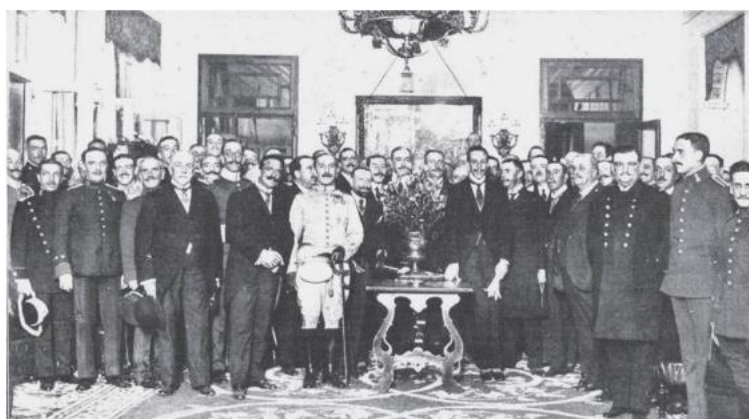


Figura 111: Fotografía del hall de la Gran Peña con miembros de la misma. Destaca el propio rey Alfonso XIII.

Fuente: <http://www.memoriademadrid.es>



Figura 112: Bar-cocctelería Chicote, con el cierre echado.

Fuente: <http://www.memoriademadrid.es>



Figura 113: Fotografía del aspecto del bar-cocctelería Chicote en la actualidad.

Fuente: Fotografía tomada por Amparo Alcaraz Montesinos.

Las preguntas dirigidas a este tercer grupo de imágenes serían las siguientes:

- ¿En qué tramo del recorrido se encuentran los edificios que mostramos?
- ¿Qué opinas sobre el primer edificio y el aspecto de sus habitaciones interiores?
¿Crees que el uso del edificio sería restringido? ¿A quiénes?.
- ¿Qué diferencias encuentras entre los edificios que te mostramos? ¿A qué se pueden deber dichas diferencias?
- ¿Quién sería Chicote? (Si no lo sabes busca información sobre este personaje y la importancia de su local).

A continuación mostramos las imágenes agrupadas en un cuarto grupo:

Cuarto grupo:



Figura 114: Fachada del Oratorio Caballero de Gracia que da a la Gran Vía.

Fuente: Fotografía tomada por Amparo Alcaraz Montesinos.



Figura 115: Vivienda que hace esquina entre San Bernardo/Flor Alta. De los pocos edificios que se salvaron de la piqueta en la construcción de la calle. Nos permite ver qué apariencia tenían los edificios de estas calles, antes de los derribos.

Fuente: Fotografía tomada por Amparo Alcaraz Montesinos.

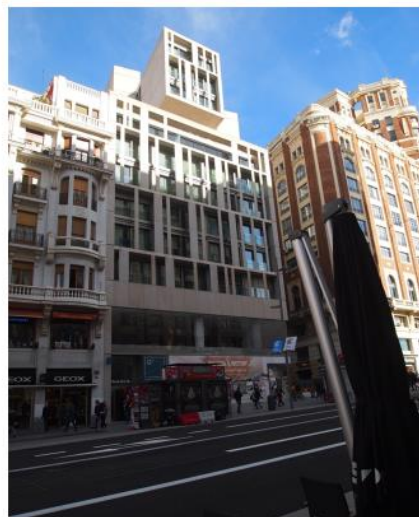


Figura 116: Edificio construido en Gran Vía 48. Es el único edificio nuevo que se construye desde 2009 a 2013.

Fuente: Fotografía tomada por Amparo Alcaraz Montesinos.



Figura 117: Mercado de los Mostenses, que fue derruido en el proceso de las obras del tercer tramo: Eduardo Dato.

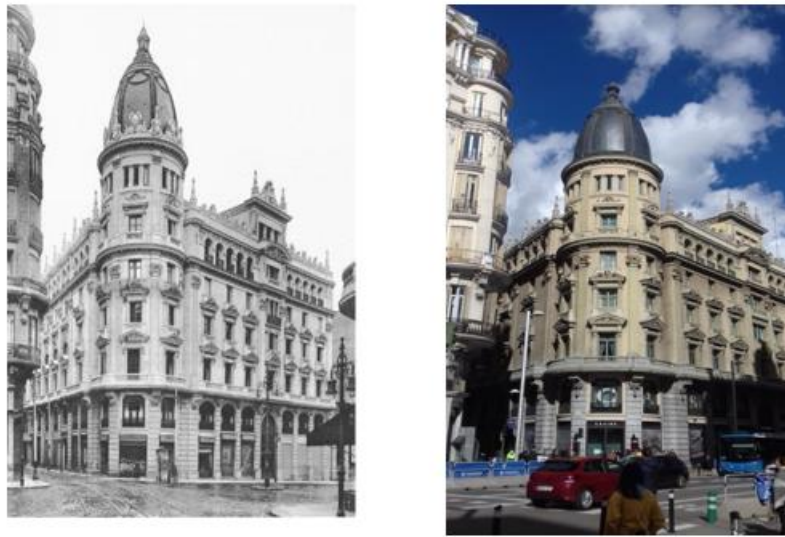
Fuente: <http://www.memoriademadrid.es>

Las preguntas que hicimos para iniciar el proceso investigativo sobre estas imágenes fueron las siguientes:

- ¿Crees que todos estos edificios los vamos a poder ver el día que hagamos el recorrido? ¿Cuáles crees que veremos y cuáles no? ¿Por qué?
- ¿Por qué crees que todos estos edificios aparecen agrupados? ¿Qué característica pueden tener en común?
- ¿Qué edificios de este grupo te llaman más la atención? ¿Por qué?

- Investiga sobre los edificios que aparecen en este grupo de imágenes. Durante el recorrido, localízalos, y si no es así, explica a tus compañeros, dónde estaban, y que función cumplían.

Quinto grupo:



Figuras 118 y 119: Fotografías del edificio del Casino de Madrid, Gran Vía 24.

Fuente: <http://www.memoriademadrid.es> y fotografía tomada por Amparo Alcaraz Montesinos.

Las preguntas dirigidas a este grupo, fueron:

- ¿Qué tramo cierra el edificio que ves en ambas imágenes?
- ¿Qué características arquitectónicas puedes observar en el edificio?
- ¿Consideras que todos los edificios que vamos a ver en la Gran Vía tendrán las mismas características arquitectónicas? Si no es así, ¿a qué puede ser debido?
- ¿Observas diferencias entre ambas imágenes del mismo edificio?

- Si no puedes ubicar este edificio en la Gran Vía, infórmate sobre él y ubícalo para el día del recorrido.

Sexto grupo:



Figura 120: Primer tramo de subida de la Gran Vía e inicio del segundo tramo, denominado Pi y Margall, con la vista de la Telefónica.

Fuente: <http://www.memoriademadrid.es>.

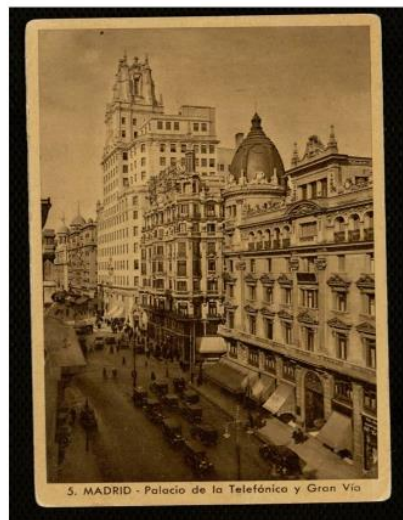


Figura 121: Postal de los años 30, en la que observamos el edificio que “cierra” el primer tramo: el Casino y el arranque del segundo tramo con la Telefónica, que sobresale respecto a los perfiles de los edificios del entorno.

Fuente: <http://www.memoriademadrid.es>.

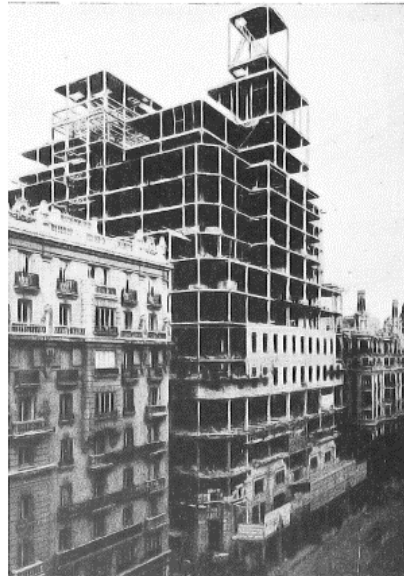


Figura 122: Fotografía de la Telefónica en construcción.

Fuente: <http://www.memoriademadrid.es>.



Figura 123: Vistas desde la azotea de la Telefónica a la Casa de Campo.

Fuente: <http://www.memoriademadrid.es>.

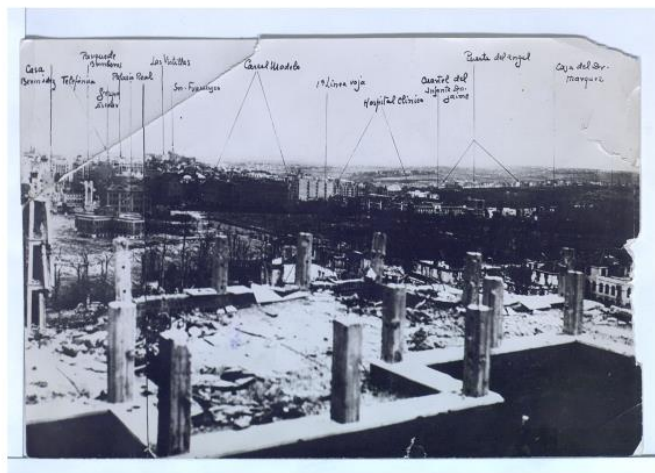


Figura 124: Panorámica desde la Ciudad Universitaria, con lugares considerados estratégicos para las tropas franquistas.

Fuente: AGA. F/ 880-01-008



Figura 125: Fotografía que muestra los efectos de los bombardeos por la zona cercana a la Telefónica.

Fuente: <http://www.memoriademadrid.es>.



Figura 126: Fotografía de Maharg, que “inserta” en una foto de la Gran Vía actual, el mismo lugar fotografiado durante la Guerra Civil española. Sintetiza el presente y el pasado de la Gran Vía, en tiempos de la guerra.

Fuente: <https://www.pinterest.es/aula10Madrid/sebastian-maharg/>



Figura 127: Fachada de la Telefónica que da a Valverde, en la que se puede apreciar los efectos de un obús.

Fuente: AGA 33 F 04051-54263-001

Las preguntas que iniciarían las actividades en torno a este grupo de imágenes serían las siguientes:

- ¿Qué etapa de la historia de España se crees que se refleja en este grupo de fotografías? ¿Por qué?
- ¿Qué conclusiones extraes de las vistas panorámicas que aparecen en este grupo de fotografías?
- ¿Qué fotos te han impactado más? ¿Por qué?
- ¿Por qué crees que esta zona pudiera ser tan bombardeada?
- ¿Qué función cumpliría la Telefónica en esa etapa de la historia de España y de Madrid?
- ¿Cómo te imaginas que viviera la población cuando tuviera que ir a la Gran Vía?
- Investiga quién era Arturo Barea y la relación que pudiera tener con estas imágenes.

Séptimo grupo:



Figura 128: Foto del metro Red de San Luis, ahora Gran Vía. Obra de Palacios.

Fuente: <http://www.memoriademadrid.es>.



Figura 129: Personas yendo hacia la boca de metro Red de San Luis.

Fuente: AGA. F880-02002.

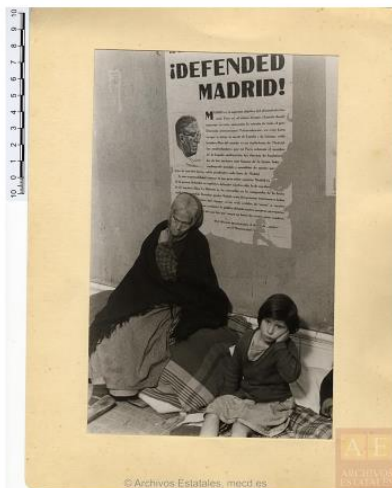


Figura 130: Mujer anciana y niña refugiadas en el metro.

Fuente: AGA_F_04042-53505-001-01.



Figura 131: Niños refugiados en el metro.

Fuente: AGA_F_04041-53400-001-01.



Figura 132: Foto de Maharg, de nuevo inserta en una parada de metro actual, la imagen de las personas refugiadas en el metro durante la guerra.

Fuente: <https://www.pinterest.es/aula10Madrid/sebastian-maharg/>

En relación al conjunto de imágenes que componían el octavo grupo, las preguntas que accionarían el pensamiento sobre las hechas son:

- ¿Qué tienen en común las imágenes de este grupo?
- ¿Qué papel crees que pudiera tener este lugar en otros tiempos?

- ¿Reconoces ahora este lugar en la Gran Vía? Si no es así, explica o describe las diferencias.
- ¿Qué crees que les ocurre a las personas que ves en las imágenes por las expresiones de sus rostros y postura?.
- ¿Qué diferencias observas en la foto en la que hay personas que vivieron en otras épocas y en la actualidad?
- ¿Crees que en el recorrido pasaremos por lugares como los que ves en las imágenes?
- Busca en internet el plano de metro actual y señala las estaciones por las que crees que vamos a pasar el día del recorrido. Investiga en: <https://www.esmadrid.com/agenda/centenario-metro-madrid>. ¿Cómo ha evolucionado el metro en la ciudad de Madrid? ¿Qué papel ha jugado y juega en la actualidad en la Gran Vía de Madrid?

Octavo grupo

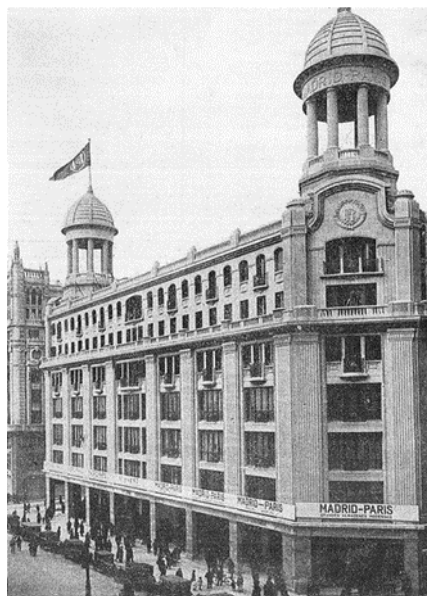


Figura 133: Fotografía de la fachada de los Almacenes Madrid- París, en Gran Vía 32.

Fuente: <http://www.memoriademadrid.es>.



Figura 134 : Fotografía de la calle en la actualidad, con dos grandes tiendas de ropa: Primark y Zara, en las que se inserta una fotografía en tiempos de la Guerra Civil en Madrid.

Fuente: <https://www.pinterest.es/aula10Madrid/sebastian-maharg/>

Las preguntas que iniciarían la investigación sobre el asunto sobre el que queremos incidir: la importancia de las tiendas de ropa en la calle, son las siguientes:

- ¿Reconoces los edificios que ves en ambas fotografías?
- ¿Qué función tienen en la calle que vamos a recorrer? ¿Su presencia es importante en esta calle?
- ¿Qué diferencias observas entre las fotografías en cuanto a este tipo de establecimientos?
- ¿Qué puedes leer en las fachadas de los edificios?, ¿A qué etapas de la historia nos pueden remitir?

- Investiga sobre las tiendas de ropa que han existido en la calle y obtén información sobre las siguientes tiendas: Almacenes Rodríguez, Almacenes Madrid-París y SEPU. Contextualiza la importancia de este tipo de establecimientos en la Gran Vía de Madrid.

Noveno grupo

El grupo va a analizar las imágenes que se muestran a continuación para abordar un aspecto, que consideramos importante abordar, al tratarse de un tema, que consideramos que pueden -y deben- abordar con su futuro alumnado, nos referimos al papel de la cultura, y de edificios, como es el caso, que permiten difundirla, como éste que mostramos a continuación que es la Casa del Libro, o la Calpense, como se la denominaba en tiempos de la Guerra Civil en Madrid.

Además de resaltar el componente cultural identificado, entre otros, en este edificio, queremos aprovechar para que se percaten, de los cambios en la propiedad de los establecimientos durante la Guerra Civil en Madrid.

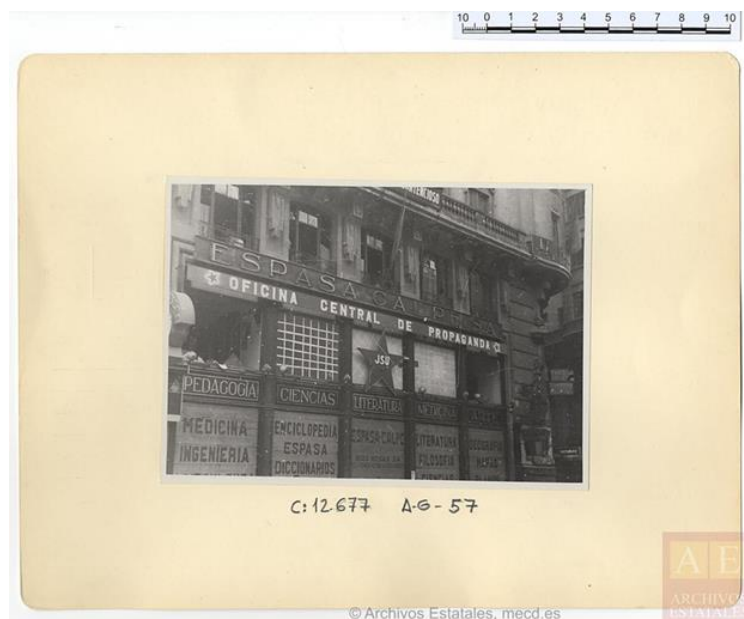


Figura 135: Foto del aspecto de la fachada de la Casa del Libro, Espasa-Calpe, durante la Guerra Civil en Madrid. Advertimos que cumplía la función de Oficina Central de Propaganda.

Fuente: AGA_F-04058-54916-001-01



Figura 136: Foto del aspecto actual de la Casa del Libro.

Fuente: Fotografía tomada por Amparo Alcaraz Montesinos.

El grupo de trabajo, tomando como referencia estas imágenes del mismo edificio pero en tiempos diferentes, tendría que establecer los cambios y la permanencias del mismo a través del tiempo y el día del recorrido, trasladar sus reflexiones al resto de los grupos, de tal manera que formularan preguntas como las que aquí se proponen, pero que éstas sean el inicio de nuevas formulaciones.

- ¿Por qué con el paso del tiempo cambian las apariencias y las funciones de los edificios de una ciudad?
- ¿A quiénes y de qué manera pueden afectar estos cambios?
- ¿Crees que ahora el uso que se da a establecimientos como este es el mismo que se daba desde su creación en el año 1927? Si la respuesta es negativa, razona la respuesta.
- Se aportará al grupo un artículo de prensa, recuperado de: <https://www.elimparcial.es/noticia/196611/cultura/casa-del-libro-reabre-su-historica-sede-de-gran-via-con-un-estilo-mas-moderno.html>.
- A partir de la lectura de este artículo, y de la información que estimen conveniente recabar, el día del recorrido, informarán al resto del grupo, de los aspectos que podrían abordar con su futuro alumnado sobre este tema.

Décimo grupo



Figura 137: Postal que nos muestra el inicio del tercer tramo: Eduardo Dato, desde la Plaza del Callao, con la visión de los cines del Callao, Palacio de la Prensa y Capitol.

Fuente: <http://www.memoriademadrid.es>.



Figura 138: Fotografía de la fachada de los cines Callao, en la plaza del mismo nombre.

Fuente: Fotografía tomada por Amparo Alcaraz Montesinos.



Figura 139: Fotografía de los Cines Madrid-Paris, en Gran Vía 24.

Fuente: <http://www.memoriademadrid.es>.



Figura 140: Fotografía de la entrada principal de los cines Callao en 1937.

Fuente: <http://www.memoriademadrid.es>.



Figura 141: Fotografía tomada por Alfonso en el cine Velussia, también denominado Cine Azul.

Fuente: <http://www.memoriademadrid.es>.



Figura 142: Fachada del Coliseum, 1945.

Fuente: <http://www.memoriademadrid.es>.

Las preguntas que iniciaron el proceso de investigación sobre este grupo fueron:

- ¿Qué crees que tienen en común estas fotografías?
- ¿Puedes indicar cuáles son actuales, y cuáles no? ¿Por qué?
- ¿Dónde están las personas fotografiadas por Alfonso? ¿De qué época serían?
Investiga quién fue el fotógrafo que firma la foto: Alfonso, y la relación que pudiera tener este con la Gran Vía.
- ¿Crees que hay en la Gran Vía de ahora los mismos cines que hay en la actualidad? Investiga sobre los cines que pudieran haber existido, su ubicación, y dar posibles causas de su inexistencia en la actualidad y las causas y consecuencias de ello. Aportamos la siguiente lectura de un artículo de prensa reciente que puede aportarte datos sobre esta cuestión:
<https://www.abc.es/hemeroteca/historico-28-09-2007/abc/Madrid/el-cine-azul-desaparece-tambien-de-la-gran-via>.

- Les daremos el siguiente listado de cines, y les pedimos que en el recorrido los busquen, y sino los encuentran, que lo relacionen con la lectura que han hecho del artículo leído: Imperial, Gran Vía 32 ; Palacio de la Música, Gran Vía 35; Avenida, Gran Vía 37; Capitol, Gran Vía 41; Rex, Gran Vía 43; Prensa, Gran Vía 46; Rialto, Gran Vía 54; Lope de Vega, Gran Vía 57; Gran Vía, Gran Vía 66; Pompeya, Gran Vía 70; Azul (Velussia), Gran Vía 76; Coliseum, Gran Vía 78.
- Reflexionar cómo pueden afectar las medidas gubernamentales en los cambios en el ocio en las ciudades: a quiénes pueden afectar estas medidas y las consecuencias que pueden tener.

Undécimo grupo:



Figura 143: Sacos terreros protegiendo la fachada de la Telefónica.

Fuente: <http://www.memoriademadrid.es>.



Figura 144: Batallón gallego desfilando por la Gran Vía.

Fuente: <http://www.memoriademadrid.es>.



Figura 145: Personas haciendo cola para el suministro de alimentos en una tienda.

Fuente: AGA. F 880-01-0009



Figura 146: Fotografía de una mujer que ha resultado muerta en la calle Rosalía de Castro, cercana a la Gran Vía, por los efectos de los bombardeos.

Fuente: AGA_F_04065-55758-001-01



Figura 147: Plano de la Gran Vía y su entorno próximo que muestra las densidades de muertos y heridos por los efectos de los bombardeos.

Fuente: Elaboración propia a través de la documentación encontrada en el Centro Documental de la Memoria Histórica.



Figura 148: Personas por la Gran Vía con sus pertenencias llevadas en carros tirados por mulas que evacuan la ciudad de Madrid durante la guerra.

Fuente: AGA_F_04042-53508-001-01.

Las preguntas dirigidas a este grupo de imágenes, así como las tareas investigativas solicitadas serían las siguientes:

- ¿En qué etapa de la historia de Madrid, podríamos ver escenas como las que aparecen en las fotografías?
- ¿Podrías decir, por los tipos de hechos que observas en las imágenes, de qué naturaleza son: políticos, antropológicos, demográficos, económicos...?
- ¿Cuáles consideras que han sido los pasos a seguir para elaborar el plano de densidades de muertos y/o heridos?
- Aporta información sobre las condiciones de vida de las personas que vivieron en Madrid durante la guerra, fundamentalmente busca fuentes de naturaleza fotográfica, y compara con las fotografías que te hemos mostrado en este grupo de imágenes.

- ¿Qué condiciones de vida crees que tuvieron las personas que vivieron durante esa etapa en Madrid?. ¿Qué cambios puedes mencionar sobre las condiciones que tienen en la actualidad las personas que transitamos por la Gran Vía?. ¿Qué conclusiones sacas de ello?.
- ¿Qué sentimientos te produce ver estas imágenes? ¿Eres capaz de empatizar con las personas que observas en las imágenes?
- ¿Qué valores abordarías con tu futuro alumnado tras el visionado de las imágenes que componen este grupo?

Último grupo:



Figura 149: Collage de fotografías que muestran el tema del tráfico en la Gran Vía en épocas distintas: antes de la Guerra Civil, en el año 1945, y en 2007, antes de que entrará en vigor el programa de “Madrid Central”

Fuente: <http://www.memoriademadrid.es>. Y: <http://vivenciasparaelrecuerdo.blogspot.com/2012/07/ese-pequeno-y-malvado-egoista-conductor.html>, Recuperado el 3 de marzo del 2019.

Las preguntas que se lanzan al grupo que trabaja estas imágenes son:

- ¿Por qué están agrupadas estas tres fotografías?
- ¿A qué momentos se refieren? ¿Qué diferencias encuentras?
- ¿Qué situaciones pueden ser provocadas por el tráfico en las ciudades?
- El día del recorrido, nos fijaremos, en relación a las imágenes vistas aquí, como es la situación del tráfico en la Gran Vía actualmente.
- Investiga sobre el programa “Madrid Central”:
<https://www.madrid.es/portales/munimadrid/es/Inicio/Movilidad-y-transportes/Madrid-Central-Zona>
- ¿Qué valores, normas, conductas inculcarías a tus futuros alumnos y alumnas en torno al problema que genera el tráfico en las ciudades?

La preparación del itinerario, se hace imprescindible para un buen aprovechamiento del mismo. Como se ha podido apreciar, en la preparación de éste con el alumnado universitario, se han tenido en cuenta, en primer lugar, los objetivos que se pretenden cumplir, así como la posibilidad de abordar los contenidos contemplados. Pero además, se ha buscado, al igual que haremos el día del itinerario, abordar los elementos patrimoniales que tenemos en la Gran Vía de Madrid, para posibilitar, por un lado, trabajar esa “cadena” de la educación patrimonial: conocer, valorar, respetar, amar y difundir el patrimonio, y por otro lado, desarrollar enfoques didácticos del patrimonio diversos, ya que creemos que hemos abordado los enfoques histórico-patrimonial, el ambiental, el socioeconómico, el del

ciudadano activo, y en alguna ocasión, aunque en menor medida, el morfológico, ya que hemos evitado, procesos descriptivos y de trasmisión de unos conocimientos “cerrados”.

4.2.3. Desarrollo y puesta en práctica del recorrido.

Pasamos a la fase de implementación propia del diseño del itinerario didáctico: el día del itinerario. No vamos a incidir en aspectos organizativos, puesto ya que nos hemos referido a ellos, pero si tenemos que señalar uno de éstos-a diferencia de lo que veremos cuando desarrollemos el itinerario con alumnado de 6º de Primaria -al tratarse de alumnado universitario, se fijó un día, una hora, y en lugar: Iglesia de San José, en c./ Alcalá, 43 como lugar de quedada para iniciar en éste el recorrido.

El asunto del medio de transporte, quedaba resuelto, al tratarse del alumnado universitario, pero no así un tema de crucial importancia cuando se realizan itinerarios, por calles, como es la Gran Vía, muy concurridas-en la actualidad el fenómeno de la peatonalización ha resultado muy positivo en cuanto a realizar itinerarios por ésta, ya que la anchura de las aceras, permite una mejor circulación de personas por la misma, y es el tema de no exceder de más de 26 alumnos la composición del grupo que vaya a realizar el recorrido. Ello supuso, que al tratarse de un grupo de 43 alumnos (los dos grupos descritos anteriormente), se tuvieron que realizar tres recorridos, y como ya indicamos, al ser el tercer grupo menos numeroso: 14 alumnos, la experiencia resultó más cómoda y relajada.

Desde un principio, el alumnado conocía las “reglas” del itinerario: imprescindible llevar el cuaderno de campo, que a continuación mostramos, además de “responsabilizar” a los grupos de alumnos y alumnas que han trabajado los grupos de imágenes, a llevar el trabajo hecho, puesto que el papel del profesor, durante todo el itinerario será el de dinamizar las

actividades propuestas en el cuaderno de campo, ya que el compromiso del alumnado y su rol activo durante el itinerario es fundamental, desde la concepción que tenemos sobre esta herramienta didáctica. No olvidemos que uno de los objetivos del proyecto, es concienciar al alumnado, la posibilidad en su futuro desempeño profesional, de utilizar esta herramienta didáctica.

Mostramos a continuación el cuaderno de campo que fue elaborado para la implementación del itinerario con el alumnado universitario.

El cuaderno de campo que presentamos, no pretende ser una mera guía informativa de las diversas paradas que vamos a realizar en el itinerario que a continuación proponemos y que hemos diseñado basándonos en tres aspectos fundamentales:

Ideas previas del alumnado que va a realizar el recorrido.

Preparación del recorrido, que previamente hemos desarrollado en el aula con los grupos de trabajo establecidos para que, a través de las fuentes trabajadas, el recorrido recobre un sentido, sobre todo, desde el punto de vista didáctico, con el objetivo de que, sean ellos, los que, con el apoyo de este cuaderno de campo, sean capaces de diseñar su propio recorrido. Es decir, no es un recorrido cerrado.

Objetivos que pretendemos y contenidos establecidos.

A continuación mostramos el plano con el recorrido que vamos a realizar, con las paradas que vamos a realizar en éste.

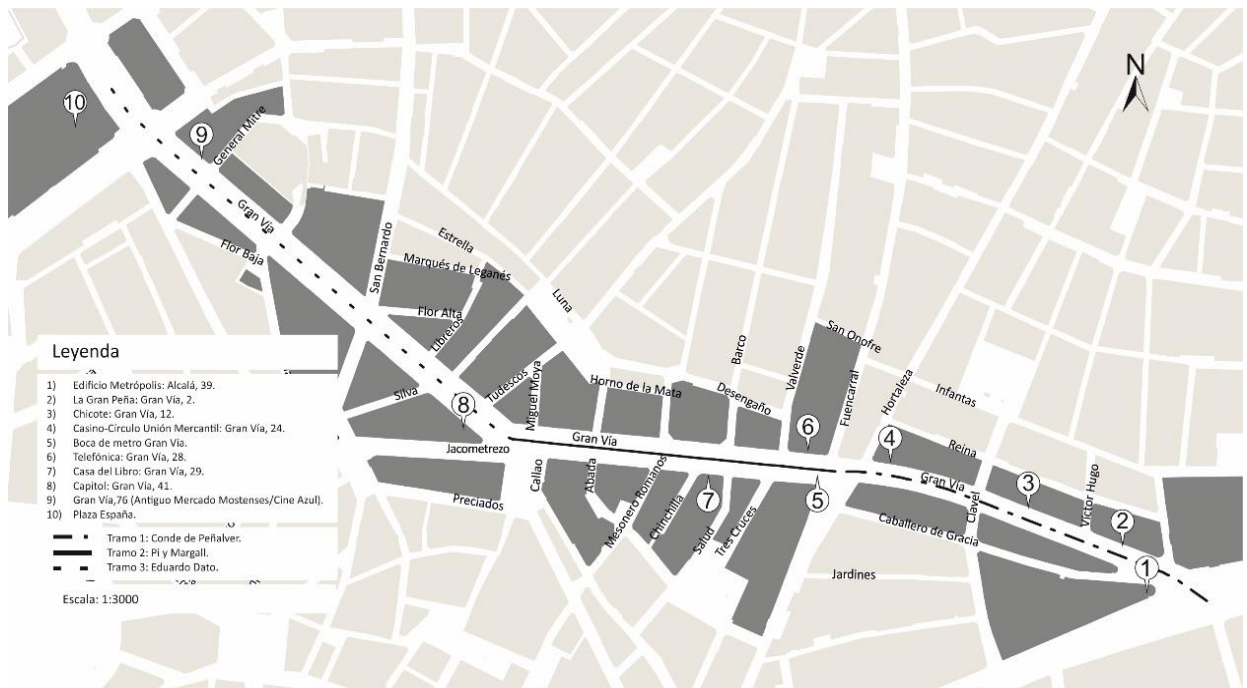


Figura 150: Plano del recorrido con las paradas indicadas en la leyenda. Se conciben tres tramos representados con trazados distintos, que son los que se corresponden con las tres calles que componían la Gran Vía: el primero -Conde de Peñalver-, el segundo -Pi y Margall-, y el tercero-Eduardo Dato.

Fuente: Elaboración propia con el soporte del plano de la web: <http://www.madrid.org/nomecalles/>

Cómo se puede observar en el plano, se han decidido 10 lugares en los que se efectuarán las paradas, en los que consideramos que se pueden observar, analizar y comentar elementos, así como reflexionar y generar una actitud crítica, que aporte al alumnado que va a recorrer la zona, una visión distinta de la que tenía de la calle, antes de realizar las actividades previas al recorrido (preparación del mismo en el aula) y que completará al realizar este recorrido, ya que se va a encontrar con algunos de los elementos vistos en las fuentes y otros que no ha visto, o que se encuentran con un aspecto distinto.

Antes de entrar propiamente en la Gran Vía, observaremos un edificio de carácter religioso, que es el edificio donde comenzaron las obras de esta calle con el famoso golpe

de piqueta de Alfonso XIII en la mencionada Iglesia de San José, que hoy en día podemos observar.

En la imagen que mostramos a continuación, podemos ver los primeros edificios que se construyeron en la Gran Vía, tomando como referencia la Iglesia de San José.



Figura 151: Vista panorámica del arranque del primer tramo de la Gran Vía, con la iglesia de San José en primer plano a la derecha, y el edificio Metrópolis, que no se encuentra propiamente en la Gran Vía, pero se le considera carta de presentación de la misma, y en un último plano el edificio Grassy, en Gran Vía 1.

Fuente: https://www.google.com/search?q=iglesia+de+san+jos%C3%A9.+calle+Alcal%C3%A1.+madrid&client=firefox-d&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=0ahUKEwjM5e2kwNTiAhXMBWMBHayvD5YQ_AUIESgC&biw=1366&bih=654#imgrc=xHuLNmX1P2UU3M, Recuperado el 8 de octubre de 2018.

Primera parada: Edificio Metrópolis



Figuras 152 y 153: La primera foto muestra el aspecto del edificio Metrópolis en la actualidad, y la segunda nos muestra el edificio conocido como la Casa del Ataúd, por la estrechez de su fachada, que se encontraba en el mismo lugar que en la actualidad encontramos al primero, antes de que fuera derribado en el proceso de construcción del primer tramo: Conde de Peñalver.

Fuentes: La primera fotografía fue tomada por Amparo Alcaraz Montesinos y la segunda: <http://www.memoriademadrid.es>.

- ¿Por qué aparecen estos dos edificios asociados?
- ¿Dónde está el edificio de la foto en blanco y negro?
- ¿Recuerdas cómo se llamaba la calle que daba a una de las fachadas del edificio que observas en la parte inferior? ¿Qué importancia tenía esta calle? ¿Qué ocurrió con la calle y con este edificio? ¿Por qué?
- ¿Podrías decir algunas características arquitectónicas de este edificio? Intenta recordar su aspecto, porque, puede que a lo largo del recorrido reconozcas en otros edificios, elementos que has visto en este primero.
- ¿Estamos en La Gran Vía? ¿Dónde estamos?
- ¿Por qué empezamos aquí nuestro recorrido?

- Si estuvieras realizando el recorrido con tus alumnos:
- ¿En qué aspectos les harías que se fijaran?
- ¿Qué les preguntarías?
- ¿Consideras oportuno iniciar aquí nuestro recorrido? ¿Por qué razones? Si no es así, justifícalo.

Estas cuestiones que están arriba expuestas, junto con otras que consideres en relación a una propuesta didáctica que emprendas con tu futuro alumnado, es muy conveniente que las reflexiones después del recorrido, ya que es fundamental, que esta propuesta se adapte a la realidad del alumnado que lo vaya a realizar. Por ello, uno de los objetivos fundamentales del itinerario que vamos a realizar, es que, a partir de la propuesta que se te ofrece, preveas otros aspectos para proponer a tu alumnado en el futuro.

Vamos ya a empezar el recorrido por la Gran Vía, propiamente dicha, esta imagen nos indica la topografía de este primer tramo:



Figura 154: Fotografía de 1931 de parte del primer tramo de la Gran Vía. Al fondo, el perfil sobresaliente de la Telefónica.

Fuente: <http://www.memoriademadrid.es>.

Observamos que el tramo en el que iniciamos nuestro recorrido es de subida, en este sentido, tenemos que decir, que en los cuestionarios para detectar ideas previas, la mayoría de vosotros, considerabais como primer tramo el último que haremos, y éste como el último. ¿Por qué empezamos por este tramo nuestro recorrido?

¿A qué puede ser debido que la mayoría de vosotros considerarais como primer tramo de la calle el último que vamos a recorrer?. Planteamos esta pregunta, puesto que en el cuestionario de ideas previas, la mayoría del alumnado, consideraba el primer tramo, el último en construirse, es decir, la imagen que tenían de la calle que van a recorrer, antes de conocer su historia, era que la Gran Vía se iniciaba en Plaza España. Les llamó mucho la atención, al investigar y analizar los planos que trabajaron previamente al recorrido, que la Gran Vía, empezará a construirse cerca de la calle de Alcalá.

Es interesante identificar los tramos de subida, bajada y los llanos, e intentar observar la incidencia de las pendientes en la construcción de los edificios de la calle.

Segunda parada: Edificio de la Gran Peña

Empezamos nuestro recorrido en Conde de Peñalver, es decir, como se denomina la calle, desde este edificio, en su acera par, y en el edificio Grassy en la impar.



Figura 155: Placa que encontramos cerca del edificio de la Gran Peña, alude a la construcción de la calle en el programa de la reforma urbana por iniciativa del alcalde de esa época, en 1910, el Conde de Peñalver. En su honor, se denominó así el primer tramo de la Gran Vía.

Fuente: Fotografía tomada por Amparo Alcaraz Montesinos.

Vamos a fijarnos en qué lugar de la calle está la placa, y se hará caer en la cuenta de los cambios que se han dado a lo largo del tiempo de los nombres de las calles. Para ello, les formularemos las siguientes preguntas, junto a las que aporten los miembros del grupo que trabajaron estas imágenes en el aula.

- ¿Conocéis otros nombres con los que se denominó a la Gran Vía en otros tiempos?
- ¿Por qué cambian los nombres de las calles? ¿Qué motivos o circunstancias pueden darse para el cambio de nombres de las calles? ¿Qué opinas sobre ello?

A continuación, nos detenemos en el edificio de la Gran Peña. Nos acordamos del edificio Metrópolis, y de otros que observaremos a lo largo de este tramo para ver si podemos encontrar aspectos comunes en estos edificios, y de alguna manera caracterizar este primer tramo que fue el primero en construirse

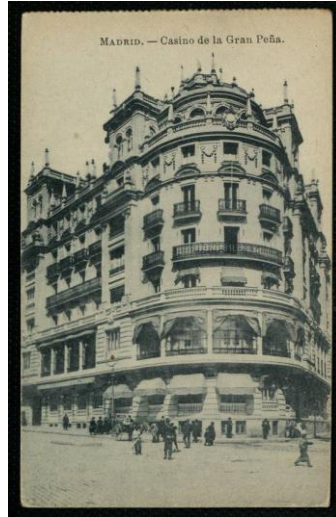


Figura 156: Fachada de la Gran Peña, sito en el número 2 de la Gran Vía.

Fuente: <http://www.memoriademadrid.es>.



Figura 157: Salón de billar en la Gran Peña.

Fuente: <http://www.memoriademadrid.es>.

A continuación contestaremos entre todos, las siguientes preguntas, y la que formulen el grupo que trabajó estas imágenes en el aula.

- ¿Qué tipo de gente crees que podría frecuentar este lugar?
- ¿Crees que veremos edificios de características parecidas en este primer tramo de la calle?
- Nos fijaremos en el edificio que veremos un poco más arriba en la acera impar, a la altura del 13 (Casino Militar)
- ¿Podrías decir que tipo de establecimientos comerciales se encuentran en este tramo?. Toma como pista la tienda que hay en el número 8 (Loewe).
- A continuación contestaremos entre todos, las siguientes preguntas, y la que formule el grupo que trabajó estas imágenes en el aula.
- ¿Qué tipo de gente crees que podría frecuentar este lugar?
- ¿Crees que veremos edificios de características parecidas en este primer tramo de la calle?
- Nos fijaremos en el edificio que veremos un poco más arriba en la acera impar, a la altura del 13 (Casino Militar)
- ¿Podrías decir que tipo de establecimientos comerciales se encuentran en este tramo?. Toma como pista la tienda que hay en el número 8 (Loewe).

Tercera Parada: Chicote

Nos detenemos a continuación en un establecimiento muy popular en la calle, en el número 12, se trata de la cocktelería Chicote. Lugar de moda y de encuentro desde que se

construyera este primer tramo de la Gran Vía, de hecho, es tan popular que actualmente es Museo Chicote.

Será conveniente que reflexionemos sobre cómo evoluciona el ocio en el tiempo, la estética de los lugares de ocio, en este caso un bar, que fue enormemente popular desde que se instalará esta empresa en la Gran Vía.

Vamos a leer este texto, que nos aporta una novelista, Amanda Vaill (2014:208-209), que nos da una imagen del ambiente que tendría este local durante la Guerra Civil en Madrid.

Los nuevos corresponsales, junto con los cooperantes y los brigadistas que no estaban de servicio, formaban una especie de colonia de expatriados que iban de bar en bar por la Gran Vía y la calle Alcalá, del bar Miami, con su colección de discos de jazz y sus murales de chicos y chicas guapas disfrutando de la playa, al café Molinero, el Aquarium o el Chicote -el favorito de Hemingway-, donde una chica estadounidense que trabajaba en la oficina de prensa hizo un numerito de striptease que tituló “La viuda del General Mola”, y donde mataron de un tiro a un miliciano borracho que se dedicaba a pulverizar a los parroquianos con un pulverizador de Flit lleno de agua de lavanda.



Figura 158: Fotografía del interior de Chicote. El mobiliario, en general, se ha conservado, para recordar el ambiente del local en otras épocas.

Fuente: <http://www.memoriademadrid.es>.

Sería conveniente, que el grupo que investigó sobre la figura de Chicote, aportará al resto de los grupos, información sobre este personaje famoso en la calle con su bar -ahora museo-, que fue y es un lugar de referencia de ocio en este primer tramo de la calle.



Figura 159: Fotografía tomada en los años 30, que nos muestra el aspecto de la entrada al bar Chicote.

Fuente: : <http://www.memoriademadrid.es>.

Antes de terminar el recorrido del primer tramo: Conde de Peñalver, en el Casino, miraremos en frente de la calle -acera impares, a la altura del número 17, la fachada que da a la Gran Vía del edificio de Caballero de Gracia.

Una de las cuestiones tratadas a través de las imágenes previas seleccionadas antes de iniciar el recorrido es la fachada de este edificio, puesto que lo que más nos llama la atención es que no se ve el acceso a éste por la Gran Vía. Abordaremos esta cuestión con el alumnado para que den hipótesis sobre este hecho.

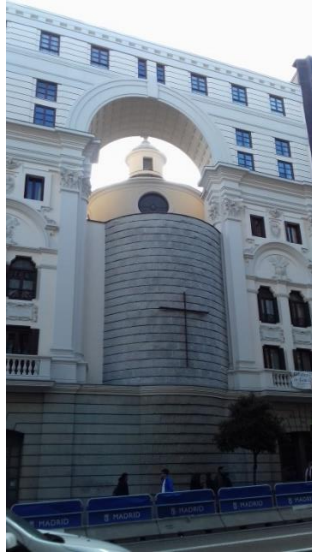


Figura 160: Fachada del Oratorio de Caballero de Gracia que da a la Gran Vía.

Fuente: Fotografía tomada por Amparo Alcaraz Montesinos.

Además se insistirá en identificar en el itinerario, aquellos edificios que se libraron del derribo, cómo éste y posibles causas de este “indulto”. Ya que no será el único que se librara de la piqueta, como podremos ver según avancemos en este recorrido.

Otra cuestión, que nos puede llamar la atención, es advertir las pocas iglesias que hay en la calle, si la comparamos con las que pudiera haber en el Plano Texeira, analizado en las actividades preparatorias, con el objeto de analizar cambios espaciales en esta zona céntrica de Madrid. Se insistirá en el cambio en la mentalidad religiosa en ese “tiempo largo”. El Madrid del XVII era denominado el Madrid conventual, por la cantidad de iglesias, conventos, etc. que nos encontrábamos en la zona, de las que ahora, y en el espacio que vamos a recorrer, queda como muestra el Oratorio de Caballero de Gracia.

Cuarta parada: Círculo Unión Mercantil. El Casino.

Nos vamos a fijar ahora en el “último edificio” que “cierra” la acera de los pares de este primer tramo: Círculo de la Unión Mercantil, que en la actualidad hace función de Casino, aunque en este recorrido nos va a interesar más, no tanto hablar de elementos arquitectónicos del mismo, que siguen respondiendo a esa estética historicista que impera en este primer tramo, más cercana a gustos decimonónicos, sino en la fabulosa colección de fotografías que encontramos en las diversas salas del actual Casino, que nos aportan imágenes de la calle en diversos tiempos, de acontecimientos históricos y de otras cuestiones que sin duda acercan al alumnado a imágenes que les ayudarán a completar la visión de la calle. Se animará al alumnado para que en otro momento, acceda al interior del edificio, para observar la riqueza fotográfica de escenas que nos permiten analizar hechos que han ocurrido en esta calle a lo largo del tiempo.



Figuras 161 y 162: Fotografías del aspecto de la fachada principal del Casino. La primera, en blanco y negro, nos permite analizar las diferencias con la segunda fotografía, que es la que nos muestra el aspecto de la fachada en la actualidad.

Fuentes: La primera es tomada de: <http://www.memoriademadrid.es>. La segunda es tomada por Amparo Alcaraz Montesinos.

Al finalizar el tramo solicitaremos al alumnado que indiquen con pocas palabras cómo lo podemos caracterizar fijándonos en estos aspectos que se detallan a continuación:

- Tipo de edificios que nos encontramos en este tramo, desde punto de vista funcional y estético.
- Usos sociales de los edificios de este tramo.
- Contextualización de hechos sociales en el tiempo en los lugares, edificios de este tramo.
- Cambios y permanencias de los elementos patrimoniales de este tramo.
- Otros aspectos aportados por los grupos que han analizado imágenes de este primer tramo.

Estas cuestiones, u otras que aporten los grupos que han analizado previamente imágenes de los edificios, lugares, de este primer tramo, se realizarán al finalizar cada uno de los tres tramos señalados en el plano del recorrido, ya que uno de los objetivos, es que adviertan, que los tres tramos que conformaban la Gran Vía, como han observado al analizar los planos de los derribos y de las nuevas construcciones, tienen cada uno de ellos, distintas cronologías, y es interesante, que adviertan, que podríamos caracterizar estos tres tramos, respondiendo al finalizar cada uno de ellos, cuestiones como las expresadas más arriba.

Iniciamos a partir de ahora el recorrido por el tramo más llano de todos ellos: Pi y Margall. Este tramo, se prolonga desde Red de San Luis hasta la Plaza del Callao. Los elementos patrimoniales que encontremos nos van a permitir, abordar aspectos tales como: la incidencia de la Guerra Civil en Madrid, la importancia del comercio textil, etc.

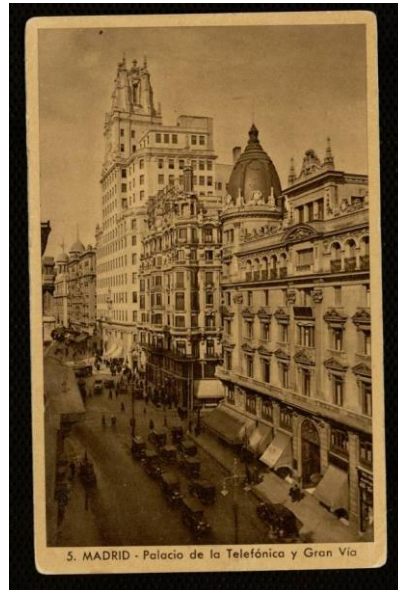


Figura 163: Postal donde se puede observar el último tramo de la acera derecha de Conde de Peñalver y el arranque del segundo tramo: Pi y Margall, sobresaliendo en éste, la altura del edificio de la Telefónica.

Fuente: [http:// www.memoriademadrid.es](http://www.memoriademadrid.es).

Quinta parada: la Telefónica

En esta parada, en cuanto al tiempo destinada a ella, se ha determinado una mayor duración, respecto a otras, puesto que consideramos, que tanto en ella, podemos contextualizar muchos aspectos y acontecimientos relevantes del reflejo de cómo se vería tremendamente alterada la vida cotidiana de los que habitaban Madrid durante la Guerra Civil Española. De hecho, tanto para esta parada, como la del metro Gran Vía, que se

encuentran muy relacionadas, al considerarse una parada esencial en este itinerario, se han dedicado a trabajarla dos grupos de trabajo, que pretendemos reflejar en las actividades y reflexiones que se aporten el día del recorrido.

Proponemos estas preguntas, junto a otras que incorporen los grupos de trabajo:

- ¿Cuál es el edificio que más sobresale respecto a los demás que jalonan la calle?
- ¿De qué edificio se trata?
- ¿Crees que es uno de los edificios que más vistas panorámicas nos pueda ofrecer desde su azotea de los que nos encontramos en la Gran Vía?
- ¿Pudo ser un edificio que “revolucionara” la arquitectura del momento? ¿En qué sentido?

Aporta en esta parada la información que se buscó sobre la arquitectura de este edificio y la importancia que tuvo en la historia de la arquitectura, a nivel madrileño, español y europeo.

A continuación se presentan imágenes del mismo que nos permitan deducir el papel que éste desempeñaría en tiempos de la Guerra Civil Española en Madrid, así como unos textos de un personaje que tuvo un papel importante en este edificio durante la guerra, Arturo Barea, para que a través del análisis de estas fuentes, surjan algunas hipótesis sobre la importancia de este edificio antes y durante la guerra, así como en la actualidad.

En primer lugar, se trataría de concienciar de la cercanía de la calle al frente franquista: Casa de Campo-Cerro Garabitas-, Hospital Clínico y la Ciudad Universitaria mostrando estas imágenes:

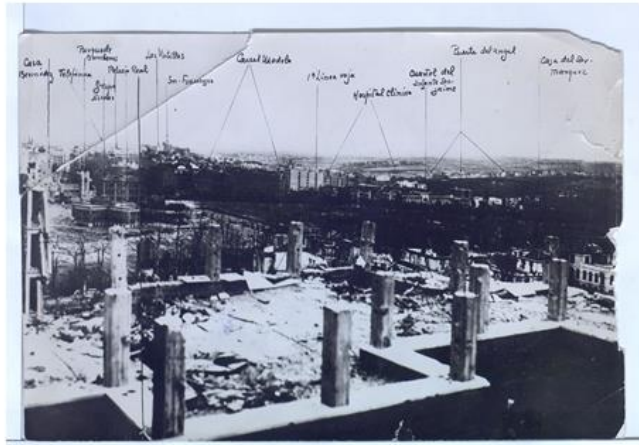


Figura 164: Fotografía tomada desde algún lugar de la Ciudad Universitaria, que nos franquistas, apostadas muy cerca de la zona noroeste de la ciudad. Se puede leer que uno de los objetivos era la Telefónica.

Fuente: AGA. F/ 880-01-008



Figura 165: Postal que nos ofrece la oportunidad, de nuevo, pero desde otro lado, hacer percibir al alumnado, las cercanía de la calle que están recorriendo del frente franquista, y lo que pueda aprovecharse en una didáctica que utilizando este par de imágenes aborde la cuestión del continuo asedio al que se vio sometida Madrid, reflejo claro de éste en la calle que recorreremos.

Fuente: <http://www.memoriademadrid.es>



Figura 166: Fotografía que nos muestra los efectos de los bombardeos por la zona de la Telefónica, objetivo prioritario de las tropas franquistas, apostadas en zonas muy cercanas a la calle.

Fuente: [http:// www.memoriademadrid.es](http://www.memoriademadrid.es).

Uno de los alumnos, leerá el siguiente texto, de Arturo Barea (2011:259), sobre el que previamente habían investigado en el aula, tanto de su papel en la Guerra Civil en Madrid, como de su profesión: novelista.

Era esta la misma impresión que se recibía al mirar a la calle desde las ventanas altas de la Telefónica. A veces se desgarraba el silencio de ciudad muerta lleno de estos ruidos pavorosos: el pozo estallaba en alaridos, ráfagas de luz cruzaban las calles acompañando el aullido de las sirenas montadas sobre las motocicletas, y el bordoneo de los aviones llenaba el cielo.

Comenzaba la hecatombe de cada noche; temblaba el edificio en sus raíces, tintineaban sus cristales, parpadeaban sus luces. Se sumergía y ahogaba en una cacofonía de silbidos y explosiones, de reflejos verdes, rojos y blanco-azul, de sombras gigantes retorcidas, de paredes rotas, de edificios desplomados. Los cristales caían en cascadas y daban una nota musical casi alegre al estrellarse en los adoquines.

Desde la torreta el frente parecía mucho más cercano que la calle al pie del edificio. Cuando nos inclinábamos sobre el parapeto para mirar a la Gran Vía, la calle era un cañón profundo y estrecho y desde su fondo profundo el vértigo tiraba de vosotros. Pero cuando mirabais recto, frente a vosotros, todo era paisaje y la guerra dentro de él se extendía delante de vuestros ojos como sobre el tablero de una mesa, como si pudierais alcanzarla y tocarla. Era desconcertante ver el frente tan cerca, dentro de la ciudad, mientras ciudad en sí permanentemente intangible y sola bajo su caparazón de tejados y torres, gris, roja y blanca, cuarteada por el laberinto de grietas que eran sus calles. A veces los cerros al otro lado del río escupían nubecillas blancas y el mosaico de tejados se abría en cascadas de humo, de polvo y de tejas, cuando aún sonaban en vuestros oídos el ulular de las balas cruzando sobre vuestras cabezas. Porque todas parecían pasar por encima de la torre de la Telefónica.

[...]Las ventanas se abrían a la calle Valverde, frente a frente al campo de batalla. La mesa del consejo tenía la cicatriz de un shrapnel; la casa enfrente de nosotros había perdido una esquina de un cañonazo; el tejado de la siguiente estaba roído por el incendio; estábamos en el ala de la Telefónica más expuesta al fuego de la artillería, desde los cerros azules de la Casa de Campo.

Les solicitaremos que tras la lectura del texto de Barea, y observando el estado actual de la Telefónica, y en relación a las aportaciones hechas del grupo que trabajó las imágenes de la Telefónica durante la Guerra Civil española, indiquen que actividades diseñarían para que su futuro alumnado tomará conciencia de las vicisitudes vividas por las personas que transitaban por este tramo de la calle en tiempos de guerra.

Barea, ocupó durante la Guerra Civil en Madrid, el cargo de censor de comunicados de guerra. Se considera conveniente, aprovechar esta situación para que se inicie un debate con el alumnado sobre el papel de la censura y también de la manipulación que pueda darse en los medios de comunicación: en la actualidad, y en los tiempos de la guerra, tomando como referencia, este fragmento de la novela de Barea (2011:215-216):

[...]Nuestras órdenes eran más que simples. ¡teníamos que suprimir todo lo que no indicara una victoria del Gobierno Republicano!

Los corresponsales se peleaban contra esta ley con toda su energía, su inteligencia y su técnica...

...Conforme transcurría el otoño, las fuerzas republicanas sufrían derrotas tras derrota y los periodistas realizaban los máximos esfuerzos para pasar sus informaciones: los franceses usaban simplemente argot; americanos e ingleses slang, trataban de sorprender al censor de conferencias y mezclar insinuaciones repentinas en sus conversaciones y saludos con los editores, o trataban de intercalar rápidamente palabras sueltas en sus textos.



Figura 167: Grupo de alumnos universitarios , desarrollando una dinámica cerca de la parada de metro Gran Vía, enfrente del edificio de la Telefónica.

Fuente: Fotografía tomada por Amparo Alcaraz Montesinos.



Figura 168: Escena de la propuesta de una dinámica realizada por la profesora que diseña el itinerario por la Gran Vía, enfrente del edificio de la Telefónica con un grupo de alumnos y alumnas participando en ésta.

Fuente: Fotografía cedida por un alumno que participó en el itinerario.

Sexta parada: metro Gran Vía

Dirigimos la atención ahora a un elemento fundamental en el recorrido: el metro y su papel, en tiempos de guerra, pero partiendo del papel actual de este medio de transporte, tan importante en esta calle. Volvemos a mostrar imágenes de situaciones vividas en el metro en tiempos de guerra, pero les solicitamos que partan de las situaciones que se pueden vivir

hoy en una estación de metro y que de esta manera valoren los principios y valores que hoy nos permiten ver escenas y situaciones muy distintas a las vividas durante la Guerra Civil en esta zona de Madrid, aunque extrapolable a muchas otras ciudades de la geografía española.



Figura 169: Fotografía que nos muestra el aspecto de la boca de metro que se encontraba en la Red de San Luis, que fue el nombre que tuvo la actual boca de metro Gran Vía, con el aspecto tan peculiar de la famosa marquesina de Antonio Palacios, que se trasladó a Porriño (Pontevedra), lugar de nacimiento del arquitecto.

Fuente: <http://memoriademadrid.es>

Se les solicitaría al grupo que ha trabajado el papel del metro y de las situaciones generadas durante la Guerra Civil en Madrid, que mostrará las imágenes de las personas que buscaban el metro como lugar de refugio (imágenes ya mostradas en el apartado de preparación del recorrido), y a continuación, y de nuevo, intentando generar a través de este elemento patrimonial, la empatía con las personas que vivieron acontecimientos muy duros en el contexto bélico, plantearíamos lo siguiente:

- ¿Qué papel desempeñaron las estaciones de metro durante la guerra civil en Madrid?.

- ¿Qué opinas ahora, sobre cómo puede cambiar la función de los edificios, estaciones de metro, etc. , dependiendo del momento histórico que se está viviendo por las sociedades que los viven?. ¿Cómo plantearías estas preguntas a tu futuro alumnado?
- Recuerda y vuelve a mostrar a tus compañeros -no olvidemos que el grupo que orienta y desarrolla cada parada es el que se responsabiliza de ella-, las fotos de las personas refugiadas en el metro y compara las expresiones y sentimientos que en la actualidad puedan tener las personas usuarias de este medio de transporte y las que tendrían: mirando las fotos se pueden advertir, las personas que corrían a refugiarse en éste durante los bombardeos en la calle que estamos recorriendo o en otras de Madrid u otras ciudades.

Seguimos nuestro recorrido, avanzando, ya con menos dificultad que al principio, puesto que es un tramo más llano, de nuevo insistimos en la topografía del terreno, en relación a que esta condición propiciara la construcción de edificios de mayor altura en este tramo, como es el caso de la Telefónica.

Séptima parada: Casa del Libro.

A la altura del número 29, en la acera de los impares de este tramo, encontramos un edificio muy popular entre los madrileños: La Casa del Libro, o la llamada Calpense, por ser la empresa constructora del edificio. Pretendemos que el alumnado que haga el recorrido se percate a través del análisis de las fotografías que mostramos a continuación, de las diferencias que puedan advertir en las fotografías tomadas de este edificio, al que en

ocasiones acudimos para comprar ese libro que tanto nos interesa y no encontramos en internet...

También aprovechamos la apariencia de la fachada del edificio en dos momentos históricos distintos, para percatarnos del cambio de función del mismo, como el de muchos otros, en cualquier espacio que consideremos como objeto de estudio.

Mostramos las imágenes, con la pretensión que sean ellos mismos los que adviertan estos cambios. En este caso no tanto en la apariencia física, sino en la función del mismo.

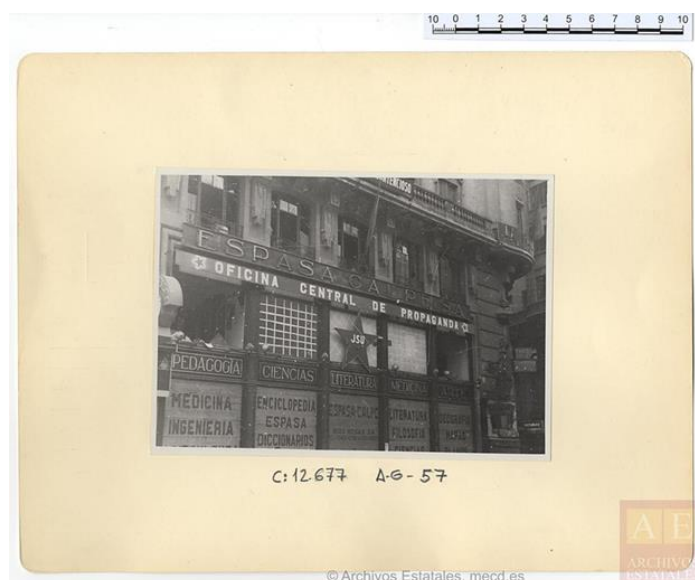


Figura 170: Foto del aspecto de la fachada de la Casa del Libro, Espasa-Calpe, durante la Guerra Civil en Madrid. Advertimos que cumplía la función de Oficina Central de Propaganda.

Fuente: AGA_F_04058_54916_001-01.



Figura 171: Fachada actual del edificio, que nos permite calibrar los cambios que se han dado en el edificio, desde la época de la Guerra Civil en Madrid, hasta la actualidad.

Fuente: Fotografía tomada por Amparo Alcaraz Montesinos.

Avanzamos desde esta parada a la Plaza del Callao, que será el punto final de este segundo tramo -Pi y Margall-, y del mismo modo, intentaremos caracterizar a este tramo, tal y cómo hicimos al finalizar el primero, con las cuestiones que formulamos ahí:

- Tipo de edificios que nos encontramos en este tramo, desde punto de vista funcional y estético.
- Usos sociales de los edificios de este tramo.
- Contextualización de hechos sociales en el tiempo en los lugares, edificios de este tramo.
- Cambios y permanencias de los elementos patrimoniales de este tramo.
- Otros aspectos aportados por los grupos que han analizado imágenes de este segundo tramo.

Iniciamos desde la Plaza del Callao, el tercer y último tramo del recorrido: Eduardo Dato. En este tramo tendremos dos paradas: la primera, la del edificio Carrión-Capitol, y la segunda, en una hamburguesería: Friday's, local que ocupaba antes el cine Velussia, llamado después de la guerra, Azul. Hemos querido abordar en este último tramo un aspecto configurador de la Gran Vía de Madrid, que es la importancia que tuvieron los cines en esta calle, y la disminución numérica de éstos a los largo del tiempo, hecho que se trató por el alumnado que trabajó esta cuestión en el aula.

Recordaremos la postal que muestra, los tres únicos cines que se mantienen en la Gran Vía con la misma función, y se dará el listado de los cines que había, que aportará el grupo que ya previamente, conocía e investigó sobre esta situación y se solicitará al resto de los grupos, que ubiquen los cines del listado, y si no los encuentran, que se percaten de los cambios en el uso de los antiguos cines.



Figura 172: En esta postal, de arranque del tercer tramo: Eduardo Dato, podemos contemplar, los tres únicos cines, que mantienen su función de sala cinematográfica: Cines Callao, Capitol y Palacio de la Prensa.

Fuente: <http://www.memoriademadrid.es>.

Octava parada: Capitol

La parada en el edificio Capitol, se efectuará por dos motivos: el primero, en relación al valor que estamos otorgando a este último tramo por la presencia de numerosos cines, aunque en la actualidad, muchos menos que en los momentos de construcción del tercer tramo, y en segundo lugar, por las características arquitectónicas novedosas de este edificio.



Figura 173: Dibujo de la planta del edificio Carrión-Capitol, que nos muestra, el impacto que causó en el momento en que se construyó por la original fachada, que, según algunos historiadores del arte, como Navascués, la comparan con la forma de la proa de un barco, además, señalamos otra novedad en su tiempo en cuanto al uso polivalente de sus plantas: cines, restaurantes, apartamentos, oficinas., etc.

Fuente: <http://www.memoriademadrid.es>.

Tenemos que recordar, que fue este edificio, el que fue más recordado y valorado por el alumnado, con la visión que tenía de la Gran Vía antes de realizar el recorrido, como advertimos al analizar los resultados del cuestionario de ideas previas. Pues bien, este aspecto lo tenemos que tener muy en cuenta, para valorar, si después, o durante el recorrido, la valoración de éste, ha cambiado, tras la realización de las actividades previas, y sobre todo, al adquirir nuevas experiencias con la calle objeto de estudio, podrán contextualizar con más criterios, este edificio

La mayoría de los que valoraban este edificio, lo hacían, entre otros elementos, por la apariencia vistosa, debida a la marca luminosa que aparece en la parte superior de su fachada: la de Schweppes, incluso , la mayoría del alumnado se refería a este edificio, como el edificio Schweppes, pues bien, tras la preparación del recorrido a través de las actividades realizadas en el aula, así como la visión in situ el día del recorrido, tras la dinámica de preguntas, y aportación de información del grupo que se responsabilizó de ello, los referentes y la contextualización de este en la Gran Vía, cambió su manera de considerar a este edificio, tan emblemático para el alumnado.

Hemos incidido en los cambios que se originan en el alumnado, en cuanto a la concepción que puedan tener de bienes patrimoniales del espacio objeto de análisis, en este caso del edificio Capitol, una vez desarrolladas las fases que suponen la puesta en práctica del itinerario didáctico. El concepto cambia, pero, a través de las actividades propuestas que impulsan que sean ellos los que de manera activa “reconstruyan” la visión o percepción de los bienes patrimoniales seleccionados en el proyecto.

Les solicitaremos que busquen la placa que está próxima al edificio, para que, a través de los datos que se leen en ella, podamos valorar la arquitectura del Capitol , en sus diferentes vertientes, ya trabajadas en el aula.



Figura 174: Placa que encontramos en la fachada de la puerta que da a la Gran Vía, que informa sobre el nombre del arquitecto que diseñó este singular edificio en la Gran Vía, el año 1933.

Fuente: Fotografía tomada por Amparo Alcaraz Montesinos.

Seguimos nuestro recorrido, y aunque, la parada siguiente, y ya última, está cercana a Plaza España, punto final del mismo, no queremos desaprovechar la ubicación de dos edificios, antes de llegar a la última parada. Nos referimos, en primer lugar, al edificio que está en la esquina de la calle Flor Alta/S. Bernardo, que se nos muestra, en relación a las arquitecturas de los edificios vistos a lo largo del recorrido, con una apariencia muy distinta, edificio de ladrillo rojo, y de menor altitud, ya analizado por un grupo de alumnos en el aula, y que serán los que llamen la atención sobre éste, y nos aproximarán a la apariencia que tenía este espacio urbano-que se puede aún advertir en las calles traseras a la Gran Vía-antes de los derribos y las nuevas construcciones.



Figura 175: Esta fotografía de esta vivienda, que nos llama la atención cuando recorremos la Gran Vía de Madrid, nos ofrece la posibilidad de hacernos una idea del aspecto de las viviendas en esta zona, antes de que la construcción de la misma, cambiara la arquitectura de la misma, como evidenciamos al observar este edificio, más ligado a las formas arquitectónicas decimonónicas de los barrios del Ensanche madrileño en el siglo XIX.

Fuente: Fotografía tomada por Amparo Alcaraz Montesinos.

Nos detendremos a continuación en Gran Vía 48, antes de llegar a la última parada, para observar un edificio, que en contraste con el que hemos analizado anteriormente, es el único edificio de nueva construcción, desde que se edificara la calle. Nos referimos al edificio al edificio ubicado en Gran Vía 48, edificio de nueva construcción, proyectado por el arquitecto español Rafael de La-Hoz Castanys y su construcción tuvo lugar de 2009 a 2013. Se trata del primer inmueble que se levanta en la calle Gran Vía desde 1932, en esta acera, ya que la acera impar, no se terminó de construir ya que sobrevino la Guerra Civil y no sería hasta que se terminara ésta, hasta que se reanudaran las construcciones a partir de los años 40 .

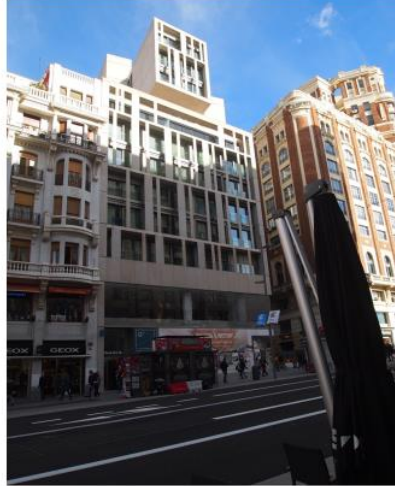


Figura 176: Edificio de nueva construcción en la Gran Vía, con formas arquitectónicas que llaman mucho la atención, si lo comparamos con otros edificios de la calle, que a pesar de ser considerados novedosos en su tiempo-como el Capitol que vimos antes-no presentan en cuanto a materiales y diseño el aspecto del único nuevo edificio desde 1932, en esta acera de la Gran Vía.

Fuente: Fotografía tomada por Amparo Alcaraz Montesinos.

En cuanto a los aspectos en los que se incidiría en relación a la visión de este edificio, que serían guiados por el grupo que analizó en clase esta imagen, junto a otras, destacamos de nuevo un contenido vertebrador del recorrido: los cambios urbanísticos en las ciudades originados por causas de naturaleza diversa: decisiones políticas, cambio de gustos de la sociedad, nuevas demandas económicas, etc.

Novena parada:

Finalizamos el recorrido, en una hamburguesería norteamericana: Friday's, que en principio podría llamar la atención la elección de ésta, para considerarla como parada del

recorrido. No obstante, el grupo que analizó el tema de la presencia de los cines en la calle, dará respuesta a esta parada, que en principio, no pudiera entenderse su trascendencia.

Se mostrarán al resto de los grupos, las imágenes ya trabajadas por el grupo que dirigirá las preguntas que considere en torno a la búsqueda de respuestas que relacionen las imágenes que se muestran, para que a partir de éstas, se formulen hipótesis deductivas del porqué la muestra de estas imágenes, de manera agrupada.



Figura 177: Fotografía que nos muestra el antiguo Mercado de los Mostenses, que fue derribado, para realizar la nueva alineación de edificios del último tramo, y que justamente se encontraba en el lugar ocupado por la hamburguesería Friday's.

Fuente: <http://www.memoriademadrid.es>



Figura 178: Fotografía que nos ofrece la posibilidad de ver la fachada de Cine Azul, uno de los muchos cines desaparecidos en la Gran Vía madrileña. Este cine, en un principio, fue denominado cine Velussia.

Fuente: Recuperado de: <https://es.slideshare.net/LaGateradelaVilla/aquellos-cines-de-la-gran-va>, el 12 de enero de 2019.

Antes de terminar el recorrido, para constatar de nuevo, la desaparición de los cines en la gran Vía, el grupo de alumnos que leyera el artículo de prensa, recogiendo este hecho, por el entonces concejal Pedro Sánchez, en 2007, servirá para la reflexión de este cambio en la calle, y se provocará una reflexión crítica ante esta situación.

Se aprovecha, aunque no realicemos paradas, pero si advertiremos, la existencia de algunos edificios-emblemáticos y conocidos por el alumnado como es el ahora denominado teatro Lope de Vega, en el cual se representa el espectáculo del Rey León , al que han acudido bastantes alumnos y alumnas, y que anteriormente era como muchos otros de este tramo último de la Gran Vía, un cine- Lope de Vega, Rialto, el mismo cine Azul, en el que hicimos

la última parada, son muestra, aunque ahora son teatros, de la cantidad de cines que en otros tiempos, jalonaban esta calle.

Como hicimos al finalizar los tramos anteriores, intentaremos entre todos, responder y sobre todo, reflexionar acerca de las respuestas dadas sobre diferentes aspectos, que nos permitan caracterizar este tramo:

- Tipo de edificios que nos encontramos en este tramo, desde punto de vista funcional y estético.
- Usos sociales de los edificios de este tramo.
- Contextualización de hechos sociales en el tiempo en los lugares, edificios de este tramo.
- Cambios y permanencias de los elementos patrimoniales de este tramo.
- Otros aspectos aportados por los grupos que han analizado imágenes de este último tramo.

Décima y última parada:

Finalizamos el itinerario didáctico por la Gran Vía, y aprovechamos la explanada de la Plaza de España, para que los grupos de trabajo aclaren cuestiones que no hayan quedado claras durante el recorrido, tiempo para la reflexión, y tiempo para recordar, que el proyecto no acaba aquí, ya que hemos considerado, tal y como dimos cuenta al expresar la temporalización del mismo, que en la implementación del proyecto que nos ocupa, se hace imprescindible, una última fase, ya en el aula, con objetivos diferentes, que a continuación describimos.

4.2.4. Valoración y evaluación del proceso.

Esta fase, la última, antes de extraer conclusiones, nos permite, sobre todo, valorar si el diseño y la implementación del itinerario didáctico por la Gran Vía de Madrid, ha contribuido a alcanzar los objetivos propuestos, a abordar los contenidos establecidos, y fundamentalmente, por considerarlo en este proyecto, un objetivo prioritario, capacitar y desarrollar competencias en el alumnado universitario, para que en su futuro desempeño profesional, considere el uso del itinerario didáctico en el proceso de enseñanza-aprendizaje de contenidos que derivan de las ciencias sociales, posibilitando, además, si hubiera lugar, su uso en el proceso de enseñanza-aprendizaje en otras áreas de conocimiento establecidas en los curriculum de la etapa educativa de educación Primaria.

Para recoger los datos que nos permitan realizar la valoración de los elementos descritos, y otros elementos que hemos considerado en el diseño e implementación del itinerario didáctico, hemos elaborado una serie de documentos que mostramos a continuación.

A partir de la recogida de datos, a través de los documentos que vamos a presentar, hemos establecido unas sesiones de diálogo y reflexión con el alumnado que ha participado en el proyecto, porque consideramos, que para valorar realmente el proyecto, una vez, recogidos y tratados los datos con técnicas cuantitativas en una primera fase, se hace imprescindible abrir un proceso de reflexión sobre los resultados obtenidos, que posibiliten, en primer lugar, medidas de mejora del proyecto, y en segundo lugar, la riqueza que supone compartir las experiencias e ideas que aporte el alumnado que ha vivido el proyecto.

El primer documento que se pasó al alumnado que participó en el proyecto-tanto en la fase preparatoria del itinerario como en el itinerario propiamente dicho-, con el propósito de conocer como habían valorado la consecución de los objetivos que nos habíamos propuesto,

y en que grado, fue una escala de estimación de la consecución de los mismos que a continuación detallamos:

OBJETIVOS ITINERARIO DIDÁCTICO POR LA GRAN VÍA

A continuación te mostramos los objetivos que hemos considerado para diseñar y seleccionar la propuesta didáctica del recorrido que hemos llevado a cabo por la Gran Vía. A la hora de establecer una valoración sobre el grado de consecución de cada uno de ellos, te pedimos que tengas en cuenta todas las actividades desarrolladas en el proceso: antes/durante el recorrido.

Es el momento de valorar si estos objetivos se han cumplido y en qué grado.

Indica el grado de la consecución del objetivo. Siendo 1: No conseguido en absoluto y 5: Totalmente conseguido.

- Ofrecer al alumnado en Formación del Grado de Primaria la opción del itinerario didáctico como un tipo de herramienta que favorezca, entre otros, un aprendizaje de los contenidos sociales distinto al modelo tradicional, entendiendo como tradicional, el uso de metodologías expositivas, transmisoras de un conocimiento cerrado, y, sobre todo, otorgando al alumnado un rol pasivo.
- Ofrecer al alumnado en Formación del Grado de Primaria la opción del itinerario didáctico como un tipo de herramienta que propicie un aprendizaje activo.
- Ofrecer al alumnado en Formación del Grado de Primaria la opción del itinerario didáctico como un tipo de recurso que desarrolle un aprendizaje significativo.

- Abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje de hechos sociales desde una visión interdisciplinar (fundamentalmente desde las ciencias sociales, pero no exclusivamente).
- Concretar y vivenciar en el espacio del itinerario, contenidos trabajados en clase desde una dimensión equilibrada: se considerarán tanto contenidos conceptuales (hechos, conceptos, lugares, personajes), como procedimentales (observación directa, tratamiento con fuentes diversas, orientación y localización de lugares, etc.) y actitudinales: respeto, puesta en valor y conservación del patrimonio.
- Propiciar el empleo del método histórico: manejo de fuentes de información tanto primarias como secundarias, elaboración de hipótesis deductivas considerando los indicios en las fuentes aportadas, establecer comparativas, análisis y conclusiones tras finalizar el proceso de estudio.
- Diseñar actividades en las tres fases del itinerario-antes, durante y después de la ruta- que propicien en el alumnado un aprendizaje activo y significativo:
- Analizar cambios y/o permanencias a lo largo del tiempo objeto de estudio: desde el siglo XVII hasta la actualidad en el espacio objeto de estudio: Gran Vía y su entorno.
- Propiciar una actitud crítica y comprometida con los hechos analizados, ya que consideramos que la carga emocional del patrimonio se ofrece como una posibilidad-aún más en la etapa bélica que nos ocupa- para que el alumnado se ponga en el lugar de las situaciones dramáticas que vivieron generaciones próximas y puedan valorar principios universales como la paz , la tolerancia, el respeto y la democracia, que posibilitan, hoy en día, unas estampas de la calle

objeto de estudio muy distintas a las experimentadas por los que les tocó vivir las vicisitudes adversas de la guerra.

- Potenciar trabajo colaborativo y cooperativo del grupo de alumnos.
- Aportar una visión distinta a la que tenían antes de realizar esta propuesta didáctica sobre el espacio objeto de estudio.
- Concienciar al futuro profesor/a de Primaria, la conveniencia y ventajas que presenta el uso de la herramienta-itinerario didáctico-en su futuro desempeño profesional:
- Señalar otros objetivos que, sin ser contemplados a priori, consideres que se han llevado a cabo a lo largo del proceso: antes/durante y después del recorrido.

El proceso que seguimos fue, en primer lugar, recordar los objetivos que ya conocían, antes de iniciar el proyecto, y solicitarles que se tomarán un tiempo, para estimar en que grado consideraban que se habían cumplido.

Una vez cumplimentados los cuestionarios, se procedió a su valoración , para ello, se adoptaron técnicas de tratamiento de datos, tanto cuantitativas, como se puede advertir en el documento que hemos presentado, para posteriormente, pasar a un debate, y posterior reflexión, fundamentalmente, con vistas a adoptar medidas de mejora, para incluir en nuevas ediciones del proyecto que presentamos en esta tesis.

A continuación vamos a mostrar los resultados de las respuestas dadas, tratados con técnicas cuantitativas.



Figura 179: Valoración media por los alumnos de los objetivos considerados en el proyecto del itinerario didáctico por la Gran Vía.

Fuente: Elaboración propia a través de los datos extraídos del cuestionario de valoración de los objetivos del proyecto.

Los datos extraídos nos permiten, una valoración global positiva, que a continuación exponemos.

En cuanto al grado de consecución de objetivo nº 1: Ofrecer al alumnado en Formación del Grado de Primaria la opción del itinerario didáctico como un tipo de herramienta que favorezca, entre otros, un aprendizaje de los contenidos sociales distinto al modelo tradicional, entendiendo como tradicional, el uso de metodologías expositivas, transmisoras de un conocimiento cerrado, y, sobre todo, otorgando al alumnado un rol pasivo, sobre una escala de 1 a 5, la valoración media ha sido de 4, que nos permite concluir que el alumnado ha mostrado un alto grado de satisfacción, sobre un objetivo que hemos contemplado como prioritario en el proyecto. En la literatura que hemos manejado, sobre las metodologías que se tenían que aplicar en este tipo de proyectos, la mayoría de los autores, apuntaban la oportunidad que brindaba este tipo de herramienta para potenciar este tipo de metodologías. Tanto en el diseño de las actividades preparatorias del itinerario, como el itinerario, hemos

pretendido, en todo momento, a través de las actividades diseñadas, que fuera el propio alumno, el que desarrollando diversos procedimientos, y competencias, fuera el protagonista de los aprendizajes realizados, eso sí, de manera cooperativa con sus compañeros de grupo.

El resultado del grado de consecución del objetivo nº 2: Ofrecer al alumnado en Formación del Grado de Primaria la opción del itinerario didáctico como un tipo de herramienta que propicie un aprendizaje activo, muy vinculado con el anterior, aunque en aquel, nos centramos más en el rol que debía adoptar el alumnado, que evidentemente, si es activo y constructor de su conocimiento, es porque el diseño de las actividades se enmarcan dentro de las que se proponen desde estrategias activas. En este ítem, se alcanzó también una valoración positiva, ya que ha obtenido una respuesta media de 4 sobre 5. El alumnado, en la puesta en común en la que se comentó los resultados de los grados de cumplimiento de objetivos, una de las frases más repetidas, era que consideraban que en otras experiencias realizadas en otras etapas educativas, en la mayoría de las salidas que realizaron, la preocupación del profesorado, era que aprendieran contenidos conceptuales del objeto de estudio que estuvieran trabajando, y no se les proponían actividades en las que tuvieran la posibilidad de llegar al aprendizaje de los contenidos a través de técnicas de aplicación de procedimientos diversos, así como, que se contribuyera al desarrollo de competencias y capacidades que realmente les permitieran interiorizar y dar un sentido en el contexto trabajado a los contenidos abordados.

En relación al objetivo nº 3: Ofrecer al alumnado en Formación del Grado de Primaria la opción del itinerario didáctico como un tipo de recurso que desarrolle un aprendizaje significativo. El resultado de la valoración fue, igualmente positivo-media de 4 sobre 5-. Cómo hemos podido advertir, estos tres primeros objetivos, que plantean elementos metodológicos, están interrelacionados, pero queríamos comprobar, si el alumnado, a la hora

de valorarlos, lo hubiera hecho con valores diferentes, lo cual nos es el caso, ya que en el diseño del proyecto, al apostar por un tipo de metodologías activas y participativas, los elementos de estos tres primeros objetivos, los consideramos vinculados. En cuanto al aspecto que se valora en el objetivo 3, es el logro -y en qué medida- de aprendizajes significativos, y éste lo hemos relacionado con la prueba inicial sobre los conocimientos y la percepción del alumnado del espacio que íbamos a recorrer, para que a través de la información que nos arrojaba dicha prueba, conectáramos aprendizajes nuevos, o bien, reformuláramos y contextualizáramos los que ya tenían, antes de iniciar el proyecto.

El objetivo nº 4, pretende medir un aspecto que en este proyecto hemos considerado esencial, que es el de abordar los hechos sociales que tuvieron y tienen en el marco espacial de la Gran Vía madrileña, desde la perspectiva rica y plural de la diversidad de las ciencias sociales.

A la hora de plantear y diseñar actividades que reforzarán esta visión, hemos acudido a informarnos sobre las posibilidades interdisciplinares, en la información aportada en el capítulo 2 de esta tesis-los “microcosmos”, ya que en éstos, tenemos la posibilidad de “rescatar” hechos de naturaleza diversa que tuvieron como marco espacial al Gran Vía. Hechos político-militares: fundamentalmente el tema de los bombardeos, o la importancia de la Telefónica, o la presencia de extranjeros en la calle (Hotel Florida); o económicos: establecimientos comerciales y de ocio, la posibilidad de visión de una calle terciarizada; o antropológicos: costumbres y hábitos de los madrileños que se han plasmado en lugares y edificios de la calle: Gran Peña, Chicote, los cines y tiendas de ropa; la geografía urbana, a través de la visión de los cambios urbanísticos que ha habido y siguen habiendo en la calle; demográficos: el tema de la evacuación, las “migraciones” internas en busca de alimentos, materializada en las innumerables colas, de la movilidad de la población madrileña en busca

de alimentos; sociológicos: los comportamientos de grupos en la calle, los usuarios de locales de ocio y comercios, los partidos políticos, el grupo de extranjeros, etc; y como no los elementos artísticos que encontramos en la calle: las arquitecturas singulares, las esculturas de las azoteas. Hemos querido concretar algunos elementos que hemos abordado en el análisis, tanto en las actividades previas como en el itinerario, ya que, aunque estaba muy presente en el diseño de actividades, plasmar la interdisciplinariedad de hechos que tuvieron como marco la Gran Vía de Madrid, en la puesta en común sobre ejemplos de abordar el estudio desde la interdisciplinariedad de hechos que captaran a lo largo del proyecto, el alumnado, expresó los mencionados más arriba, y algunos más, lo que hace suponer que tienen claro qué es el concepto, pero lo más interesante, de cara a su futuro desempeño profesional, como aplicarlo en un itinerario didáctico.

El objetivo nº 5: Concretar y vivenciar en el espacio del itinerario, contenidos trabajados en clase desde una dimensión equilibrada: se considerarán tanto contenidos conceptuales (hechos, conceptos, lugares, personajes), como procedimentales (observación directa, tratamiento con fuentes diversas, orientación y localización de lugares, etc.) y actitudinales: respeto, puesta en valor y conservación del patrimonio. Podemos advertir, que el alumnado, ha valorado también muy positivamente la consecución de este objetivo. Si observamos los documentos elaborados para llevar a cabo el itinerario, podemos advertir, que se han contemplado esta triple dimensión de los contenidos, que ya advertimos, cuando destacamos las enormes posibilidades que brindaba la educación basada en elementos patrimoniales, para realizar este triple tratamiento de contenidos. No obstante, tenemos que destacar aquí un componente que es fundamental en la realización de itinerarios didácticos, que no es posible realizarlo en el aula, que es la puesta en práctica de la observación directa del bien patrimonial in situ. Quizás, este procedimiento, es uno de los que más ha valorado el

alumnado, y escuchas expresiones en la puesta en común, tales como: “no me había percatado de la existencia de este edificio, y mira que he venido veces por esta calle”; “no me lo imaginaba así...”, “no sabía que en otros tiempos tenía otra función y otros usos sociales”, y muchas otras expresiones, que solo podemos oír si desarrollamos actividades, a través de guiarles la observación directa sobre aquellos elementos que les den pistas para contextualizar hechos históricos, y fundamentalmente para “apropiarse” del bien patrimonial que están observando de cerca.

El valorar cómo había considerado el alumnado el objetivo nº 6: Propiciar el empleo del método histórico: manejo de fuentes de información tanto primarias como secundarias, elaboración de hipótesis deductivas considerando los indicios en las fuentes aportadas, establecer comparativas, análisis y conclusiones tras finalizar el proceso de estudio, era importante, ya que, como hemos expresado anteriormente, el alumnado universitario implicado en el proyecto, lo está realizando desde la asignatura de Fundamentos y Didáctica de la Historia, que imparte la profesora que ha diseñado e implementado el proyecto que nos ocupa, y desde dicha asignatura, se realizaron actividades con el objetivo de que el alumnado entendiera que la historia es una ciencia, y como tal tiene un método, aunque éstos hayan variado a lo largo del tiempo. Así pues, desde la asignatura, ya había experimentado “el método histórico”, pero según expresaron, es en este proyecto, cuando han tenido más oportunidades de desarrollarlo, y con fuentes muy diversas, y que “por fin lo hemos entendido”, aunque, es obvio, que el planteamiento del método, se hace de manera muy pautada, guiada, pero lo más importante, es que son ellos mismos, los que “reconstruyen” los hechos sociales de la Gran Vía de hoy y de ayer. La estimación del logro de este objetivo, de nuevo se presenta satisfactoria- 4 sobre 5-, pero insistimos, que lo que más nos interesa, es que expresen lo qué entienden por aplicar el método histórico, aspecto que abordamos en

la puesta en común que mantuvimos al comentar los resultados del logro de los objetivos del proyecto. Expusieron, que habían tenido la oportunidad de manejar las suficientes fuentes-recursos- que junto con las preguntas que se les indicaban, junto con las que el grupo expresaba a partir de éstas, consiguieron, aunque las versiones dadas sobre el hecho que se estaba analizando, a veces, eran diferentes, “reconstruir” la historia de los hechos abordados en el estudio. Además, esa interpretación plural, les sirvió para comprender, que para “hacer historia”, a cuantas más fuentes de información acudieran y contrastaran, la interpretación y conclusiones finales serían más ricas y convincentes.

El objetivo nº 7: Diseñar actividades en las tres fases del itinerario-antes, durante y después de la ruta -que propicien en el alumnado un aprendizaje activo y significativo. Podemos ver que de nuevo, estuvo muy bien valorado: 4 sobre una puntuación máxima de 5. Es interesante señalar que, en relación a este objetivo, cuando en otro ítem se les preguntó si había cambiado su visión en cuanto a la herramienta del itinerario didáctico, la mayoría del alumnado dio una respuesta positiva, y expresaron que si habían realizado itinerarios en alguna ocasión-aunque no demasiadas-como advertimos, pero que los había llamado mucho la atención el que éste, estuviera planificado en tres fases, con objetivos diferenciados y con unas dinámicas planificadas en relación al conjunto de las intervenciones didácticas. Es decir, la mayoría del alumnado expresó que si bien se programaba el día del itinerario-normalmente no llevaban el cuaderno de campo-que guiará las actividades a realizar en el mismo, no se prestaba atención, ni se programaban actividades previas al itinerario, no las de después del mismo.

El objetivo nº 8: Analizar cambios y/o permanencias a lo largo del tiempo objeto de estudio: desde el siglo XVII hasta la actualidad en el espacio objeto de estudio: Gran Vía y su entorno. Objetivo, como podemos ver en la gráfica, de nuevo obtiene una buena

calificación en cuanto a la consideración del alumnado sobre el grado de consecución del mismo: 4 sobre 5. En este sentido, uno de los aspectos que más les llamó la atención, que además fue considerado en el proyecto como eje vertebrador del mismo, fue advertir, a través del análisis de fuentes diversas, cómo habían cambiado muchos elementos patrimoniales de la calle, pero lo que más interesó, es deducir, explicar, reflexionar, criticar y valorar las causas y las consecuencias de los cambios analizados. Tenemos que apuntar, que el hallazgo de las fotografías de Maharg, aunque fuera casi al final del proyecto, concretó mucho la visión de los cambios evidentes en edificios, y sobre todo, situaciones vividas por personas en diferentes etapas históricas, y ello abrió un rico debate. Una de las fuentes que más les llamaron la atención, para percibir cambios, fue además de las fotos de Maharg, ya mencionadas, los diversos planos-desde el siglo XVII hasta el actual, que les percató de los cambios urbanísticos que habían tenido lugar en la zona durante el período de tiempo abarcado, y del mismo modo los “recuerdos” o permanencias de elementos que han cambiado, pero aún tienen reflejo en la calle, o que bien, a pesar del paso del tiempo, apenas han cambiado.

En relación a la valoración del objetivo nº 9: Propiciar una actitud crítica y comprometida con los hechos analizados, ya que consideramos que la carga emocional del patrimonio se ofrece como una posibilidad-aún más en la etapa bélica que nos ocupa- para que el alumnado se ponga en el lugar de las situaciones dramáticas que vivieron generaciones próximas y puedan valorar principios universales como la paz , la tolerancia, el respeto y la democracia, que posibilitan, hoy en día, unas estampas de la calle objeto de estudio muy distintas a las experimentadas por los que les tocó vivir las vicisitudes adversas de la guerra, de nuevo tenemos que apreciar la positiva valoración del mismo, ya que el logro de la empatía con aquellos colectivos y personas , que debido a las circunstancias de hechos históricos-

centrándonos en el proyecto en las situaciones vividas por las personas que habitaron Madrid y transitaron por la Gran Vía en tiempos de guerra- sufrieron de diversas formas las consecuencias de ésta: miedos, hambre, injusticia, intolerancia, heridas, muertes... Sin duda, en el proyecto este objetivo estuvo muy presente, fundamentalmente en la parada que hicimos en la Telefónica, y en la boca del metro Gran Vía, cercana al edificio que jugó un papel vital en la contienda. El alumnado, cambió el gesto, cuando nos detuvimos en estas paradas, se leyeron los textos de Barea, en fin, se logró que empatizaran con las situaciones difíciles que vivieran las personas que acudían con fines diversos a la calle, y se vieran envueltas en circunstancias difíciles que vivieron y viven las sociedades que se ven envueltas en situaciones bélicas.

El objetivo nº 10: Potenciar trabajo colaborativo y cooperativo del grupo de alumnos. A pesar de la valoración positiva de este por la mayoría del alumnado -de nuevo se obtiene una puntuación media de 4 sobre 5-, es el objetivo, que a nivel organizativo, más costaba, y en este sentido, la intervención constante de la profesora, con un papel dinamizador de esta técnica de trabajo, en este caso, el cooperativo entre los componentes de los grupos de trabajo, fue insistente, ya que, aunque están acostumbrados a trabajar en grupo, desde las diversas asignaturas que cursan en este Centro Universitario, si el profesor no “controla” o dinamiza el cooperativismo, a veces, la tendencia es al trabajo autónomo y personal, y en una última fase, recabar informaciones parciales del trabajo de los demás integrantes. En definitiva, el profesorado que diseñe e implemente este tipo de herramienta didáctica, debe estar muy atento, a fomentar estrategias que garanticen el trabajo cooperativo, y debe actuar como dinamizador del proceso, controlador y evaluador del mismo.

El objetivo nº 11: Aportar una visión distinta a la que tenían antes de realizar esta propuesta didáctica sobre el espacio objeto de estudio. Fue un objetivo al que le dimos un

gran valor, ya que en definitiva, el logro del mismo, presuponía que el alumnado se había convencido de que desarrollando este tipo de proyectos, que cuentan con la herramienta del itinerario didáctico como eje vertebrador de los conocimientos adquiridos, suponía validarla, ya que posibilitaba que los participantes del proyecto, cambiaran la visión que tenían, en diversos aspectos, del espacio, una vez realizada la intervención didáctica. Es decir, contamos con un instrumento crucial, para poder constatar, cómo ha cambiado la percepción, los conocimientos que tenían antes de iniciar el proceso, que es el cuestionario de ideas previas, que les pasamos al iniciar el proyecto, pues bien, pudimos constatar, que, las percepciones, concepciones, juicios, valoraciones de los elementos patrimoniales abordados desde el proyecto, tras su implementación, habían cambiado considerablemente.

En la valoración resultante del objetivo nº 12: Concienciar al futuro profesor/a de Primaria, la conveniencia y ventajas que presenta el uso de la herramienta-itinerario didáctico-en su futuro desempeño profesional, nos hemos encontrado con la valoración media más alta por parte del alumnado, y esta valoración, resulta muy satisfactoria, ya que uno de los propósitos que se tuvieron al iniciar el diseño y la implementación del itinerario didáctico por la Gran Vía, tal y como hemos manifestado, es dotar al alumnado universitario de una herramienta didáctica, que tras la experiencia que adquirida en las distintas fases de aplicación de la misma, se concienciara de que el uso de ésta, aportaría buenas prácticas en su futuro desempeño profesional. La mayoría del alumnado, al preguntarles si preveían la posibilidad de diseñar e implementar itinerarios didácticos con su futuro alumnado contestaban afirmativamente, ya que, según lo que había experimentado en el proyecto en que se habían implicado, consideraban que se habían desarrollado unas estrategias metodológicas que consideraban idóneas, según su concepción de cómo se debe plantear el proceso de enseñanza-aprendizaje. Del mismo modo, señalaron que su concepción del

itinerario didáctico había cambiado, en relación a las experiencias anteriores con esta herramienta, ya que, la manera de llevarlo a cabo, había sido distinta, sobre todo, en cuanto a las fases establecidas, los diseños de las actividades, y la apuesta decidida porque desempeñaran un papel activo, comprometido y responsable de sus aprendizajes en todo el proceso.

Por último y para concluir el análisis de la valoración de los objetivos por parte del alumnado que ha participado en el proyecto, planteamos una pregunta abierta, que captará si además de los objetivos que nos habíamos propuesto, el alumnado, hubiera visto que se hubiera cumplido algún otro objetivo no expresado en la relación de objetivos que conocieron desde el primer momento. Tenemos que decir, que la mayoría del alumnado no contestó a esta pregunta, y que algunas respuestas dadas, en cuanto a la previsión de otros objetivos fueron: “mostrar a los alumnos que la Historia es algo que se puede “tocar” y de lo que se puede formar parte, que se puede traer al presente lo que ocurrió en otros tiempos.”. Otros objetivos que se han experimentado, sin que se hubieran considerado en un principio: “Fomentar el trabajo autónomo de los alumnos”; o: “Concienciar a los alumnos sobre la Historia, ciencia viva y cambiante durante los años cuyos hechos históricos influyen y son palpables por aquellos que la estudian”. Del mismo modo, se enuncian objetivos con carácter más conceptual, en relación a la adquisición de conocimientos por parte del alumnado sobre la etapa de la Guerra Civil en Madrid: “Concienciación sobre la importancia de la defensa de Madrid por parte del bando republicano frente a las tropas usurpadoras fascistas.”, con marcado componente ideológico, que sin pretender este objetivo tan específico, algún alumno ha considerado que se ha cumplido. No obstante, exceptuando estas apreciaciones por parte de un insignificante, pero ha tener en cuenta, de parte del alumnado, excepto estos tres casos, la mayoría del alumnado, no expresa más objetivos que los considerados a priori,

y como hemos podido advertir, muy bien valorados, en cuanto a su cumplimiento a través de la implementación del proyecto a lo largo de todas sus fases.

Concluimos expresando el agrado que supuso conocer la valoración realizada por el alumnado que ha participado en el proyecto, ya que en ocasiones, o bien no entienden a qué se refieren concretamente los objetivos, con lo cual el papel de comunicarlos y expresarlos, de manera que el alumnado entiendan su importancia y el valor que tienen en los procesos de enseñanza-aprendizaje, es tarea fundamental, o bien, no consideran que se las actividades formativas en las que se han implicado, no han logrado que se cumplan los objetivos propuestos.

Por supuesto, como en todo proyecto educativo, a pesar de las valoraciones positivas por parte del alumnado implicado en el mismo, debemos plantearnos siempre mejoras, y en este caso, quizás, en futuras implementaciones del itinerario didáctico, seamos más ambiciosos en cuanto a objetivos a cumplir, pero en este proyecto, podemos decir, que la apreciación del alumnado en el cumplimiento de los objetivos ha resultado muy satisfactoria.

El alumnado ha valorado también, dos instrumentos fundamentales, en este caso, en la fase de la implementación del itinerario: el cuaderno de campo, así como el propio recorrido. Son dos elementos que van estrechamente asociados, ya que podemos considerar al cuaderno de campo, el instrumento que guía, orienta y propone actividades y acciones al alumnado, y por otro lado, el recorrido en sí, que supone valorar diferentes aspectos del mismo, como a continuación exponemos.

En cuanto a la técnica empleada para recoger datos que nos permitan realizar una valoración de ambos instrumentos, ha variado respecto a la empleada para la valoración de cumplimiento de objetivos, ya que en este caso, hemos considerado conveniente, realizar

preguntas abiertas, como veremos al presentar los dos instrumentos que hemos generado para obtener respuestas del alumnado que nos aporten información para valorar cómo han considerado estos elementos. No obstante, aunque la opción ha sido la pregunta abierta, si hemos condicionado con alguna medida, cierta precisión en la respuesta, ya que se solicita que las respuestas sean positivas o negativas y sean brevemente justificadas.

Exponemos a continuación el modelo que les pasamos para valorar diferentes aspectos, que hemos considerado relevantes, en torno al cuaderno de campo, y al recorrido, ya que aunque queda patente que los valoran por separado, lo hemos presentado en un único documento, ya que, como antes expresamos, están ambos elementos vinculados entre sí en la concepción del proceso.

VALORACIÓN RECORRIDO Y CUADERNO DE CAMPO

A continuación te pedimos que valores el recorrido que hicimos por la Gran Vía y el documento que llevaste durante el mismo: el cuaderno de campo.

En la valoración te pedimos que las respuestas sean: **SI/NO y que justifiques brevemente**. En la última te pedimos aportaciones personales que estimes oportunas para tener en cuenta en futuras ediciones.

1.1 El Cuaderno de Campo: ¿Te ayudó a seguir mejor el recorrido?:

1.2 ¿Encontraste en el cuaderno de campo aspectos que conectaban con preguntas hechas en el cuestionario de ideas previas y con las actividades que se realizaron en el aula para preparar el recorrido?

1.3 ¿Te sirvió para orientarte mejor en el espacio que recorrimos?:

- 1.4 ¿Las fotografías y/o textos que acompañaban las paradas te resultaron útiles para que éstas adquirieran un sentido según los objetivos propuestos?:
- 1.5 ¿Se planteó el cuaderno de campo bajo un prisma interdisciplinar? (es decir, se otorgó valor a contenidos que provienen desde diversas disciplinas sociales u otras).
- 1.6 ¿Las preguntas que se hacían en cada parada para captar la atención sobre aspectos relevantes de las mismas te parecieron oportunas, es decir, te ayudaron a dirigir la mirada hacia aspectos interesantes para la consecución de los objetivos propuestos?
- 1.7. ¿Qué otros elementos/aspectos incluirías en el cuaderno de campo?. Razona brevemente tu respuesta.

2: El recorrido.

- 2.1. ¿Fuiste al recorrido con ideas y conceptos previos que te sirvieron para un buen aprovechamiento del mismo?:
- 2.2. ¿Consideras que es importante realizar en el aula actividades previas al recorrido? ¿Por qué?:
- 2.3. ¿La duración del recorrido te pareció adecuada?:
- 2.4. ¿La selección de paradas te permitió obtener una visión interdisciplinar al considerarse hechos que se estudian diversas disciplinas sociales?:

- 2.5. ¿Consideras que durante el recorrido tuviste oportunidades para hacerte preguntas, y razonar, no solo recibir información sobre hechos, personajes, edificios?:
- 2.6. ¿Consideras que durante el recorrido tuviste oportunidades para emplear el método histórico: a través de fuentes, bien en el cuaderno de campo, bien in situ, formular hipótesis deductivas, comparar, sacar conclusiones.
- 2.7. ¿Los recorridos que has realizado a lo largo de tu etapa educativa fueron parecidos al hecho por la Gran Vía?. Si no es así, ¿ por qué?.
- 2.8. ¿Ha cambiado tu manera de pensar en cuanto cómo prepararías un itinerario con tus futuros alumnos? ¿ Por qué?
- 2.9. ¿Qué aspecto, situación, parada...te ha llamado más la atención durante el recorrido?
- 2.10. Expón algunas ideas que se te ocurran para mejorar el itinerario que llevaste a cabo por la Gran Vía?

¡MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN!

Este fue el documento que les pasamos para conocer la valoración del cuaderno de campo, como del itinerario. Para presentar los resultados de la valoración realizada por el alumnado, se realizará de manera mixta, es decir, recogeremos algunas de las cuestiones de manera cuantitativa-expresando los resultados a través de gráficos-, aunque, también se complementará la valoración con la recogida de estimaciones realizadas por el alumnado, de manera cualitativa.

Las preguntas que hemos tratado de forma cuantitativa, por considerar que recogían aspectos metodológicos, en los que habíamos insistido y proyectados en el itinerario didáctico, han sido aquellas que responden a aspectos tales como: el logro de la interdisciplinariedad: preguntas 1.5 y 2.4; empleo de método histórico: 2.6; en relación a captar diferencias entre el diseño e implementación de la herramienta antes/después de su puesta en práctica: 2.7. y en relación a la posible aplicación de la herramienta en su futuro desempeño profesional, así como en la manera de concebir la herramienta: 2.8.

Mostramos a continuación los resultados obtenidos de las preguntas que recogen apreciaciones sobre aspectos metodológicos del proyecto, de forma cuantitativa, para continuar más adelante, con aquellas preguntas, que si bien inciden también en aspectos metodológicos, son consideradas más puntuales y concretas, referidas, o bien a aspectos organizativos, o muy concretos.

Nos detenemos a la valoración realizada por el alumnado que participó en el proyecto, considerando las que recogen valoraciones de aspectos metodológicos del mismo.

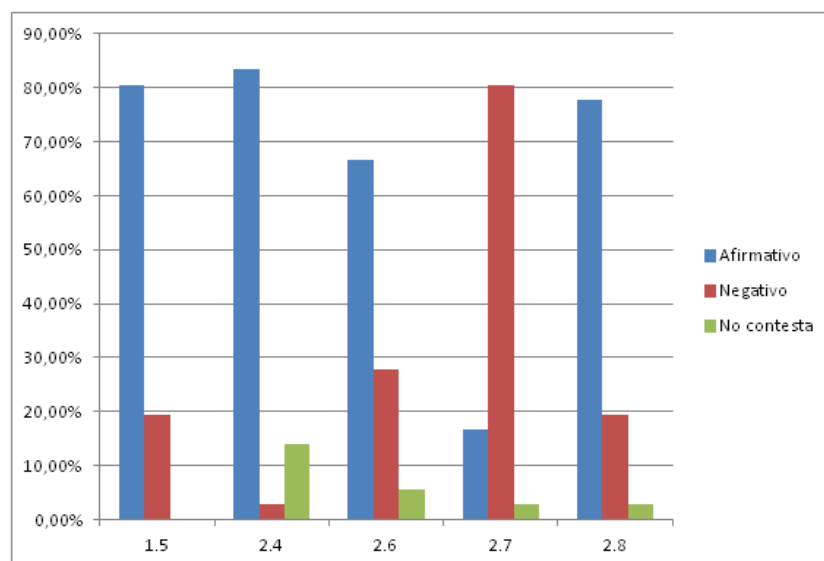


Figura 180: Gráfico que recoge en % las respuestas a las preguntas que respondes a aspectos metodológicos del proyecto: interdisciplinariedad - 1.5 y 2.4; empleo de método histórico- 2.6 ; cambio en la concepción de la herramienta- 2.7, y posibilidad de emplear la herramienta en un futuro profesional-2.8.

Fuente: Elaboración propia a través de los datos extraídos del documento de valoración del cuaderno de campo y del itinerario.

Las respuestas han sido organizadas valorando por un lado, el porcentaje de respuestas afirmativas, por otro las negativas, y por último considerando las no respuestas.

En relación a la pregunta 1.5 que mide el logro de la interdisciplinariedad en la elaboración del cuaderno de campo, las respuestas afirmativas han sido del 80%, mientras que en este aspecto, es valorado en un 82,5% por ciento en relación a la percepción de ésta en el recorrido: 2.4. Como advertimos, la diferencia es mínima, pero quizás, la realización de actividades previas, contribuyó a que, al experimentar, al realizar las actividades propuestas, la consideración de hechos sociales de naturaleza diversa: interdisciplinar, lo pudieran palpar y evidenciar de manera más patente durante el recorrido, lo cual avala de nuevo la idea de la importancia de la preparación del recorrido. Además en este ítem, no se dan no respuestas, al contrario de lo que aparece en la consideración de este aspecto durante el recorrido, a pesar, como advertimos, que de manera general, es en el recorrido, aunque con una diferencia mínima, donde es más valorado el tratamiento interdisciplinar. Por último destacar, como valoración muy favorable, que tanto en el cuaderno de campo: que no llegan al 20%, y menos aún en el recorrido: 3%, las respuestas negativas son muy escasas. Estas valoraciones nos llevan a la conclusión que uno de los objetivos prioritarios en este proyecto: el logro de la interdisciplinariedad, ha sido valorado muy positivamente, ya que han percibido la plasmación de este elemento, tanto en el diseño e implementación del cuaderno de campo como en el recorrido que hicieron.

En relación a la valoración del empleo del método histórico, en este caso, lo aplicamos al itinerario, las respuestas nos indican, que si bien, un 68%, valora que si ha tenido oportunidad de emplear el método histórico, en algunos de sus pasos, durante el recorrido, hay un porcentaje de un 29% que responde negativamente, mientras un 6% no contesta. Al interpretar los datos de esta pregunta, sin considerarla negativa, hemos de atender a su mejora en una futura edición. La aplicación de dicho método ya ha sido trabajado desde la asignatura desde la que se ha implementado este proyecto, pero quizás, el error, pudo ser, no recordar que técnicas y procedimientos se utilizan al emplear el método histórico, muchas de ellas aplicadas en el proyecto como hemos podido constatar en las actividades propuestas tanto en el cuaderno de campo como en el recorrido; o bien, que vieran, como luego comentamos, que el método histórico, lo aplicaron más en las actividades propuestas en la realización de las actividades previas, mientras, que no consideraron su aplicación, de manera más clara, durante el recorrido.

En cuanto a la pregunta que nos permitiera valorar un aspecto crucial en el ideario de este proyecto, que es, si al implicarse y participar de manera activa en el proyecto, se han percatado de las diferencias experimentadas entre otros posibles itinerarios realizados a lo largo de sus etapas educativas, respecto al que estamos presentando aquí. En este caso, la satisfacción ha sido mucha, ya que, como podemos advertir en el gráfico que nos permite valorar este aspecto -2.7- la respuesta negativa es de un 80%, lo que se interpreta como que la puesta en práctica del proyecto, ha cambiado la concepción que tenían acerca del uso de esta herramienta. Tan solo un 18% no ha percibido cambios respecto a la experiencia de la puesta en práctica de esta herramienta, con otras experiencias parecidas en otros momentos, y un pequeño porcentaje: 2% no contesta.

Nos interesa de igual modo, recoger algunas apreciaciones del alumnado al reconocer las causas por las cuales, este itinerario, ha sido distinto a otros realizados a lo largo de su etapa educativa, recogemos las que consideramos más significativas, en relación a los objetivos considerados en este proyecto, tales como: “no he hecho más”; “no he hecho nunca hasta ahora”; “no he hecho recorridos antes”; “no recuerdo ningún recorrido parecido a este”; “no, ya que no recuerdo haber hecho ningún cuaderno de campo, simplemente nos hablaban acerca de lo que íbamos a visitar”; “no, no disponíamos de cuaderno de campo”; “no, nunca tuve tanto contacto y tuve una buena idea previa”; “no, porque lo trabajamos previamente en el aula”; “no, eran más aburridos y no se aprendía...”; “no, todos los que he realizado han sido en sitios cerrados, en especial, en museos”; “no, porque no llevaba conmigo un cuaderno de campo”; “no, eran más aburridos...”; “no, porque los recorridos que realizamos eran tipo excursión. No había actividades previas. No tenía cuaderno de campo. Si había guía turístico, que se dedicaba a bombardearnos con información sin hacernos preguntas...”; “íbamos sin conocimientos previos”; “no, íbamos a sitios cerrados”; “no, porque siempre era teoría basada en imágenes de libros, en cambio esta salida es más dinámica y lo puedes ver en vivo y en directo, mientras aprendas según vas viendo...”.

Hemos extraído las respuestas dadas por algunos de los alumnos que han expresado, el por qué consideran que este itinerario, y en general, todo el proyecto, ha sido diferente a otros realizados en otras etapas educativas, puesto que, nos parece importante, no solo conocer el porcentaje satisfactorio demuestra que se hayan percatado en un uso distinto de la herramienta, sino también, que expresen en qué aspectos han notado las diferencias. Lo primero decir, que nos ha llamado la atención, la cantidad de alumnado que expresa no haber realizado antes un itinerario didáctico, estando ya en un nivel universitario. Ello, nos hace pensar, que se hace imprescindible su aplicación en centros universitarios de Formación de

Maestros, es muy preocupante, que, en los centros de Primaria o Secundaria, no se diseñen ni implementen este tipo de herramientas, por ello, el profesorado que imparte docencia, formando a futuro profesorado, en nuestro caso del Grado de Primaria, no puede dejar pasar la oportunidad de llevar a cabo este tipo de experiencia que, sin duda, como hemos podido advertir, al menos un porcentaje, desarrollará con su futuro alumnado.

Es también interesante señalar, que parte del alumnado exprese que no disponían de un cuaderno de campo, aspecto que abordaremos en una pregunta referida exclusivamente a este instrumento; del mismo modo expresaron que la mayoría de las salidas hechas fueron a espacios cerrados, fundamentalmente museos, y que los diseños de los programas y actividades estaban realizados por agentes del mismo, lo cual, según comentaban, a veces, poco se tenía en cuenta los contenidos que estaban dando en ese momento en el aula, o bien sus intereses, ideas previas o capacidades; y para concluir con respuestas que hemos considerado en la respuesta a las diferencias de sus experiencias previas a la actual, hemos de decir, que otro aspecto que nos ha llamado la atención, es que consideraban a los otros itinerarios que habían realizado: aburridos, muy teóricos, poco dinámicos, no se interactuaba, sin “feedback”, sin hacernos nosotros mismos preguntas, y resolverlas entre todos, etc., lo que nos hace concluir, que la mayoría de ellos, los recuerdan, como experiencias didácticas, con poca atención a fomentar metodologías activas y significativas, que recordemos, han sido consideradas fundamentales en todo el proceso.

A continuación vamos a detallar, cómo han valorado otros aspectos del proyecto, ya no tanto de índole metodológica, aunque todos ellos están conectados con ésta. Nos referimos a aspectos organizativos, o bien valorativos de instrumentos concretos: actividades, recursos, etc.

En relación a la utilidad, en general, del cuaderno de campo, como ya advertimos en las respuestas dadas antes expuestas, la respuesta ha sido unánime: positiva, pero lo que más interesa es recoger aquí las causas por las cuales han valorado tanto este instrumento -que como hemos advertido en el capítulo 3, en el epígrafe que recoge el estado de la cuestión sobre esta herramienta-, es un instrumento, que a diferencia de otros, no es considerado por muchos autores, y desde esta experiencia, se avala su utilidad. Las causas de la utilidad del cuaderno de campo, las encontramos en las respuestas a las preguntas que se referían a la utilidad de este instrumento: 1.1; 1.2; 1.3; 1.4 y 1.6.

Recogemos a continuación, algunas respuestas que hemos considerado significativas en relación a la pregunta 1.1, que les preguntaba acerca de la utilidad en general. Las respuestas siempre afirmativas, destacaban las causas de esa utilidad, si bien, algunas de éstas, están referidas en otras preguntas, de tal modo, que aquí recogemos causas más generales tales como: "...si, debido a que de esta manera teníamos unas pautas y guías de lo que íbamos a ver"; "...era muy completo"; "...fue un apoyo"; "...ayuda a no perderte"; "...iba comprendiendo todo lo que veíamos en el momento."; "conocíamos el recorrido que íbamos a hacer antes de realizarlo"; "...si porque veíamos imágenes antiguas y las íbamos comparando"; "...iba mostrando el camino a seguir"; "...las imágenes fueron de gran ayuda. Además las explicaciones eran claras y sencillas."; "...si porque en el teníamos toda la información y podíamos buscar cosas antes del recorrido para profundizar"; "...la información dada era muy útil"; "...gracias a él pude comprender mejor el recorrido que realizamos". En fin, la mayoría del alumnado valoró muy positivamente el hecho de llevar durante el recorrido el cuaderno de campo. Por lo que, como ya hemos expresado, reiteramos que es imprescindible el diseño de éste por parte del profesorado que vaya a realizar un itinerario didáctico.

Otra cuestión que nos interesaba conocer es si el cuaderno de campo les conectó con las ideas previas que habían expresado sobre el espacio objeto de estudio: La Gran Vía madrileña, así como la contextualización de tiempos históricos-fundamentalmente el de la Guerra Civil Española -en ese espacio recorrido, así como con las actividades previas al recorrido desarrolladas en el aula. La respuesta afirmativa fue en este caso unánime, y las respuestas que dieron resultaron muy satisfactorias, si tenemos en cuenta los objetivos del proyecto: "...gracias a las imágenes que vimos en clase, identifiqué algunos cambios en la Gran Vía..."; "...sí, todo formaba parte de un todo...". En la puesta en común que tuvimos para comentar los resultados de las valoraciones que habían realizado, gran parte del alumnado, manifestó que desde luego, sin las actividades previas, la utilidad reconocida en el itinerario realizado, no habría sido la misma, lo que nos hace pensar, que la fase previa al recorrido: detección de ideas y experiencias previas, así como la realización de diversidad de actividades preparatorias, se hace imprescindible.

En cuanto a la utilidad del cuaderno de campo en relación a la orientación, por ser una pregunta contestada afirmativamente por el alumnado, no vamos a insistir más sobre ella. No obstante, queremos resaltar un dato, aunque la respuesta es totalmente afirmativa, algunas respuestas inciden en que si bien, la mayoría conocía y había transitado por esta calle en bastantes ocasiones, reconocen que el cuaderno de campo, además de permitir una buena orientación, les sirvió para conocer lugares, edificios, placas, en las que nunca se habían fijado. Esta es una opinión generalizada cuando se realizan itinerarios didácticos-por la Gran Vía de Madrid y otros espacios urbanos de las ciudades, el reconocer, que a pesar de haber pasado muchas veces por esa zona, no se habían percatado de muchos elementos patrimoniales de la misma. De nuevo, aparece la necesidad, de llevar a cabo este tipo de experiencias didácticas para "educar la mirada" del alumnado respecto a la riqueza enorme

de los elementos patrimoniales que encontramos en cualquier ciudad-el palimpsesto-, tal y como lo han considerado algunos autores, ya mencionados.

Del mismo modo, tal y como expresaron al contestar acerca de la utilidad de las imágenes que encontraron en el cuaderno de campo, la mayoría del alumnado ha valorado muy positivamente, la búsqueda y selección de imágenes-fotografías, mayoritariamente-que permitió, sin duda, un mejor aprovechamiento del itinerario. En la pregunta 1.4, se preguntaba acerca de dos elementos fundamentales en el cuaderno de campo: fotografías, y también sobre la utilidad de los textos que acompañaban a las imágenes. Debemos señalar, que la mayoría del alumnado reconocía que sobre todo, habían sido las imágenes-fotografías -las que les habían sido de mayor apoyo. Expresaban la utilidad de éstas para: “ identificar los lugares en los que parábamos...”; “...para reconocer los puntos más importantes”; “...para relacionar los textos con los lugares”; “...si porque se podía comparar como estaba antes y como está ahora”; “...si puesto que de algunas cosas ya no nos acordábamos”; “la mayoría de las imágenes eran muy gráficas y representaban perfectamente la realidad que estábamos estudiando”; “ si, porque ayudaban a imaginarte las situaciones que analizamos”; “veíamos de forma visual todos los cambios que se han producido a lo largo del tiempo”; “si, muy útiles e interesantes”; “ Las fotos ayudan a comparar el antes y después de los edificios. Además estructuran el recorrido por etapas. Las reflexiones de Arturo Barea son interesantes.”; “si y lo podíamos unir con los contenidos trabajados en clase.”

Por último, en cuanto a otro aspecto que queríamos valorar en relación al cuaderno de campo, referido en la pregunta 1.6, y que otorgamos mucha importancia en todo el diseño del proyecto, fueron , las preguntas dirigidas a la fuente de información, para que a través de la observación, análisis y tratamiento de ésta, se produjeran aprendizajes significativos por parte del alumnado. De nuevo, advertimos que el alumnado consideró útiles y oportunas

las preguntas realizadas, en este caso, desde el cuaderno de campo. Recogemos de nuevo algunas de las respuestas que hemos considerado más representativas: “ si, porque nos ayudó a conocer datos nuevos...”; “ si, propiciaban a tener más inquietudes.”; “ si me parecieron bastante interesantes”; “si porque mantenían mi atención”; “ si porque aclaraban los aspectos”; “ si ya que todo estaba relacionado”; “si hacían estar pendientes de todos los aspectos”; “si, captó muy bien mi atención”; “si, ayudaban a focalizar la atención”; “si, nunca me había fijado en muchas cosas que vimos”; entre otras que expresan de manera parecida lo reflejado aquí. Es decir, las preguntas dirigidas a las fuentes de información, in situ, o bien las que encontramos en el cuaderno de campo, es una tarea que debe hacerse conjuntamente entre el profesorado que lleve a cabo el proyecto y el alumnado participante. Las preguntas que aparecen reflejadas en el las paradas establecidas en el cuaderno de campo, son elaboradas en un primer momento por el profesorado, que efectivamente es conocedor del objeto de estudio, y previamente se ha tenido que informar sobre éste-de ahí la importancia de conectar con el capítulo 2 de esta tesis-, pero esas preguntas se deben considerar como trampolines para que se active en el alumnado la posibilidad de formular hipótesis, reflexiones y por supuesto, crítica acerca de lo que consideren. La riqueza cognitiva que despierta en el alumnado la tarea de establecer hipótesis deductivas del hecho social que se está analizando, ya sea político, urbanístico, demográfico, antropológico, económico, etc., enlaza con otro aspecto antes valorado: el uso del método histórico, no obstante, queremos destacar, que si bien, la oportunidad de practicarlo, en el itinerario en sí, fue constante, sobre todo a través de la formulación constante de hipótesis deductivas, de comparación y contraste de información, de tratamiento de información, de extraer conclusiones sobre hechos históricos, etc., ya advertimos, como justamente, al responder a esta pregunta, parte del alumnado, no “percibió” que usara el método histórico, cuando en

la práctica, eso si, adaptado a la herramienta del itinerario didáctico, lo estuvo practicando continuamente.

En la última pregunta en relación a si preveían para futuras ediciones, incluir en el cuaderno de campo, otros elementos que supusieran una mejora del instrumento -1.7- el alumnado, apenas responde, aunque recogemos de forma anecdótica, algunas respuestas dadas, que creemos, que no aportan grandes cambios, por parte del alumnado en elementos a tener en cuenta, para incluir en futuras ediciones del proyecto. Las pocas respuestas acerca de posibles mejoras fueron las siguientes: "...más actividades lúdicas durante el recorrido"; "metería más información sobre aspectos de educación y curiosidades"; "quizás, algo más cultural de la época, para entender mejor a la sociedad de entonces"; "...algún apartado de reflexión personal para conocer distintos puntos de vista"; "añadiría preguntas para reflexionar"; en relación a esta respuesta, diremos, que durante la puesta en común se solicitó que aportaran nuevas ideas para llevar en un futuro al cuaderno de campo, y la mayoría expresó que no se le ocurría en ese momento nada nuevo para incorporar, pero que seguramente, si se formaran más en aspectos conceptuales-históricos-, o bien didácticos, en cuanto a la herramienta, introducirían nuevos elementos, con lo cual queda de nuevo constatada la idea de la importancia previa de búsqueda de información, tanto de la disciplina o disciplinas que fundamentan el proyecto, fundamentalmente la historia, tanto como de las posibilidades didácticas del patrimonio y en concreto de la herramienta elegida: el itinerario didáctico.

Aunque no se concretan demasiado elementos de mejora, y la mayoría del alumnado no contesta a este requerimiento, se tendrán en cuenta algunas de las apreciaciones, sobre todo, las que inciden sobre un espacio para la reflexión personal, ya que, aunque se estuvo

reflexionando sobre diversos contenidos y aspectos didácticos durante todo el proyecto, quizás, sería conveniente, las aportaciones de reflexiones de manera individualizada.

En cuanto a la pregunta 2.3, que responde más que a aspectos metodológicos y de la didáctica específica de las ciencias sociales-Historia, también queríamos conocer que les había parecido la duración del recorrido, ya que es un aspecto, en el que insisten muchos autores que reflexionan sobre esta herramienta, y consideran que los itinerarios didácticos, aunque por supuesto, dependiendo de las características del alumnado al que va dirigido, no excedan de 1,5 h., y que tampoco el número de paradas sean excesivas -en nuestro itinerario concretamos 9, ya que la última respondía a otros objetivos, que ya señalamos al describir el cuaderno de campo. Pues bien, la respuesta mayoritaria -lo cual es una buena señal- es que el itinerario se les hizo corto, y es en este punto en el cual debemos dar cuenta sobre un incidente, que a pesar de las numerosas consultas realizadas para saber las condiciones meteorológicas de todos los días que se establecieron para realizar los recorridos, uno de ellos, nos sorprendió, aunque al final del itinerario, afortunadamente, una lluvia y un viento, que hicieron que entre todos decidiéramos darlo por concluido. Este hecho lo traemos aquí, ya que, parte del alumnado que vivió esta inclemencia atmosférica, expresó en esta pregunta, su malestar. La respuesta fue que a pesar, de consultar continuamente la previsión meteorológica, que se hace imprescindible cuando aplicamos esta herramienta, no se trata de una ciencia exacta, y a veces, los pronósticos no se cumplen, pero que debemos saber reaccionar antes los imprevistos, sobre todo, si estamos desarrollando el itinerario con alumnado de etapas educativas como serán las de su futuro alumnado, de Primaria, y la reacción debe ser inmediata. No obstante, en relación a esta pregunta, la mayoría del alumnado que participó en el itinerario, expresó que se le “había hecho corto”, que como antes mencionamos, es buena señal de que sus expectativas estaban muy altas.

Para finalizar la valoración que realizaron en torno a estos dos elementos: el cuaderno de campo y el recorrido en sí, queríamos conocer, ya una vez implementado el recorrido, qué parada, o bien situación experimentada en el recorrido les había llamado más la atención. Del mismo modo, queremos comparar estas respuestas, con las respuestas dadas en el cuestionario de ideas previas, en el que se les preguntaba por su lugar preferido, al que consideraban emblemático, o bien, que recordasen más, para poder valorar si tras la implementación del proyecto, ha variado su percepción sobre estos lugares. Mostramos a continuación el gráfico que cuantifica las respuestas del alumnado sobre la pregunta 2.9: ¿Qué aspecto, situación, parada...te ha llamado más la atención durante el recorrido?:



Figura 181: Se cuantifica el número de alumnos o alumnas que han contestado a esta pregunta, contabilizándose cada edificio, situación, parada, que más les llamara la atención.

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados obtenidos de la pregunta 2.9 del cuestionario de valoración del cuaderno de campo y del recorrido.

Como se puede ver en el gráfico que nos indica las preferencias del alumnado, una vez realizado el recorrido, en cuanto a las paradas, edificios, lugares, etc., destaca en primer

lugar, como parada preferente la de la Telefónica, y si lo comparamos con el gráfico de lugares emblemáticos, recordados, que resultó de las preguntas en torno a esos lugares significativos para el alumnado, antes de desarrollar el proyecto, podemos ver que en los primeros puestos se encontraba el edificio de Schewppes, mientras que, tras la implementación del recorrido, aunque aparece mencionado como parada, edificio que más le ha llamado la atención, es curioso, que la denominación del edificio ha cambiado, y ya no le denominan el edificio Schewppes, sino le denominan como Capitol, ya que tanto en las actividades preparatorias del itinerario, como en el cuaderno de campo, como la manera de denominarlo durante el recorrido, era el edificio Capitol, o Capitol-Carrión.

El lugar o parada preferida más repetido por el alumnado, fue la de la Telefónica, puede ser que la respuesta se deba a la intencionalidad del proyecto, en mostrar la importancia de este edificio durante la Guerra Civil en Madrid, ya que se mostraron recursos de naturaleza variada para destacar este aspecto.

Curiosamente, aparece como tercer lugar-parada, más apreciada la que se hizo en el bar-ahora Museo-Chicote, que ni se mencionaba en el cuestionario de ideas previas. De nuevo, este dato avala la importancia de las intervenciones didácticas sobre elementos patrimoniales, que desarrollan en el alumnado ese “proceso de apropiación del patrimonio”, tan necesario y deseable en una educación patrimonial.

Destacable es también, la posición que ocupa, la cuarta, después del Capitol, al que ya nos hemos referido, en tercera posición, el tema de los cines en la Gran Vía. Es muy significativo que el alumnado se refiera a los cines en plural, y no -excepto el Capitol- a cines en concreto. Esta apreciación nos indica, que el alumnado, puede mostrar así su implicación con un tema abordado desde las actividades preparatorias, y durante el recorrido, que fue la cuestión de la desaparición de muchos de los cines que en un principio jalonaban

la Gran Vía, y sobre todo, lo que nos interesa es la reflexión y crítica que se desarrolló sobre esta temática.

Del mismo modo, se presenta bastante valorado, un edificio, que ya destacaba en primeros puestos en el cuestionario de ideas previas, aunque no se ubica en la Gran Vía, nos referimos al edificio Metrópolis, que fue la primera parada. Ahora no ocupa puestos tan preferentes, como hemos advertido anteriormente en relación al edificio Capitol, antes denominado Schewppes, pero si aparece en el quinto lugar del ranking de paradas que más les han llamado la atención. Además, suele ocurrir, que las primeras paradas del recorrido, que aún no se está más cansado-lo cual no quiere decir menos interesado-, se preste más atención por parte del alumnado, y por consiguiente, se recuerde más y llame por ello más la atención, que quizás, las últimas paradas.

Una vez reseñadas las paradas, lugares, que más le llamaron la atención del recorrido, mencionamos aquellas, que si bien no ocupan lugares preferentes en cuanto a atención, son nombradas por un número significativo del alumnado participante. Nos referimos a las siguientes paradas, lugares, o aspectos: un grupo responde que todas las paradas les han llamado la atención, lo cual podríamos considerarlo como algo positivo, ya que uno de los retos del profesorado que diseña e implementa itinerarios didácticos, es intentar poner en valor todos los elementos patrimoniales que ha seleccionado -en este caso en forma de paradas- y no descuidar la atención sobre el diseño de actividades, etc. de ninguno de éstos. Es un reto al que debemos tender, pero, entendemos, que por diversas circunstancias-preferencias, mayor o menor vinculación con los elementos patrimoniales seleccionados, u otras, inherentes a la formación profesional y vital del diseñador/a de estos proyectos, es difícil de cumplir. Siguiendo de cerca a esta última respuesta, el alumnado, menciona, aunque, en porcentajes menores, paradas como: metro Gran Vía, Rialto y Gran Peña -en los

mismos porcentajes- resultando curioso que no se efectuara parada en el Rialto, quizás por la presencia en este edificio del espectáculo del Mago Pop, y para concluir en orden de paradas más llamativas-pero ya en menores porcentajes-señalamos Plaza Callao, Primark (muy valorado en el cuestionario de ideas previas, pero en este cuestionario, no tanto), curiosamente, un pequeño grupo valoró un aspecto didáctico, que fue el resumen, o caracterización que hacíamos al terminar cada uno de los tres tramos. El aspecto más negativo de esta pregunta, es la respuesta que dan, aunque en pequeño porcentaje respecto al grupo en su conjunto, que no responde, no es que la respuesta sea negativa, pero resulta, al menos llamativo, aunque se tiene que insistir, en que se trata de un grupo poco numeroso, y no podemos especificar las causas de esta respuesta.

Concluimos la valoración realizada por el alumnado implicado en el proyecto, atendiendo a una pregunta que presumimos fundamental, sobre todo de cara al futuro profesional del alumnado que ha participado en este proyecto, y que muestre su implicación con la futura educación que aportará a su futuro alumnado, previendo mejoras del instrumento, del itinerario didáctico que ha experimentado y vivenciado en la participación activa en este proyecto concreto del itinerario por la Gran Vía de Madrid. Se solicitaba a través de la última pregunta del cuestionario acerca del recorrido, que expresaran ideas que supusieran una mejora del instrumento. No hemos realizado una cuantificación de esta pregunta, pero vamos a considerar las más repetidas por el alumnado, y vamos a establecer para ello diferentes categorías. En primer lugar, destacar, que un porcentaje significativo de ideas que supusieran una mejora del instrumento, fue la respuesta que consideraba que hubiera sido mejor, que la estación elegida para realizar el itinerario fuera más agradable. Sobre esta idea, debemos de decir, que estamos de acuerdo, ya mencionamos la incidencia meteorológica con uno de los tres grupos que realizó el recorrido, no obstante, esta incidencia, propició que abordáramos

un tema que es de vital importancia para los futuros docentes, que es que deben tener en cuenta, que aunque se hace imprescindible la consulta de las condiciones meteorológicas de los días fijados para realizar el recorrido, en algunas ocasiones, estas predicciones fallan, y debemos tener un pensado un plan alternativo -esperar a que escampe en el interior de un edificio, o refugiados en el metro..., pero, estas condiciones externas a la propuesta didáctica del itinerario, no pueden, ni deben frenar al profesorado en la realización de las mismas.

Agrupamos a continuación aquellas ideas que aportan para la mejora del instrumento, que fundamentalmente, atañen a aspectos de tipo organizativo. En primer lugar, aunque de forma minoritaria, solicitan que el dinamizador del proyecto, es decir, la profesora que ha guiado y orientado el itinerario, prevea la posibilidad de llevar un altavoz, o similar, ya que sobre todo, en algunas paradas, y dadas las características de la calle, muy transitada, habitualmente, a veces, se da la dificultad de que se escuchen bien algunas preguntas, o cuando se debe reorganizar la actividad en torno a la parada, etc. Es verdad, que a la hora de diseñar itinerarios, tal y como se comentó en la puesta en común, debemos tener muy en cuenta las características físicas y ambientales de los lugares por los cuales vamos a pasear, ya que, aunque las últimas reformas de la Gran Vía, en torno al programa urbanístico de “Madrid central”, han favorecido a los transeúntes, al disponer de mayor espacio en la acera, aspecto en el que se insistió durante el recorrido, es una realidad -y sobre todo en algunas paradas- que la contaminación acústica dificultaba el buen desarrollo del itinerario. No obstante, esta circunstancia, no debe verse como un freno sino como un reto a resolver por el profesorado que diseñe e implemente itinerarios por la ciudad, ya que, dependiendo de la zona, y tramos a recorrer, en algunos recorridos se hace imprescindible el uso de tecnología que permita que se escuche mejor por los participantes del proyecto, todo lo que se comunique, pero no solo -tal y como estaba previsto el itinerario- debe hacer uso del altavoz

la persona que guía el mismo, ya que, como hemos dado cuenta, durante el itinerario fue el alumnado, el que más comunicó, según las dinámicas previstas y abordadas en otra parte de este capítulo.

Señalamos a continuación otra idea considerada por el alumnado en vistas a mejorar el itinerario en futuras ediciones, también de carácter, que fue la indicación de que los grupos fueran menos numerosos. Este es un aspecto fundamental, del que ya hemos dado cuenta al describir los aspectos que debemos tener en cuenta al diseñar e implementar este tipo de herramienta didáctica. Tenemos que decir, que se hicieron tres grupos: dos de ellos, contabilizan cada uno 20, y a su vez, se conformaban en grupos de trabajo que habían hecho para trabajar previamente diferentes aspectos para preparar el itinerario, quizás, lo idóneo, según nos hemos podido informar cuando hemos consultado bibliografía especializada en este tema, es que la formación de grupos no exceda de los 20 componentes. Se dividió en dos la clase que, como ya advertimos, al dar los datos del alumnado participante, constaba de dos grupos: uno de 41; que se dividió en 20 cada uno, con lo que, a priori, no pareció un número excesivo, pero el alumnado participante-quizás no acostumbrado a realizar itinerarios didácticos -lo consideró excesivo, aunque del mismo modo, debemos decir, que el grupo de alumnado que de alguna manera expresó su malestar por este asunto, era minoritario. Sin embargo, el tercer grupo, que solo era de 14 componentes, debemos decir, que, favoreció mucho este número a la hora de desarrollar el recorrido, de hecho, este grupo es el que mostró mayor participación e interés a lo largo de todo el recorrido. Concluimos diciendo que estimamos que la cifra de 20 alumnos por grupo resulta manejable y operativa, aunque si se tiene la posibilidad de que por circunstancias, o porque dispongamos de mucho tiempo para realizar el mismo recorrido varias veces con grupos menos numerosos, puede ser que se aproveche mejor el recorrido, o al menos sea más cómodo, pero, perdemos una

situación que en el proyecto se hace imprescindible, la colaboración, reflexión del alumnado, si se trata de grupos muy pequeños, quizás, quede empobrecida, y aunque después del itinerario, las puestas en común se hicieron con el gran grupo, se percibe siempre en este tipo de dinámicas, que es durante el itinerario, cuando las observaciones y reflexiones se presentan más interesantes y ágiles, ya que se encuentran en contacto directo con los bienes patrimoniales.

Otra aportación que expresaron algunos de los participantes, que fue muy bienvenida, es que les resultó “corto” el recorrido, sin embargo, como ya advertimos, y según nos hemos informado en la literatura al respecto, no conviene realizar itinerarios que excedan de la 1,5, o como mucho 2 h. No obstante, con dos de los tres grupos-uno de ellos no pudo por las circunstancias meteorológicas, se tuvo un tiempo de reflexión, preguntas, aclaraciones, al final del recorrido, en la que consideramos última parada: Plaza de España.

Otra de las ideas que recogemos, en vistas a la mejora del itinerario, cuando lo realicemos en un futuro-que es nuestra idea y reto- es que se incluyeran en éste dinámicas lúdicas, gymkanas, “poner post-it a los edificios”, concursos..., por supuesto que es interesante y aconsejable incluir este tipo de dinámicas, pero se les advirtió, que el propósito fundamental, a la hora de diseñar e implementar la herramienta, era que ellos mismos, como futuros docentes, tomaran conciencia de cómo se debía diseñar e implementar un itinerario didáctico: elementos organizativos, fases, documentos que se tienen que elaborar, etc.-es decir, lo que hemos expuesto a través de estas páginas, tanto en la teoría como en la práctica, para que en un futuro sean ellos los que introduzcan este tipo de dinámicas con su alumnado, pero ese no era objetivo de este proyecto.

Algunas otras ideas que recogemos, y que, como todas las aportadas, se pusieron en común y se valoraron en aras de mejorar la herramienta, fueron minoritarias pero del mismo

modo las queremos expresar: ampliar la zona a recorrer, que el itinerario fuera hacia otras zonas de la ciudad más o menos cercanas, lo cual, no tiene demasiado sentido, ya que previamente, estuvimos justificando porqué era esa calle la calle del itinerario, al darles a conocer desde el principio los objetivos y contenidos que pretendíamos lograr; otra idea era la de acceder al interior de los edificios, y ahí insistimos que la naturaleza de realizar un itinerario era por las calles, plazas, etc de un espacio, urbano o no, pero que las didácticas en museos, u otros lugares interiores-palacios, castillos, catedrales, iglesias-tenían otros modelo didácticos, con aspectos, en ocasiones comunes con los itinerarios didácticos, pero en otros presupuestos, como la observación directa in situ, distintos.

Para finalizar de exponer aquellas ideas que aportaron los grupos de alumnos y alumnas universitarias que participaron el itinerario didáctico, destacar que muchos y muchas, expresaron que no daban ninguna idea de mejora, ya que les había parecido muy interesante, pero sobre todo, que les había hecho caer en la cuenta, de las enormes posibilidades didácticas que preveían en un futuro en cuanto al diseño e implementación de este tipo de herramienta didáctica con su futuro alumnado.

4.3. Implementación del recorrido con alumnado de 6º de Primaria del colegio Kolbe.

La decisión de implementar el proyecto en dos niveles educativos distintos fue contemplada con dos objetivos fundamentales: el primero estaba encaminado a experimentar como un mismo itinerario didáctico, en cuanto al espacio se refiere: la Gran Vía de Madrid, puede, y debe, plantearse de manera distinta, en cuanto a los objetivos perseguidos, los contenidos que se pretenden abordar, aspectos metodológicos, aspectos organizativos, etc.

El segundo era, crear una vinculación del alumnado universitario, que ya había experimentado el proyecto, con el alumnado de 6º de Primaria, para el cual se diseñó e implementó el recorrido.

En efecto, a la hora de diseñar el itinerario didáctico para los dos grupos de alumnos y alumnas de 6º de Primaria del colegio Kolbe, lo primero que estimamos es que, siendo el espacio que íbamos a recorrer el mismo, los elementos que vertebran el itinerario, debían enfocarse de manera distinta, como apreciaremos cuando procedamos a la descripción de todo el proceso.

Hemos insistido en la importancia que dan los autores que abordan la cuestión de los itinerarios didácticos como herramientas en procesos de enseñanza-aprendizaje, en nuestro caso de las ciencias sociales, y los hemos experimentado al aplicarlo, que la reflexión previa que considere cómo deben plantearse los elementos claves que debe tener todo itinerario didáctico es imprescindible para garantizar, como nosotros pretendemos, que la herramienta sea eficaz según los objetivos pretendidos.

Después de un período de reflexión, en el que fue fundamental, la colaboración que nos aportaron las profesoras tutoras de ambos grupos de alumnos y alumnas con los que se iba a llevar a cabo el proyecto, iniciamos el proceso de diseño.

Mientras que, en el proceso de diseño e implementación del itinerario didáctico con el alumnado universitario, no fue necesario colaborar con otros profesores del centro universitario -a no ser en términos organizativos de intercambios de horas de clases para que se garantizara la asistencia del alumnado los días fijados para realizar el itinerario- en el caso de la aplicación del proyecto con alumnado del colegio Kolbe, se hizo imprescindible, mantener unas sesiones previas con las profesoras tutoras de ambos grupos.

El proyecto en este caso, fue colaborativo, además de cooperativo, como más tarde advertiremos con la formación de grupos del alumnado participante. Durante el mes de febrero -como puede advertirse en el apartado de la temporalización del proyecto- se mantuvieron reuniones con varios profesores del colegio Kolbe Internacional, ya que si bien, fue con ambas profesoras tutoras con las que se trabajó más intensamente y en más ocasiones, otros profesores y profesoras del centro, solicitaron asistir a las reuniones preparatorias, para conocer y experimentar lo que implica el diseño e implementación de un proyecto educativo que considera como herramienta el itinerario didáctico.

La colaboración con el profesorado del centro, y sobre todo, en nuestro caso, al aplicarse en la etapa educativa de Primaria, con el profesorado tutor de los grupos implicados, fue esencial para la buena marcha del proyecto. El proyecto, además se enriquece enormemente, ya que, el profesorado universitario, en este caso, la autora de este trabajo doctoral, tuvo la oportunidad de conocer la realidad educativa -en este caso del curso de 6º de Primaria- para la cual está formando a su alumnado. Se trata de conectar Universidad-Escuela, a nuestro juicio imprescindible, para poder diseñar e implementar este proyecto, basándonos en la realidad educativa de la que partimos, y que sin colaborar con el profesorado que está “sumergido” a diario en la misma, seguramente, nuestro proyecto, no hubiera tenido la proyección deseada.

En la serie de reuniones mantenidas se decidieron aspectos básicos, tanto a nivel organizativo, como metodológicos para la puesta en práctica del itinerario didáctico por la Gran Vía de Madrid. Se debatieron, en primer lugar, aspectos organizativos, para llevar el proyecto a cabo, sin que interfiriera significativamente en la previsión del curso escolar previsto por el profesorado tutor. En relación a aspectos organizativos, lo primero que advertimos, fue que, los planteamientos de éstos, deben pensarse en virtud del alumnado al

que va dirigido el proyecto: si bien, cuando desarrollamos el proyecto con alumnado universitario, obviamos aspectos tales como: el tema del transporte hasta la Gran Vía, en los proyectos de este tipo, que realicemos con alumnado que se haya cursando la etapa educativa de Primaria, es imprescindible organizar el traslado del alumnado, en este caso desde la localidad de Villanueva de la Cañada, como antes referimos, que dista 30 kilómetros de Madrid, y además, como la zona de Madrid, tenía tráfico restringido debido a las medidas urbanísticas adoptadas en el programa de “Madrid Central”, se tuvo que pensar en varios elementos que garantizarán el traslado del alumnado.

Otros aspectos debatidos y consensuados con el profesorado del Kolbe, fundamentalmente con las dos profesoras tutoras de los grupos implicados en el proyecto, y que en el marco de este trabajo doctoral son más relevantes, son aspectos didácticos del proceso que se desarrolló en este centro educativo.

En cuanto a aspectos didácticos, lo primero que se estimó, aunque esta decisión fuera decidida anteriormente por la autora del proyecto, fue que éste, tuviera en cuenta, el curso y el momento en que se abordaba el tema de la Guerra Civil Española, que como ya advertimos, no fue la única etapa histórica que se abordó, fue considerada como fundamental. Se hace imprescindible- como ya hemos expresado en varias ocasiones- que el proyecto educativo que se quiera implementar, se encuentre conectado con los contenidos establecidos en el curriculum de la etapa en los que se lleve a cabo. Por ello, el momento en el que se implementó el proyecto, durante el mes de marzo, coincidía con el momento en que el alumnado implicado en éste estaba abordando el tema de la Guerra Civil Española, y al diseñar el proyecto, resultó fundamental hablar con las profesoras tutoras sobre las metodologías seguidas en el centro, sobre los contenidos que se estaban abordando, en fin,

para conectar y complementar adecuadamente el proyecto del itinerario por la Gran Vía de Madrid, con lo que realmente se estaba desarrollando en el aula.

Una cuestión importante a tener en cuenta, cuando el proyecto debe realizarse en colaboración con otros agentes educativos: profesorado de otras instituciones educativas, es contemplar las metodologías que rigen el Proyecto Educativo del centro-que ya los hemos expresado al principio del capítulo, al reseñar la identidad del colegio Kolbe Internacional-, en este sentido, debemos decir que, existió una concordancia en cuanto a los principios didácticos que imperan en el proyecto que nos ocupa, y los que pudimos comprobar, que se desarrollaban en el colegio en el que se aplicó tal proyecto: sobre todo en la aplicación de metodologías activas, en las cuales, entre otros factores, es el alumnado el que “construye” sus aprendizajes, con las orientaciones y pautas dadas por el profesorado del centro. Este factor, contribuyó positivamente en el desarrollo del proyecto.

A continuación, pasamos a describir todas las fases del proyecto: diseño, implementación y valoración por parte del alumnado implicado en éste, pero antes queríamos subrayar, la importancia que adquirió para el buen desarrollo de éste, la colaboración conjunta con el profesorado del colegio, tal cómo advertiremos, en la descripción de todo el proceso que vamos a plasmar en las páginas siguientes.

4.3.1. Selección de objetivos de enseñanza-aprendizaje.

Los objetivos que guían y orientan tanto el diseño previo, como la implementación y posterior valoración del itinerario didáctico por la Gran Vía de Madrid, aplicado en este caso con alumnado de dos grupos de 6º de Primaria del colegio Kolbe Internacional, en este caso -a diferencia de lo que se decidió cuando se abordó el proceso de dar a conocer y explicitar, para que posteriormente valoraran el alumnado universitario- los objetivos decididos y consensuados con las profesoras tutoras de ambos grupos de alumnos y alumnas implicados, se les comunicó en forma de vislumbrar las expectativas que el alumnado pudiera tener antes de iniciar el proyecto, en el cuestionario de ideas previas que les pasamos. Consideramos que esta era la forma más oportuna de darles a conocer los objetivos pretendidos en forma de las posibles expectativas que ellos nos indicarán a través de las respuestas dadas en dicho cuestionario.

En la descripción este proyecto, vamos a incidir, en señalar la diferencias que hemos establecido, respecto al proyecto llevado a cabo con alumnado universitario, ya que consideramos que es uno de los valores que podemos extraer de este trabajo doctoral: insistir en la adaptación de los proyectos educativos teniendo en cuenta al alumnado al que van dirigidos.

Los objetivos consensuados, aunque diseñados a priori por la autora del proyecto, fueron los siguientes:

- Conocer la historia de la calle en relación a la historia de tu ciudad y de España.
- Reconocer cambios que se han dado en la calle a lo largo del tiempo.
- Valorar edificios y esculturas que encontremos a lo largo del recorrido.
- Empatizar con personas que vivieron en otras épocas.

- Conectar testimonios que nos puedan dar nuestros familiares con hechos acontecidos en esta calle.
- Disfrutar del paseo junto a nuestros compañeros.
- Hacer ejercicio físico: caminar.
- Responder entre todos las preguntas o aspectos que encontremos en el cuaderno de campo.
- Deducir o suponer cosas que pasaron o pasan en la calle con pruebas: fotografías, novelas, observando de cerca los edificios, y otros elementos que veamos en la calle.
- Recordar sitios que hemos visto antes y compararlos con la visión que tengamos de ellos el día del recorrido.
- Sentir emociones durante el recorrido.
- Para ser curiosos, muy curiosos.
- Elaborar un cuaderno de campo de nuestro recorrido por la Gran Vía de Madrid.
- Para divertirnos.
- Conocer y así poder valorar y respetar el patrimonio cultural que encontremos en el recorrido.
- Sentir que formamos parte de la historia de nuestra ciudad.
- Valorar cambios que han mejorado el aspecto y utilidad de la calle.
- Para sentirme orgulloso de lo bonita que es mi ciudad.

Como podemos advertir tras la lectura de los objetivos perseguidos, por un lado, lado, lo primero que advertimos es que están formulados con fines muy distintos, a los pretendidos con el alumnado universitario, evidentemente, y en la selección de objetivos realizada, hemos tenido una voluntad visible, de enfocar el itinerario , con diferentes enfoques

didácticos del mismo: histórico-patrimonial, socioeconómico, ambiental, ciudadano (en este caso alumnado) protagonista, y en menor medida, aunque en contadas ocasiones, a través de la información que buscaban sobre hechos, edificios, personajes de la calle objeto de estudio, el morfológico.

La pretensión de presentar los objetivos al alumnado participante en el proyecto, a través de la fórmula de presentarlos, considerando a éstos, como posibles expectativas que ellos pudieran tener antes de realizarlo, nos pareció la más oportuna, entre otras fórmulas debatidas, ya que, el propósito del proyecto, difería, obviamente, con el que establecimos como objetivo prioritario con el alumnado universitario, que fue que aprendieran del proceso llevado a cabo, con la idea de la posible implementación, de este tipo de herramienta didáctica en su futuro desempeño profesional.

4.3.2. Elaboración de documentos para las distintas fases del proyecto.

Los documentos generados en el proceso del diseño, implementación y valoración por parte del alumnado implicado en el proyecto, perseguían fines diversos, y se tuvo en cuenta en la elaboración de los mismos, la fase del proceso en la que iban a ser utilizados. Del mismo modo, tenemos que señalar, que todos ellos, aunque fueron diseñados por la autora de este trabajo doctoral, fueron consensuados, aportando a los iniciales, las ideas que se consideraban oportunas para el mejor aprovechamiento del proyecto.

El primer documento que se diseñó, fue el cuestionario de ideas previas, ya hemos subrayado la importancia que tiene en la puesta en marcha de proyectos educativos que consideren la herramienta del itinerario didáctico-aunque presumimos que también, en cualquier tipo de proyecto educativo. Partir de los conocimientos, experiencias,

vinculaciones que tiene el alumnado con el espacio que vamos a recorrer, es fundamental, para que, a partir del conocimiento por parte del diseñador del proyecto, si ha lugar, se introduzcan los cambios que se consideren oportunos para hacer la herramienta más eficaz, y que contribuya a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado, partiendo de sus conocimientos y experiencias previas.

El cuestionario que se les pasó es el que a continuación mostramos, ya conocemos una parte del mismo, ya que al solicitarles las expectativas que tenían sobre el proyecto, antes de que se iniciara, como ya hemos advertido, esas posibles expectativas, fueron contempladas como objetivos pretendidos.

- 1) ¿ Has ido alguna vez a la Gran Vía?: Señala con una X:
 - a) Muchas veces:
 - b) Alguna veces:
 - c) Pocas veces:
 - d) Nunca

- 2) ¿ Para qué has ido a la Gran Vía?: Señala con una X (puedes haber ido para hacer varias cosas)
 - a) Ver algún espectáculo:
 - b) Ir al cine:
 - c) A hacer compras:
 - d) A comer:
 - e) A pasear:

- f) A ver edificios bonitos:
 - g) A conocer su historia:
 - h) Otras cosas: ¿Cuáles?:
-
- 3) ¿Conoces alguna canción que hable sobre la Gran Vía? ¿Cual/es?
 - 4) ¿Conoces alguna película en que salga la Gran Vía? ¿Cual/es?
 - 5) ¿Conoces/ has visto algún cuadro de la Gran Vía?
 - 6) ¿Qué sitios recuerdas de la Gran Vía?
 - 7) ¿Cuáles te han gustado más? ¿Por qué?
 - 8) ¿Consideras a la Gran Vía un calle popular de Madrid? ¿Por qué?
 - 9) ¿Podrías decir al lado de qué calles importantes o plazas, estatuas, edificios se encuentra la Gran Vía?

10) ¿Recuerdas en que medio de transporte has ido a la Gran Vía?: Señala con una

X:

- a) Coche:
- b) Autobús
- c) Tren
- d) Metro

11) ¿Recuerdas si hay estaciones de metro en esta calle? ¿Sabes el nombre de alguna?

12) ¿Recuerdas algún edificio que te haya llamado la atención? ¿Cuál? ¿Por qué?

13) ¿ Desde cuándo crees que existía esta calle?: señala con una X la etapa :

- a) Desde la Prehistoria:
- b) En la etapa de los Romanos:
- c) En la Edad Medieval, durante la Reconquista, el descubrimiento de América...:
- d) En la etapa de reyes muy importantes como Carlos I, Felipe II, Felipe IV en la Edad Moderna...:
- e) En la etapa de otros reyes como Carlos III que hizo el Paseo del Prado:
- f) En la etapa en la que luchamos contra los franceses en la Guerra de la Independencia:
- g) En la etapa de la pérdida de las colonias americanas: Cuba...:

- h) En la etapa de la guerra civil española...:
- i) En la etapa de Franco:
- j) En la etapa que nacieron mis padres:
- k) Desde hace muy poco...:

14) ¿Crees que la calle ha cambiado a lo largo del tiempo?

15) ¿Por qué crees que puede haber cambiado?

16) ¿En qué cosas de la calle podemos ver esos cambios?

17) ¿Para qué crees que vamos a ir a la Gran Vía?: señala con una X

- a) Para conocer la historia de la calle y de la ciudad:
- b) Para ver los cambios que han podido darse en la calle a lo largo del tiempo y el por qué de esos cambios:
- c) Para observar y valorar edificios y esculturas que nos llamen la atención de esta calle:
- d) Para “sentir” y ponernos en el lugar (empatizar) con otras personas que vivieron en otras épocas:
- e) Para “conectar” y conocer posibles vivencias de nuestros familiares con la calle y/o con otras épocas:
- f) Para disfrutar del paseo: al ver edificios, personas, con nuestros compañeros:

- g) Para hacer ejercicio: caminar:
- h) Para hacernos preguntas sobre los que vamos a ver e intentar contestarlas entre todos con ayuda del cuaderno de campo:
- i) Para deducir o suponer cosas que pasaron o pasan en la calle con pruebas: fotografías, novelas, observando de cerca los edificios, y otros elementos que veamos en la calle:
- j) Para recordar sitios que hemos visto antes y compararlos con la visión que tengamos de ellos el día del recorrido:
- k) Para sentir emociones durante el recorrido:
- l) Para ser curiosos, muy curiosos...:
- m) Para elaborar un cuaderno de campo de nuestro recorrido por la Gran Vía:
- n) Para divertirnos:
- o) Para conocer y así poder respetar y valorar el patrimonio cultural que encontremos en el recorrido:
- p) Para sentirnos que formamos parte de la historia de nuestra ciudad:
- q) Para valorar cambios que han mejorado el aspecto de la calle:
- r) Para sentirme orgulloso/a de lo bonita que es mi ciudad:

Este fue el cuestionario de ideas previas que pasamos a los dos grupos de alumnos y alumnas que participaron en el proyecto. El cuestionario fue contestado por 51 alumnos y alumnas que formaban parte de los dos grupos de 6º de Primaria.

La primera conclusión extraída de la lectura de dichos cuestionarios, fue que, la mayoría del alumnado, por diversas circunstancias que ahora exponemos, no conocía a penas, el espacio que iba a recorrer: la Gran Vía de Madrid. En relación a las circunstancias que

constatan el hecho antes mencionado, cabe pensar, tal y como lo expresaron las tutoras de ambos grupos, que al encontrarse el centro, a 30 kilómetros de Madrid, y que la mayoría del alumnado vive en la localidad de Villanueva de la Cañada, o bien en municipios cercanos a ésta, las posibilidades de conocer la Gran Vía de Madrid, eran menores, que si hubiéramos llevado a cabo el proyecto en un centro educativo ubicado en la ciudad de Madrid. No obstante, esta situación, que en un principio pudiera parecer desfavorable para la aplicación del proyecto, la consideramos un reto, y como advertiremos cuando establezcamos las conclusiones de la puesta en práctica de todo el proyecto, advertiremos, que esta circunstancia, que en un principio nos alertó, no supuso ningún inconveniente para el desarrollo del proyecto.

Mostramos a continuación, el gráfico resultante de las respuestas obtenidas de la primera pregunta: ¿Has ido alguna vez a la Gran Vía?: Señala con una X: a) Muchas veces; b) Algunas veces; c) Pocas veces; d) Nunca.

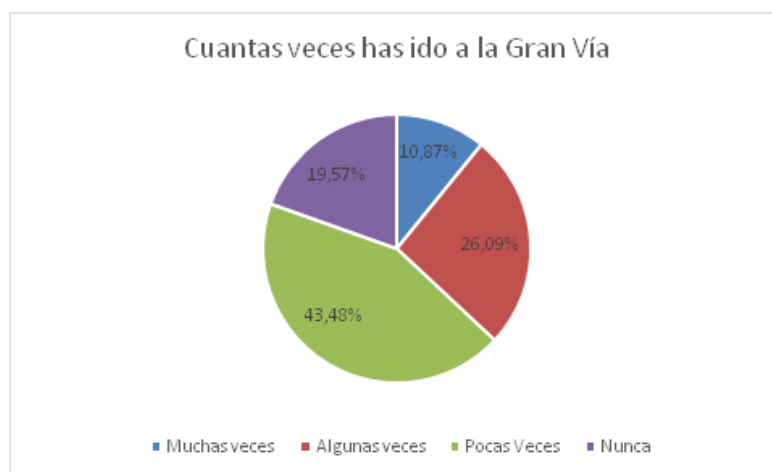


Figura 182: Gráfico sectorial que recoge de manera porcentual, la frecuencia con la que el alumnado que va a participar en el proyecto educativo a través de la realización de un itinerario didáctico por la Gran Vía de Madrid.

Fuente: Elaboración propia a través de los datos extraídos de las respuestas dadas por el alumnado a la pregunta 1 del cuestionario de ideas previas.

Como podemos apreciar tras el análisis de este gráfico, el dato más llamativo, que de plantearlo en un momento inicial como un obstáculo en el proyecto, lo consideramos un reto, fue que, un 43,48 % del alumnado que iba a participar en el proyecto, había ido a la Gran Vía de Madrid, pocas veces, es decir casi la mitad del alumnado reconocía haber ido pocas veces al escenario de sus futuros aprendizajes, mientras que de manera muy ocasional - algunas veces- habían ido un 26,09%, y lo más llamativo: un 19,57% no había ido nunca (pensemos que la edad media del alumnado es de 12 años), mientras que el porcentaje de alumnos que reconocía haber ido muchas veces, solo era de un 10,87%. Lo dicho en un principio, nos llamó mucho la atención el “mayoritario” desconocimiento que tenía el alumnado de la Gran Vía de Madrid. Al comentar los resultados de este dato con las profesoras tutoras, debatimos sobre las posibles causas del “desconocimiento generalizado” por parte del alumnado del espacio que iban a ser soporte de sus aprendizajes, y el dato se consideró como un reto, más que como un inconveniente.

Cuando captemos ideas previas, como esta de entrada: el generalizado conocimiento del alumnado implicado en el proyecto del espacio que hemos considerado soporte de sus aprendizajes, no debemos desanimarnos, y debemos adaptar el diseño y la implementación del proyecto, a la realidad educativa con la que nos enfrentamos. Debimos decir, que, a pesar de este dato, que podría haberse estimado como una amenaza al proyecto, lo vimos como una oportunidad educativa mayor: ante el generalizado conocimiento, a través de las actividades formativas diseñadas, adaptarlas y cuando acabe el proyecto, valorarlo, si los resultados son favorables, ya que en la práctica docente, muchas veces ese “desconocimiento inicial” se puede convertir en una ventaja, como consideramos que ha sido, en este proyecto,

al finalizarlo, y ver las valoraciones emitidas por el alumnado sobre sus aprendizajes a través del desarrollo de todas las fases del proyecto.

La segunda pregunta del cuestionario de ideas previas, pretendía conocer las razones por las que, aunque como advertimos en pocas ocasiones, habían ido a la Gran Vía. Suponía conocer las causas por las que, estimamos que preferentemente sus padres, iban a la Gran Vía, pero a partir de los “usos” que harían sus padres de la Gran Vía, el alumnado, se ha podido hacer una idea del aspecto de la calle. El conocimiento del alumnado en estas edades, de lugares, a los que por circunstancias antes descritas, no sean autónomos para ir por ellos solos según sus propios intereses, nos pueden solo orientar, en un conocimiento guiado- según los intereses paternos-, pero, nos permite obtener datos en torno a la imagen que tengan del espacio que será soporte de los conocimientos que en el proceso del proyecto vaya adquiriendo.

Una vez tabuladas las respuestas, hemos elaborado este gráfico que nos muestra las razones, teniendo en cuenta lo anotado antes, por las cuales el alumnado ha ido, normalmente con sus padres o con personas adultas, a la Gran Vía:



Figura 183: Gráfico que muestra las razones por las que el alumnado, antes de iniciar el proyecto, ha ido a la Gran Vía de Madrid.

Fuente: Elaboración propia a través de los resultados obtenidos en la pregunta 2 del cuestionario de ideas previas.

La mayoría del alumnado ha ido a la Gran Vía a pasear, respuesta que no nos aporta datos muy precisos sobre aspectos concretos: edificios, tiendas, etc. de lo que conoce de la calle. No obstante, la respuesta que ocupa el segundo puesto en cuanto a respuestas mayoritarias: a hacer compras, ya nos indica, que bastantes alumnos, a través de la decisión de sus padres, han ido a la calle a hacer compras-en la posterior puesta en común, nos percatamos, que la respuesta fue emitida, casi siempre por alumnas, más que por alumnos, e incluso identificaron tiendas de ropa concretas de la Gran Vía, aspecto que servía para conectar sobre este aspecto, que fue abordado desde diversas perspectivas como advertiremos cuando presentemos los documentos que hemos generado para el proyecto que nos ocupa. Las razones que siguen, en relación a esta pregunta: a comer, y a ver algún espectáculo, nos indica, que mayoritariamente, en las pocas ocasiones que hemos podido comprobar que el alumnado ha ido a la Gran Vía, lo ha hecho, con fines de consumo de productos textiles-ropa-, y de ocio: comer, ir a ver algún espectáculo. En este sentido, pensamos al principio, que una de las razones por las que el alumnado de Primaria, pudiera conocer la calle, sería para ir a ver el espectáculo del Rey León, que se representa en el teatro Lope de Vega, pero cuál fue nuestra sorpresa que el espectáculo que mayor atención suscitaba -y suscitó el día del recorrido- fue el del Mago Pop, que tiene lugar en el teatro Rialto. Esto nos indica, tal y como debatimos con las profesoras tutoras que conocían, obviamente mejor a su alumnado, que las concepciones que a priori podamos tener sobre las preferencias y gustos del alumnado para el cual diseñamos proyectos educativos, algunas veces, están lejos de la realidad. Por ello, es tan importante, realizar al principio de los proyectos, cuestionarios de ideas previas, porque esta “ilusión” del alumnado por el espectáculo del Mago Pop, supuso

que, a la hora de decidir las paradas del itinerario, hiciéramos algunos cambios respecto a los inicialmente previstos, y efectuamos parada en el Rialto-lo que suscitó una alegría enorme en el alumnado-, en vez de la prevista, en el teatro Lope de Vega, en la que se representa el Rey León. Este tema nos acerca a un paradigma geográfico, que se ha hecho patente en el proyecto que nos ocupa, que es el de la geografía de la percepción: indiscutiblemente el espacio cartesiano y objetivo es el mismo para todos y todas: el espacio de la cartografía oficial, sin embargo, a lo largo de la puesta en práctica del proyecto, hemos constatado, que la percepción del lugar-en este caso de la Gran Vía de Madrid-, depende de diferentes variables de naturaleza diversa: la edad del alumnado al que va dirigido el proyecto, su autonomía económica y como usuarios de servicios diversos, sus experiencias vividas, las preferencias de personas de su entorno próximo, etc. Aspecto muy interesante para abordar, pero que no hemos contemplado como objetivo prioritario de este estudio, aunque no descartamos, contemplarlo en futuras ediciones. La imagen que tengamos del espacio objeto de estudio, o simplemente, del “espacio vivido”, es distinta en cada uno de nosotros, ya que como expresó Lynch, máximo representante del paradigma geográfico de la percepción, cada ser humano se hace una imagen de su espacio, en relación a elementos, para cada uno de nosotros, significativos, que son distintos para cada uno de nosotros. Consideramos de gran interés, aplicar elementos de este paradigma en los itinerarios didácticos que realicemos con el alumnado, ya que, como hemos podido comprobar, la “imagen de la Gran Vía de Madrid” es distinta en cada persona, y esta imagen atiende a diversas variables antes descritas. Destacar la aportación que ha hecho Clemente Herrero Fabregat, al introducir, muchos elementos de este paradigma al proceso de enseñanza-aprendizaje del espacio geográfico con alumnado en Formación de Profesorado.

Las otra respuestas, aunque en un porcentaje menor, si las comparamos con las anteriormente mencionadas, son, enumeradas en orden de resultados de mayor a menor porcentaje: a ver edificios bonitos, ir al cine, conocer su historia-porcentaje muy pequeño: 4%, y otras razones muy minoritarias y de naturaleza muy diversa y agrupadas como “otras”.

Concluimos las representaciones que nos hemos podido hacer de la imagen que el alumnado que va a participar en el proyecto tiene de la Gran Vía de Madrid, teniendo en cuenta las apreciaciones anteriormente descritas, expresando que la mayoría de éstos, parece que no tiene una imagen completa de la calle, que sus visiones son parciales, y que en esa parcialidad, parece que sobre todo, pudieran reconocer en la calle, aunque no de manera mayoritaria, tiendas de ropa y el espectáculo del Mago Pop, que se representaba en el edificio del teatro Rialto. Poco conocen de otros edificios, de la historia de la calle en relación al crecimiento urbano de Madrid, o de reconocer hechos históricos que han tenido como marco, lugares y edificios de la calle que iban a recorrer. Evidentemente este dato, junto a otros que nos vaya aportando el análisis de las respuestas dadas en este cuestionario, tiene que considerarse, para adaptar los documentos diseñados antes de analizar los datos que nos arroja este cuestionario, respecto a los generados anteriormente. Realizar este ejercicio es imprescindible cuando acometemos proyectos educativos como este basados en el itinerario que hará el alumnado con fines didácticos, debemos diseñar los proyectos, adaptándolos si fuera preciso, a la concepción e imagen que tiene el alumnado del espacio que vayamos a recorrer y consideremos soporte de sus aprendizajes.

La preguntas 3, 4 y 5 del cuestionario de ideas previas, se formularon con la intención de conocer si a través de alguna manifestación cultural: ya sea una canción, una película o algún cuadro, podrían reconocer algunos rasgos o elementos de la Gran Vía. En bastantes ocasiones, nos hacemos ideas de un lugar, aunque no hayamos tenido la oportunidad de

conocerlo “in situ”, porque hemos escuchado o visto representaciones de elementos de ese lugar en canciones, libros, leyendas, películas, cuadros, u otros soportes culturales que nos aporten datos de naturaleza diversa de elementos que nos permitan hacernos una idea de ese lugar. La mayoría de las respuestas, no nos ayudaron demasiado a conocer si tenían imágenes de la Gran Vía de Madrid a través de diversas manifestaciones culturales, no obstante, hubo un dato que nos llamó la atención, uno de los dos grupos del alumnos y alumnas que participaron en el proyecto, ya había iniciado el proceso de actividades preparatorias para el itinerario, y desde la asignatura de Música habían tenido la oportunidad de escuchar uno de los recursos que se habían previsto: la Zarzuela de la Gran Vía de Chueca y Valverde, y un grupo numeroso, en la pregunta sobre el conocimiento de canciones que hablaran sobre aspectos de la Gran Vía, citó dicha zarzuela, especificando incluso: la polka de la calle, lo cual nos demuestra, que a pesar de ser incipiente, ya calaba en el alumnado las actividades que, como más tarde advertiremos, se habían diseñado para preparar el itinerario didáctico. No obstante, al analizar las respuestas dadas por el alumnado sobre este conjunto de preguntas, concluimos que no tenían referentes en las diversas manifestaciones culturales indicadas, que les proporcionara datos sobre elementos diversos que configuran la calle objeto de estudio.

La pregunta 7 del cuestionario de ideas previas constata el desconocimiento generalizado que muestra el alumnado en relación a lugares concretos que se encuentran en la calle: evidentemente las respuestas dadas concuerdan con lo anteriormente descrito.



Figura 184: Gráfico de barras que muestra de forma porcentual los lugares de la Gran Vía, que recuerda el alumnado del Kolbe, antes de iniciar el proyecto.

Fuente: Elaboración propia a través de los datos extraídos de la pregunta 7 del cuestionario de ideas previas.

La mayoría del alumnado, en las episódicas oportunidades que ha tenido de ir a la Gran Vía de Madrid, casi la mitad de éstos, expresaron que no recordaban nada, lo cual incide de nuevo en el reto que asumimos en el diseño e implementación del itinerario didáctico, ante un desconocimiento tan generalizado. En concordancia con lo que analizamos en la primera pregunta de este cuestionario, en las respuestas dadas en torno con que finalidades habían ido a la Gran Vía, y observamos que las respuestas mayoritarias-teniendo en cuenta los pocos alumnos y alumnas que había ido a dicha calle, dijeron que habían ido de compras, y este dato se ve reflejado en el gráfico que hemos mostrado. También mencionan que recuerdan la calle, pero evidentemente esta respuesta, de nuevo nos muestra inconcreción, o conocimientos muy parciales de la misma. En relación a elementos más concretos de la calle que recuerdan, curiosamente, van a ser dos lugares con ofertas distintas: una tienda, Primark, y un espectáculo, el del Rey León, representado en el teatro Lope de Vega, que sin embargo no fue en un principio mencionado, a diferencia del espectáculo del Mago Pop, lo cual, nos

puede inducir a pensar, que según iban respondiendo el cuestionario, se iban acordando de otros lugares, aunque sin cambios significativos a la tendencia del desconocimiento generalizado. Del mismo modo, en unos porcentajes muy minoritarios, señalan como lugares de recuerdo: teatros, más atención nos supone la respuesta-muy minoritaria- de edificios antiguos, tendríamos que determinar que es para el alumnado el concepto de “edificios antiguos”, ya que cuando hicimos el recorrido, al ver edificio “antiguos”, los asociaban a este tipo de características: lujosos, con columnas, etc. Para finalizar el análisis de los lugares que recuerdan, teniendo en cuenta el desconocimiento generalizado existente en el alumnado de la calle, mencionan, en un porcentaje muy pequeño un lugar que “cerrará” nuestro itinerario: la Plaza de España. Podríamos decir, que , tal y como advertimos en las respuestas dadas a una de las preguntas que encontramos en este cuestionario, la mayoría del alumnado, para venir a la Gran Vía de Madrid, desde su localidad o localidades de origen: Villanueva de la Cañada, o desde municipios de la zona noroeste de la Comunidad de Madrid, habrán venido a esta calle, en coche, y la entrada más habitual es por Plaza España, quizás por este hecho-aunque de manera muy minoritaria, recuerdan este lugar. No obstante, a pesar de reconocimientos “parciales” de elementos de la calle que íbamos a recorrer, seguimos advirtiendo un desconocimiento generalizado de la misma, con lo cual, ya nos hemos percatado, que las actividades previas que desarrollemos con ambos grupos en el aula, deben tender a subsanar esta situación inicial, y “arrancar” de lo que saben-lo poco que saben-para que vayan adquiriendo, no solo conocimientos, sino las destrezas y competencias necesarias, que les posibilitará ir conociendo diversos aspectos-contenidos-considerando como soporte los mismos elementos que encontramos o que habían, o que siguen pero con otro aspecto, u otras funciones en la calle, en un principio “desconocida” por la mayoría de ellos.

Las respuestas de la pregunta nº 8, incide de nuevo en la idea general que estamos manejando, que es la concepción que el alumnado tiene de la Gran Vía de Madrid: generalizado desconocimiento de los elementos. Se les solicitaba que respondieran razones que creyeran de porqué a esta calle se la considera popular en Madrid, y las respuestas fueron muy variadas, con lo cual consideramos que no valía mucho la pena tabularlas, ya que, además la mayoría del alumnado no contesta o no sabe que decir al respecto.

De nuevo, la pregunta 9 podría arrojar información sobre un aspecto esencial cuando realizamos itinerarios didácticos, que es la ubicación de la zona objeto de nuestro estudio y recorrido en relación a la situación que ocupa en la ciudad de Madrid. Nos interesaba que tuvieran dos percepciones previas de la zona: la primera, era la consideración de la misma como popular, aunque esta pregunta, como ya advertimos, no nos aportó datos suficientes, sin embargo, esta pregunta-la 9- si nos ha permitido hacernos una idea de las capacidades de localización del alumnado muestra a la hora de ubicar la calle respecto a otros lugares cercanos a ésta que pueda identificar. Estuvimos reflexionando la manera de preguntarles para que , a través del análisis de sus respuestas, pudiéramos hacernos una idea de las capacidades del alumnado en la localización de calles, o lugares, que a priori, consideramos que serían muy conocidos por ellos, sin embargo, la lectura que hacemos de los resultados obtenidos de esta pregunta vuelve a incidir en la idea que estamos exponiendo desde el principio: fallos generalizados en competencias geográficas-de localización-de la calle en relación a hitos o lugares próximos representativos de la ciudad de Madrid.

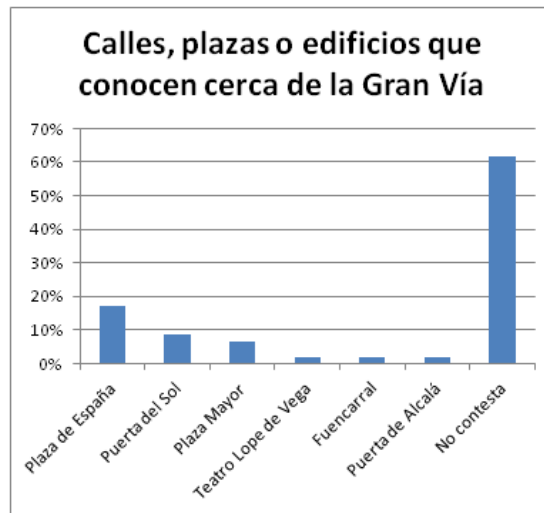


Figura 185: Gráfico que nos muestra los lugares que consideran que están cerca de la Gran Vía de Madrid, con lo cual nos permitirá, hacernos una idea sobre las capacidades y competencias geográficas del alumnado respecto a la localización de lugares céntricos y populares de la ciudad de Madrid.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos extraídos de la pregunta nº 9 del cuestionario de ideas previas.

De nuevo, constatamos las dificultades que muestra el alumnado que va a participar en el proyecto en torno a la zona en cuanto a lo localización de la misma en relación al lugar que ocupa en la ciudad de Madrid. Advertimos que, algo más de un 60% del alumnado no contesta a esta pregunta, lo que afirma lo anteriormente mencionado, mientras que las respuestas- en las que observamos porcentajes poco elevados, nos indican, que esa porción minoritaria del alumnado que posiblemente haya tenido una mayor relación con la calle objeto de estudio, nombra lugares: a veces son edificios, o plazas, calles o Puertas, que están relativamente, o muy cercanas a la Gran Vía de Madrid. Los lugares más cercanos a la calle, o incluso, algún edificio que se encuentra en la propia calle -Teatro Lope de Vega- son los siguientes por orden de porcentajes: Plaza España, Puerta del Sol, Plaza Mayor, el teatro Lope de Vega, que se encuentra en la misma calle (seguramente habrá recordado algún

alumno o alumna este lugar, por el impacto que le causara la visión del espectáculo del Rey León), y por último citan la calle Fuencarral (tiendas) y la Puerta de Alcalá. Es decir, el minoritario grupo del alumnado, que ha conocido la calle, demuestra que la ubica bastante bien, en relación a los nombres que da en relación a la cercanía de éstos a la calle. Podemos concluir diciendo que, aunque la mayoría del alumnado sigue mostrando un desconocimiento generalizado de la calle que va a recorrer, y sobre la que va a realizar diversas tareas y actividades para conocerla, con los objetivos que ya hemos fijado, el grupo de alumnado-minoritario-que ha tenido la oportunidad de conocerla, demuestra unas capacidades geográficas de localización de la misma con otros lugares de referencia de la ciudad próximos, bastante precisa.

Las preguntas 10 y 11 del cuestionario, pretendían conocer si el alumnado conocía- y en qué grado- un elemento configurador de la calle, y al que íbamos a prestar una atención especial en el proyecto: el metro, como medio de transporte, que se jalona a lo largo de la calle, como advertiremos durante las actividades preparatorias al recorrido y en el mismo recorrido, y por el rol que jugó como lugar de refugio durante la Guerra Civil Española. Pues bien, la primera de las preguntas, perseguía vislumbrar, sobre todo, si tenían alguna idea de la importancia que pudiera representar en la calle este medio de transporte. Por ello, se les preguntó que a través de que medio de transporte habían llegado a la calle, y la respuestas mayoritarias fueron dos: en ninguno, porque no habían ido nunca, o en coche, evidentemente, tenemos que volver a relacionar esta respuesta, con las circunstancias antes aludidas: al no ser autónomos por la edad media del alumnado participante en el proyecto: 12 años, y sobre todo, por la lejanía de sus lugares de residencia con la calle, nos permite entender que en aquellas ocasiones en que fueran a la Gran Vía de Madrid, irían con sus padres o personas adultas, y el medio de transporte mayoritario-como hemos advertido en

sus respuestas- fue el coche. Creemos que si los lugares de residencia del alumnado participante, fueran más cercanos a la ciudad de Madrid, o bien, en la propia ciudad, hubieran utilizado como medio de transporte, el metro, y ello hubiera posibilitado que reconocieran la importancia de este medio de transporte para acceder a zonas del centro de Madrid. Aspecto que abordamos a lo largo del proyecto, incidiendo en el enfoque ambiental-“Madrid Central”-, pero también, en el rol esencial que tuvieron las estaciones de metro en esta zona, durante el período de la Guerra Civil española.

La pregunta nº 12, se diseñó con la idea de que el alumnado que iba a participar en el proyecto, tuviera una idea más precisa de los edificios, a al menos algunos más emblemáticos, que hay en esta calle. Al conocer las respuestas a esta pregunta, ya no nos llamó la atención el desconocimiento generalizado que estamos advirtiendo al analizar las respuestas, ya que de nuevo, un alto porcentaje del alumnado, contesto a la pregunta sobre si conocía algún edificio de la calle, un 72% , contesta negativamente, mientras que las respuestas minoritarias, nos aportan como edificios recordados: Primark (13%), nos hemos percatado, que el alumnado, a pesar del desconocimiento generalizado ante los elementos existentes en la calle, tal y como advertimos tras el análisis de las respuestas dadas hasta ahora, es Primark, uno de los más reconocidos, pues bien, este edificio, lo hemos considerado como una de las paradas que haremos, aprovechando el conocimiento que antes de realizar el proyecto tienen de éste, para que a partir de éste, abordemos contenidos, que podamos contextualizar en relación al mismo tales como: la existencia de otros Almacenes, los Madrid-París, y ver los cambios en la oferta-demanda de ropa , de su apariencia, de los escaparates, contextualizar en el edificio o su zona cercana, acontecimientos que se vivieran en la Guerra Civil Española, etc. Es decir “anclar” nuevos contenidos, a los que expresan en este documento, que si tiene valor, no es evaluar lo poco o mucho que saben, sino conocer

el punto de partida para el diseño o modificación del diseño previo de actividades, etc. Otros lugares que recordaban fueron: el edificio Schweppes, que nos parece curioso que aparezca en esta pregunta, y no en las anteriores, pero, puede ser que en el transcurso de la realización del cuestionario fueran recordando algunos que en un principio no recordaban, o lo que hablaran entre ellos, aunque como el porcentaje es muy insignificante, no podemos darle demasiado valor. Recuerdan, en porcentajes muy bajos (ambos con un 1%), dos espectáculos que tiene lugar en la calle: Mago Pop y Rey León, que ya habían aparecido en esta prueba, otro lugar recordado-próximo a la Gran Vía de Madrid, pero que no se encuentra en ella, es la Plaza de Cibeles (1%), por lo que consideramos el dato como anecdótico, y mencionar por último un elemento recordado (en un 1%), que nos da pie a abordar un aspecto de la Gran Vía, del que no se suelen percatar muchos viandantes-como hemos podido comprobar al realizar los itinerarios por dicha calle, que es la existencia de un maravilloso conjunto de esculturas en algunas azoteas de los edificios de esta calle. Aspecto que les llamé muchísimo la atención durante el recorrido que hicimos, aunque en un principio, solo un 1% recordó alguna escultura.

La siguiente pregunta se encaminaba a valorar la contextualización de hechos históricos que hubieran acontecido, en lugares de esta calle o de su entorno próximo. Como antes advertimos, implementamos este proyecto en 6º de Primaria, porque consideramos, que ya en el último curso de la etapa, han tenido la oportunidad de abordar las diferentes etapas de la Historia, tal y como aparecen expresadas en el Bloque de contenidos denominado “La huella del tiempo”, y es el período clave que vamos a abordar en este proyecto: el de la Guerra Civil española, el que se contempla para trabajar este curso. No obstante, queríamos constatar tras formular de esta manera la pregunta nº 13: ¿Desde hace cuánto tiempo crees que existía esta calle?, y les aportamos el enunciado de todas las etapas de la historia, pero

como podemos advertir, la denominación de éstas, se hacían con elementos claves y/o configuradores de dichas etapas, que les acercara de alguna manera, a etapas que puede que hiciera ya mucho tiempo que no trabajaran. Además también queríamos conocer si sabían precisar desde hace cuanto tiempo existía esta calle en Madrid. A continuación mostramos, los resultados obtenidos de esta pregunta en un gráfico, y podemos advertir, cómo se han denominado las etapas históricas, de una manera “no convencional”, para acercarlos a éstas con hechos o personajes de las mismas que hemos considerado relevantes.

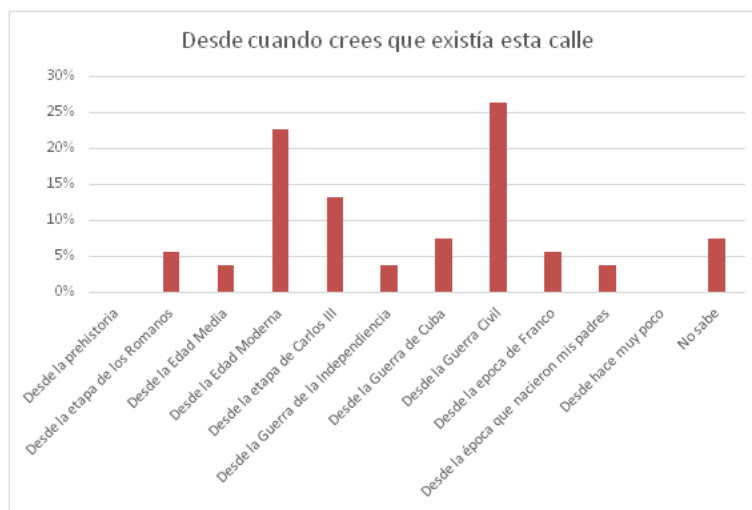


Figura 186: Gráfico de barras, que nos indica las creencias del alumnado entorno a el momento histórico-etapa- en la que ubicaron el momento en el que se construyó la calle. Si leemos las opciones dadas en el cuestionario, y que aparecen en el eje de abscisas, advertimos cómo la denominación de las etapas, se hacen a través de elementos

Fuente: Elaboración propia a través de las respuestas extraídas del cuestionario de ideas previas de la pregunta 13.

La etapa en la que consideran que se ha construido la calle, es, de forma mayoritaria la de la etapa de la Guerra Civil Española, en este sentido, percibimos cierto “error” menor en la cronología fijada, y es explicable, ya que, en el tiempo que se inició el proyecto de la Gran Vía, estaban abordando en el aula el tema de la Guerra Civil española, y aunque cuando se

les pasó el cuestionario, como estamos advirtiendo, sus conocimientos sobre la Gran Vía: época de construcción, tramos de la calle, edificios...no los conocían, pudieran pensar que, aunque tuvieran alguna idea del papel de la calle durante la guerra, desconocían, que dicha calle, se había construido, existía, anteriormente a ese acontecimiento. Para denominar las etapas de la historia, y ubicar mejor en el tiempo al alumnado que participó en el proyecto, se llevó a cabo colaborando con las profesoras tutoras de ambos grupos, y se consideró, denominar a la etapa previa a la de la Guerra Civil, en vez de la etapa de la II República, como la etapa de la Guerra de Cuba (1898), que por lo visto, había impactado bastante al alumnado de ambos grupos.

Este dato nos hace pensar, que en etapas educativas como la de Infantil, o Primaria, es aconsejable, para crear mayores vínculos entre el alumnado y dichas etapas, denominarlas, no de forma académica, sino buscando referentes, que pueden ser personajes relevantes, o acontecimientos militares, o lugares, etc. que les permita realizar una mejor vinculación al período histórico que queramos tratar con el alumnado.

Después de la Guerra Civil española, el alumnado señaló como posibles etapas en las que se construyera la calle objeto de estudio, las etapas: en primer lugar – 24%-, la etapa que denominamos como Moderna, y a continuación- un 16%- la que denominamos como etapa de Carlo III. Después de valorar los resultados del cuestionario con las profesoras tutoras, y en relación a esta pregunta, las profesoras, comentaron, que hasta que no se hacen ejercicios de este tipo-ubicación de acontecimientos en el tiempo histórico-, como se trabajan de manera tan estanca y compartimentada en los diferentes cursos a los que se adscriben las etapas históricas, se evidencia, que en el último curso de la etapa: 6º, se debería hacer hincapié, de cara a empezar la nueva etapa educativa de la E. Secundaria Obligatoria, a reflexionar sobre los grandes cambios que se han desarrollado en aspectos sociales en cada

una de estas etapas. La conclusión a la que llegamos es que la excesiva compartimentación de las etapas adscritas a los diversos cursos- teniendo en cuenta un hecho que estimamos problemático, que es que hasta 3º de Primaria, por el actual curriculum, “desconectan” de la Historia. Posiblemente , las opciones elegidas por el alumnado tengan que ver con dos aspectos: en primer lugar, al ser Guerra Civil Española y E. Moderna, seguida de la etapa de Carlos III, las que han conectado con porcentajes más altos a la construcción de la calle, tenga su explicación en que son etapas históricas que han abordado recientemente, en este curso, y sobre todo, la mayoritaria sea la de la Guerra Civil Española, ya que era la etapa en la que estaban inmersos cuando tuvo lugar el proyecto de la Gran Vía madrileña. No obstante, incidimos en la situación antes apuntada y sobre la que creemos que habría que valorar por el profesorado de Primaria: la excesiva compartimentación de etapas históricas adscritas a cursos, así como, posiblemente, una enseñanza de la Historia, en la que aún priman enfoques positivistas: atención a hechos políticos, fundamentalmente, sin enfoques interdisciplinares, que posiblemente potencien metodologías estáticas, expositivas, etc. No es cuestión a debatir en este trabajo doctoral, pero el análisis de esta pregunta, nos ha llevado a una reflexión conjunta con las profesoras tutoras, sobre el tema aquí señalado: parece ser que aún priman en la escuela, bastantes presupuestos de la corriente positivista, o en una relectura de esta corriente: historicistas.

Asociamos a continuación el análisis realizado a través de las respuestas dadas por el alumnado en relación a las preguntas 14,15 y 16, ya que dichas preguntas, abordan un tema que actúa como uno de los ejes vertebradores del proyecto: percibir los cambios que se han dado en el espacio que vamos a recorrer a lo largo del tiempo, y lo más interesante, a través del uso de fuentes-recursos- de naturaleza diversa que expliquen esos cambios, que sea el alumnado, quienes, de una manera guiada, y con el apoyo potente de recursos, sean capaces,

de hacer suposiciones y contrastarlas entre ellos, para que “piensen” y reflexionen indagando- en definitiva haciendo uso del método histórico, adaptado a su nivel educativo- las razones, o causas de los cambios evidenciados.

Cambios ocurridos en la Gran Vía de Madrid a lo largo del tiempo, como advertiremos cuando presentemos las actividades preparatorias del itinerario, así como el cuaderno de campo que llevarán el día del itinerario didáctico, es un concepto nuclear de este proyecto, y para conocer sus posibles percepciones del cambio en la calle objeto de estudio, se plasmaron estas preguntas en el test previo a éste: ¿Crees que la calle ha cambiado a lo largo del tiempo?; ¿Por qué crees que pueda haber cambiado?, y ¿en qué cosas de la calle crees que podemos ver esos cambios?.



Figura 187: Gráfico sectorial, que evidencia que la mayoría del alumnado que va a participar en el proyecto, cree, como era obvio, que la calle habrá cambiado con el paso del tiempo.

Fuente: Elaboración propia a través de las respuestas extraídas de la pregunta nº 14 del cuestionario de ideas previas.

La respuesta a la primera pregunta, no cabe más interpretaciones, como era lógico suponer, la mayoría del alumnado: 94%, consideró que la calle habría tenido cambios a lo

largo del tiempo, no obstante, tal y como hemos expresado, lo que más nos interesaba conocer era las suposiciones que podrían realizar-antes de iniciar el proyecto-, en cuánto a dos aspectos en los que posteriormente se fijarían dichos cambios: por un lado en qué reflexionaran las causas de esos cambios, y por otro, que indicaran evidencias de los cambios en elementos concretos de la calle.

En relación a las causas de los cambios, a continuación, mostramos un gráfico, con las respuestas dadas, a las que previamente hemos agrupado, para dar mayor coherencia de cara al análisis de los resultados.



Figura 188: Gráfico de barras, que nos muestra que el alumnado, no responde de forma muy precisa sobre causas-concretas- de los cambios que se han originado por el paso del tiempo en la calle objeto de estudio.

Fuente: Elaboración propia a través de las respuestas extraídas de la pregunta nº 15 del cuestionario de ideas previas.

Las respuestas dadas evidencian, en primer lugar, lo advertido al principio: son respuestas que demuestran poca concreción, son obvias, pero lo que más nos interesa en esta fase del proyecto -inicial- es que vislumbran esos cambios en el tiempo, no obstante, a lo largo del desarrollo del proyecto, el reto educativo, por parte, en esta caso de la diseñadora y autora de este trabajo doctoral, será, el de concebir actividades apoyadas en recursos potentes, que

suscite en el alumnado la reflexión sobre las causas, incidiendo en qué estas son de origen diverso: bélicas, políticas, socioeconómicas, ambientales, etc., de los cambios que ha habido en la calle objeto de estudio.

Las respuestas mayoritarias: 20% y 15%; aunque éstas se encuentran repartidas en diversas respuestas, aluden a dos razones de las causas de los cambios: en primer lugar por la modernización, respuesta vaga y que hemos agrupado considerando este término para una mejor interpretación de las respuestas tan variadas que se han dado ante esta pregunta, a la que sigue la respuesta -15%- al aludir a posible causa de los cambios, otra obviedad: el paso del tiempo. En relación a causas algo más concretas, pero estimando un bajo porcentaje de respuestas, hemos obtenido: cambios producidos por los efectos causados en la calle por los acontecimientos dados en ésta durante la Guerra Civil en Madrid: 5%; mientras que un porcentaje de respuestas poco representativas responde a otra posible causa de los cambios, también de forma poco precisa, ya que no las ubica en un tiempo concreto, cuando, estima que las reformas, podrían suponer cambios en la calle. Por último destacar que un porcentaje poco significativo del alumnado: 7%, no sabe qué causas puede señalar, o no sabe como concretarlas y no contesta.

En cuanto a la pregunta de señalar sitios, lugares específicos, en los cuales se puedan percibir los cambios, hemos podido observar, que en este caso, las respuestas demuestran mayor concreción: el porcentaje más elevado de las respuestas dadas-a las que previamente hemos realizado un trabajo de agrupación- ha sido la respuesta que ha valorado que los cambios más evidentes de han dado en las tiendas y en el mismo número de respuestas: 13 en cada elemento, han respondido que en los edificios. Aunque, seguimos advirtiendo poca concreción, diferencian dos elementos distintos, en cuanto a sus usos en la calle: tiendas, de nuevo el valor que otorgan a la calle en su función comercial, y los edificios en general:

posiblemente se refieran a edificios de usos diversos: tiendas, residenciales, hoteles, cines...Las respuestas dadas, exceptuando estas dos mayoritarias: tiendas y edificios, son muy variadas, pero al mismo tiempo definen mayor concreción: calzadas, que quizás se refieran al cambio motivado por el peatonalización de la calle, en torno al programa de “Madrid Central”, que del mismo modo, abordaremos en este proyecto. Solamente mencionan dos lugares concretos en los que, aunque son muy pocos alumnos y alumnas han percibido cambios: Primark y Zara, que justamente, serán lugares en los que analicemos cambios en el proyecto, lo cual, aunque a respuesta sea minoritaria, nos servirá para encauzar las actividades que desarrollarán teniendo en cuenta estos dos tiendas de ropa, muy representativas en la calle actualmente.

Para finalizar con en el análisis que estamos desarrollando del análisis de cuestiones previas, vamos a detenernos en la última pregunta, que como advertimos, tiene especial relevancia en este proyecto educativo. Nos referimos a la última pregunta: aunque así no lo hayamos expresado al alumnado, en esta pregunta, estamos enumerando los objetivos que pretendemos cumplir en el proyecto, pero, nos ha parecido más oportuno, plantearlos como expectativas que a priori, el alumnado pudiera tener sobre la experiencia educativa que íbamos a emprender.

De esta manera, la pregunta estaba planteada de esta manera: ¿Para qué crees que vamos a ir a la Gran Vía?: señala con una X la opción que consideres. Debemos de expresar, que cuando nos planteamos esta cuestión -expresar objetivos, a través de expectativas- nos pareció oportuno “cerrar” las respuestas, y la concreción de éstas, viene determinada, por los objetivos que perseguíamos con la aplicación del proyecto que nos ocupa.

Para analizar las respuestas dadas, para lo cual, presentamos un gráfico a continuación, que favorezca su análisis e interpretación, tenemos que aclarar que las letras en el eje de las

abscisas, se corresponde con las definidas correspondientes a los “objetivos-expectativas” definidos. Para facilitar la lectura, podemos consultar la pregunta nº 17, en la cual vemos que los “objetivos-expectativas” están ordenados alfabéticamente de la a a la r. Hemos querido hacer propuestas, que aludieran a aspectos de naturaleza muy diversa, como podemos advertir y que hemos agrupado en las siguientes categorías: “objetivos-expectativas” para conseguir dichos “objetivos-expectativas”, hemos elaborado un cuadro, para que nos permita extraer conclusiones en cuanto a la importancia dada en este proyecto, para conseguir los objetivos que van a guiar el diseño del proyecto, en relación a abordar en éste contenidos de tipo conceptuales, procedimentales o actitudinales.

CONTENIDOS CONCEPTUALES	CONTENIDOS PROCEDIMENTALES	CONTENIDOS ACTITUDINALES
a, o.	b, c, e, h, i, j, m, o, g.	d, f, k, l, n, o, p, q, r.

Figura 157: Cuadro que clasifica, qué tipo de contenidos vamos a abordar en el proyecto diseñado e implementado para alumnado de 6º de Primaria del colegio Kolbe, que va a contribuir a alcanzar los objetivos enunciados de la a a la r.

Figura: Cuadro de elaboración propia a partir de la formulación de objetivos considerados en el proyecto.

Advertimos, en primer lugar, que siendo consecuentes con los principios metodológicos que rigen este proyecto educativo, hemos contemplado y hemos dado preferencia en éste, al tratamiento de contenidos de naturaleza procedimental y actitudinal, frente a los conceptuales. Consideramos que el alumnado debe cumplir unos objetivos que estimamos oportunos, a través de la realización de actividades formativas, que supongan abordar, en el

proceso de enseñanza-aprendizaje diseñado, una serie de contenidos de naturaleza diversa, para lo que hemos estimado más oportuno, según los principios metodológicos que sustentan dicho proyecto.

Como podemos ver, si observamos el cuadro elaborado, clasificando los contenidos según su naturaleza, predominan los procedimentales y actitudinales (9 de cada naturaleza), frente a los conceptuales -realmente solo es el a: Conocer la historia de la calle y de la ciudad que además es muy general- y se podría también abordar este conocimiento, a través de la realización de una serie de actividades, que implicarían desarrollar procedimientos y actitudes, y el otro objetivo contemplado como conceptual, por la manera en la que está enunciado, tiene parte conceptual, pero del mismo modo se puede definir como procedimental y actitudinal, estamos refiriéndonos a un objetivo fundamental en este proyecto: la consecución de la “cadena” de la educación patrimonial.

En cuanto a los que se contemplan desde la naturaleza procedimental de los contenidos, son varios, los que van a encaminar las destrezas, capacidades y competencias a desarrollar a través de las actividades formativas que describiremos en las actividades que tengan la finalidad de preparar al alumnado para realizar el itinerario, así como las planteadas en el cuaderno de campo, para realizar el día del recorrido, como las actividades finales que se hagan para evaluar los contenidos adquiridos tras todo el proceso de implementación del proyecto.

Los procedimientos contemplados fueron los siguientes: b) análisis de los cambios, así como de las causas de éstos, que se han dado en la calle objeto de estudio; c) Observación y valoración de edificios y esculturas que encontremos en la calle; e) Utilización de fuente oral a través de la recogida de información de familiares y /o entorno cercano que nos aporten información sobre hechos acontecidos en esta calle-tenemos que decir, que, a pesar del

empeño puesto en que se abordara este contenido, fue inviable debido a diversas circunstancias, sobre todo, a que no encontramos a nadie que pudiera dar este testimonio- ; h) observación de elementos de la Gran Vía de Madrid-“ in situ”-, el día del itinerario, y contestar entre todos las preguntas que se encuentren en el cuaderno de campo; i) enunciación de hipótesis deductivas a través de la información obtenida en fuentes de naturaleza diversa; j) comparación de los sitios recordados en el cuestionario de ideas previas y comparación de nuevos contenidos adquiridos tras la realización de las actividades preparatorias y las preguntas que respondemos que están en el cuaderno de campo el día del itinerario; m) elaboración del cuaderno de campo; o) valoración de bienes patrimoniales en la Gran Vía, a través de la realización de actividades preparatorias y las hechas durante el recorrido; y g) realización de ejercicio físico, caminando.

En relación a promover actitudes, hemos seleccionado las siguientes: d) empatizar con personas que vivieron en otras épocas; f) disfrutar del paseo junto a nuestros compañeros; k) sentir emociones durante el itinerario; l) fomentar el espíritu curioso; n) fomentar la diversión-aprendizaje lúdico-; o) respeto de los elementos patrimoniales que nos encontremos durante el recorrido; p) forjar un sentimiento identitario con la calle y por extensión con la ciudad de Madrid; q) valorar los cambios que han mejorado el aspecto y la sostenibilidad del espacio objeto de estudio; r) sentir orgullo de lo bonita que es mi ciudad.

Pues bien, como podemos advertir, se encuentran mucho más representados en el proyecto educativo del itinerario didáctico por la Gran Vía, los objetivos, que se pretenden conseguir a través de abordar contenidos de tipo procedimental y actitudinal, sin embargo, como podemos observar en el gráfico que mostramos la valoración realizada por el alumnado en el cuestionario de ideas previas, otorgaron más importancia, generaron más expectativas, en relación al casi único contenido conceptual propuesto: a) conocer la historia de la calle y

de mi ciudad, lo cual entronca, con el enfoque, fundamentalmente morfológico, que tiene el alumnado antes de iniciar el proyecto que nos ocupa, ya que según expresaron, pensaban que se iba a dar una “información más cerrada y descriptiva” acerca de acontecimientos, personajes, o bienes patrimoniales que han tenido y tiene como soporte el espacio objeto de estudio.

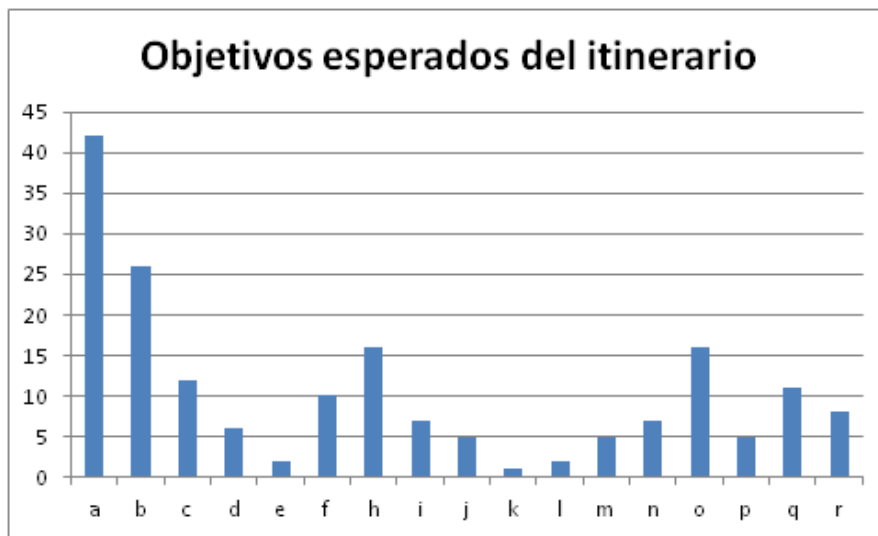


Figura 189: Gráfico de barras, que contabiliza el número de respuestas dadas por el alumnado, en cuanto a las expectativas que tenían antes de iniciar el proyecto educativo del itinerario didáctico por la Gran Vía de Madrid.

Fuente: Elaboración propia a través de las respuestas extraídas de la pregunta nº 17 del cuestionario de ideas previas.

Como hemos advertido anteriormente, el mayor número de respuestas dadas por el alumnado fue la a) respuesta marcada por 43 alumnos y alumnas, que responde a una visión previa del itinerario-y las actividades que iban a realizar para éste- de unas expectativas dirigidas a las posibles exposiciones “cerradas” de informaciones de naturaleza diversa que iban a darse por parte de la autora de este trabajo doctoral, o bien, por el profesorado del

centro educativo que colaboró en el mismo. Esta inercia tenemos que romperla, ya que, no consideramos que favorezca aprendizajes activos, significativos ni comprometidos por parte del alumnado, que son los principios metodológicos que han sustentado, entre otros, el proyecto que nos ocupa, por considerar que contribuye a un aprendizaje más eficaz y competencial, y que va a dotar al alumnado de un pensamiento más crítico y reflexivo en torno a los contenidos que abordamos.

Más adelante, cuando tratemos las valoraciones expresadas por el alumnado participante en el proyecto, advertiremos, que sus aprendizajes, guiados, pero no descriptivos, expositivos, ni con carácter “cerrado”, fue valorado, pues comprobaron que habían aprendido por “ellos solos”. No obstante, insistimos en lo que expresamos tras conocer los resultados de las expectativas previas del alumnado: tienen una concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje, expositiva y descriptiva por parte del profesorado, que, según creen, sobre éste, debe recaer todo el peso del proceso.. Debemos plantearnos, cambiar estas concepciones, no obstante, creemos, que para cambiar estas expectativas entre el alumnado, en cuanto a las maneras de aprender, debe ser el profesorado, el cual, se responsabilice de diseñar proyectos, que supongan el cambio de concepciones, primero, la debe cambiar el profesorado, de esta manera, el alumnado, percibirá otros “modos y métodos” para desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje, como es nuestro caso, de la Historia, de las ciencias sociales.

En el proceso de diseño e implementación del itinerario didáctico, como ya advertimos al describir el que desarrollamos con el alumnado universitario, hay diversas fases: la primera fase se pretende que el alumnado, realizando diversas actividades, que se detallan en los documentos que mostramos a continuación, estén capacitados para un buen aprovechamiento del itinerario didáctico.

En esta primera fase, la de preparación del itinerario, se diseñaron diversos documentos, con propósitos diferentes. El primer documento que utilizamos, ya lo hemos descrito y valorado: el cuestionario de ideas previas. Una vez realizado el análisis de las respuestas dadas por el alumnado en este cuestionario, adaptamos a sus respuestas, y a la concepción previa que advertimos que tenían respecto al objeto de estudio, las actividades que les propusimos a través de la generación de una serie de documentos que describimos a continuación.

La elaboración de los “cuadernillos de actividades”, tenían el propósito común de preparar al alumnado de cara al itinerario que iban a realizar. Los documentos elaborados, han sido consensuados con las profesoras tutoras de los dos grupos de alumnos y alumnas que participaron en el proyecto. Es importante señalar que, desde un principio, pretendíamos que el enfoque dado al proyecto fuera lo más interdisciplinar posible. En efecto, como mostraremos a continuación, dicho proyecto se abordó desde diversas áreas de conocimiento: fundamentalmente, desde la asignatura de ciencias sociales, en el Bloque en el que se recogen los contenidos históricos para este curso: 6º de Primaria, “La huella del tiempo”, que como anteriormente expresamos, se abordó desde el tema de la Guerra Civil Española, y su impacto en la ciudad de Madrid, y en concreto en la Gran Vía.

Del mismo modo, se abordó un contenido muy concreto: análisis y comentario de textos, desde el área de Lenguaje, se aportaron textos de naturaleza diversas, que abordaban diferentes aspectos, que contribuyeron a que el alumnado se fuera acercando a asuntos abordados en el proyecto, tales como, el anteriormente citado: la Guerra Civil Española y su impacto en la ciudad de Madrid y en el área determinada como objeto de estudio: la Gran Vía de Madrid, pero también quisimos “ampliar” el horizonte temporal para que el alumnado buscara en los textos-aunque también en otro tipo de fuentes-las causas que favorecieron que

se construyera la calle objeto de estudio, las consecuencias a nivel social, económico, antropológico, geográfico urbano, etc. , que se dieron por la aparición de esta nueva calle en el entramado urbano, etc.

Desde el área de Música, se abordaron aspectos fundamentales que subyacen en varias de las fuentes seleccionadas para abordarlos, se escuchó y analizó el texto de la Zarzuela compuesta por Chueca y Valverde, concretamente la “polka de las calles”, que como ya vimos cuando describimos las actividades preparatorias el itinerario que desarrollamos con el alumnado universitario, también vimos la posibilidad de utilizar este tipo de fuente musical, no obstante, la utilización del recurso en alumnado de 6º de Primaria, condicionó que su uso y sus objetivos difirieran obviamente. En el aula de Música, se escuchó dicha polka, e intentaron -con dificultades por el ritmo de la melodía- cantar y bailar al son de la polka, con objetivos concretos desde esta área de conocimiento, entre otros, qué es una zarzuela, sus características musicales, ritmo...aspectos que abordó la profesora de Música. No obstante, se aprovechó para la preparación del itinerario, que el alumnado localizará en un plano actual aquellas calles nombradas en la Zarzuela, con la pretensión de que se percatara de que algunas de estas ya no existían, porque no las encontraba en el plano de la zona. La actividad realizada desde la clase de Música, les permitió reflexionar, como a través de una fuente, de la naturaleza que sea: musical, como es el caso que describimos, o cartográfica, o a través de textos de naturaleza diversa como presentaremos a través del “Cuadernillo de Lenguaje”, u otras, podemos extraer información que nos aporte ideas, contenidos, temas, que abordaremos a través de las actividades que les proponemos, desde un prisma interdisciplinar. Se trabajará de manera natural, un tema central: La Gran Vía de Madrid, pero desde diversas asignaturas y con fuentes de naturaleza distinta, y ello, contribuirá a que entiendan que para comprender mejor hechos que han pasado a lo largo

del tiempo, es imprescindible, diseñar proyectos que contemplen el tema desde puntos de vista diferentes, que aportan los contenidos propios de asignaturas distintas, pero que en todas ellas, el punto de mira es el tema central que nos ocupa: la contextualización de hechos sociales a lo largo del tiempo en la Gran Vía madrileña.

Hemos mencionado el tratamiento de contenidos propios de las asignaturas de Historia, ciencias sociales; de la Música-la Zarzuela de la Gran Vía-, desde Lenguaje: análisis y comentarios de textos de épocas y de naturaleza diversa; desde las Matemáticas, el tema que pensamos que mejor se prestaba es el sistema métrico decimal, y lo proyectamos a el tema que nos ocupa, a través del análisis de planos de metro: desde el primero, que justamente, una de sus estaciones pasaba por la calle objeto de estudio, y el actual, para que se compararan en distintos momentos los kilómetros de vía del metropolitano.

Desde el área de Plástica, proyectaron cuadros, fundamentalmente del pintor Antonio López, para que evidenciaran la proyección de la calle en las artes plásticas, y realizaron una maqueta de uno de los edificios que les gustó más que aparecían en cuadros donde se veían, desde diferentes puntos de vista, la calle. El edificio elegido fue el edificio Metrópolis, ya que la mayoría del alumnado votó por este edificio, y fue un obsequio que finalmente decidieron dar a la autora de este trabajo doctoral, que agradeció mucho el gesto, sobre todo, por considerar la enorme implicación que manifestaron en todo el proceso el alumnado que participó en el mismo.



Figura 190: Foto de la maqueta del edificio Metrópolis que elaboraron en uno de los talleres realizados en torno al proyecto de la Gran Vía en el aula de Plástica.

Fuente: Fotografía tomada de la maqueta realizada por el alumnado que participó en el proyecto por Amparo Alcaraz Montesinos.

Si pretendemos abordar un proyecto educativo, en este caso, plasmado en un itinerario didáctico por la Gran Vía de Madrid, desde un enfoque interdisciplinar, tenemos que ser conscientes, que el alumnado, percibirá dicho enfoque, si desde las diversas áreas de conocimiento que estructuran el curso académico que está cursando, percibe, que se abordan, con contenidos diversos, propuestas de actividades que utilicen los recursos y procedimientos propios de ésta, etc., y que todas estas actividades confluyen en abordar ámbitos del tema, proyecto, asunto central del proyecto en el que están inmersos. Debemos de abordar de esta manera el proyecto, desde las distintas áreas de conocimiento, para que se percaten de que los saberes no están, ni deben estar compartimentados, ya que la realidad social, antes y ahora, no lo está.

La colaboración con el profesorado del centro fue esencial para la buena marcha y el aprovechamiento del proyecto. En este tipo de programas, en los cuales la involucración del

profesorado se hace imprescindible, y aunque en este caso, las actividades y el repertorio de fuentes y recursos para la propuesta de actividades estuvieran diseñadas por la autora de este trabajo, se aprovechó el tema central del proyecto, ara abordar contenidos muy concretos de otras áreas de conocimiento: fundamentalmente desde Lenguaje y Matemáticas, como anteriormente señalamos.

A continuación vamos a mostrar los “cuadernillos”, utilizando la terminología que usaba el alumnado cuando se refería a éstos, que sirvieron para guiar las diversas actividades que tendrían como objetivo general el preparar el itinerario didáctico.

El primer documento que trabajaron lo desarrollaron conjuntamente con la autora de este trabajo junto con las profesoras tutoras de ambos grupos de 6º curso que se implicaron en el proyecto.

ACTIVIDADES PREPARATORIAS DEL RECORRIDO POR LA GRAN VÍA

Vamos a preparar el recorrido que haremos por la Gran Vía para que lo aprovechemos mejor y estemos mejor preparados para aprender, reflexionar y divertirnos...Empezamos con un chiste para iniciar las actividades con un tono divertido.

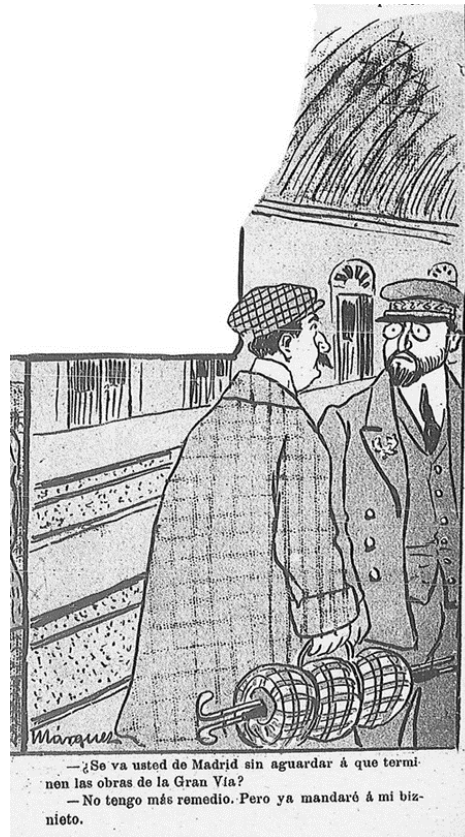


Figura 191: Chiste de abril de 1910. Noticias de la época. En este chiste, se observa a dos hombres, en una estación de tren de Madrid, que bien pudiera ser Atocha, en la que el funcionario de la estación le pregunta al hombre que se va de viaje, que si no espera a ver terminadas las obras, aunque aún es pronto, ya que la noticia es de abril de 1910, año en el que comenzaron éstas. Pero ya se alude a la que tales obras, serían de tal alcance, que tardarían mucho tiempo en concluirse.

Fuente: Recuperado el 14 de febrero de 2019 en, <http://www.memoriademadrid.es>

- ¿Qué os parece la manera de vestir de estos hombres? ¿ Se parece a la manera de vestir de vuestros padres?. ¿No? ¿Por qué?
- ¿Qué mensaje quieren transmitirnos?
- ¿Desde cuándo existiría la calle sobre la que vamos a realizar el recorrido?
- ¿La construcción de la calle afectaría a las personas que vivían en la zona?

En clase de música vas a escuchar una zarzuela y en la clase de lengua unos textos periodísticos que te van a ayudar a entender cómo afectó la construcción de la calle a las personas y al lugar donde se construyó.

Hace unos años celebramos el centenario de la calle que vamos a recorrer, podéis buscar en internet sobre el centenario de la Gran Vía y con estos datos deducir cuándo se empezó a construir.

Aunque en la actualidad la calle se denomina Gran Vía, en el momento de construcción, la calle tenía tres nombres que corresponden con tres tramos de la misma. Los nombres de las calles cambian de nombre con el tiempo. ¿Conocéis alguna calle que haya cambiado el nombre? ¿Por qué creéis que a veces las calles cambian de nombre?. Durante el recorrido vamos a diferenciar estos tres tramos, y a buscar alguna muestra de los nombres que recibía la calle antes.

Empezaremos en este lugar nuestro recorrido:



Figura 192: Postal que nos muestra el lugar por donde vamos a iniciar el recorrido, es muy importante, por ello les mostramos esta postal, que se percaten, que aunque el lugar de inicio será el que aparece en esta postal, la apariencia es muy distinta. Favoreceremos así, el tratamiento de uno de los contenidos vertebradores

del proyecto: la percepción de los cambios, mostrando fotografías u otros recursos que nos permitan trabajarlo con el alumnado.

Fuente: Recuperado el 14 de febrero de 2019 en, <http://www.memoriademadrid.es>

¿Por qué empezamos por aquí? ¿Por qué no por otra parte de la calle?

A continuación te mostramos una foto que nos permite ver el aspecto de la calle en otros tiempos que te ayudará a contestar la pregunta que te hemos hecho:



Figura 193: Mostramos esta fotografía, para que se percaten de que el mismo lugar donde iniciaremos nuestro recorrido, en otros tiempos, en concreto el año en que se iniciaron las obras de construcción de la calle, el aspecto, como podemos observar es muy distinto al que verán el día del recorrido.

Fuente: Recuperado el 28 de enero de 2019 en, <http://www.memoriademadrid.es>

A continuación les haremos reflexionar, relacionando el texto del chiste que mostramos anteriormente, y con la fotografía que muestra el aspecto de la Gran Vía cuando se inició su construcción. Hemos considerado esta batería de preguntas para iniciar el análisis y la reflexión, no obstante, se consideran dichas preguntas como iniciadoras de posteriores

reflexiones por parte del alumnado que en una primera fase, trabajando en los grupos que ya conformados en el grupo-clase, discuten y responden las preguntas, para posteriormente puesta en común con el grupo completo. La profesora autora del diseño de las actividades preparatorias, adoptará el rol de mediadora, no aportando información sobre las preguntas que surjan en torno a datos concretos del aspecto que se esté abordando. No obstante, se mostrarán más recursos que quedan en repositorio, por si no establecen conclusiones entre todos.

La dinámica que seguimos en las actividades preparatorias del itinerario, siguieron este plan: muestra de recursos, se plantean unas preguntas para que primero en pequeños grupos, guíen y orienten las discusiones en torno a contestar las preguntas establecidas, u otras que surjan al hilo del debate. Posteriormente, se pondrán en común las respuestas a la preguntas hechas, u otros aspectos que aparezcan al hilo de las reflexiones, análisis, en la cual, la profesora guiará y mediará para que se extraigan conclusiones, o bien, surjan nuevas preguntas, que se resolverán entre todo el grupo de alumnado.

Las preguntas que iniciarán el debate fueron las que mostramos a continuación:

- ¿Reconoces algún edificio de esta fotografía?
- ¿A qué crees que se deben las obras que están haciendo en la calle de la fotografía?
- ¿Podrías relacionar esta foto con el chiste del principio? ¿Por qué?
- ¿Podrías ubicar el edificio ayudándote de la foto actual?
- ¿Podrías decir porqué iniciaremos aquí nuestro recorrido?

Vamos a iniciar en este lugar el recorrido que se corresponde con el primer tramo del mismo. Cuando hagamos el recorrido vamos a buscar cómo se llamaba este primer tramo de

la calle y experimentar andando por éste el grado de pendiente que tiene. La foto, que mostramos a continuación te puede ir ya dando pistas...



Figura 194: Fotografía del primer tramo de la calle que vamos a recorrer: Conde de Peñalver. Al final del tramo, sobresale el perfil de la Telefónica. La fotografía nos vuelve a mostrar el aspecto de la calle, muy distinto, si comparamos esta fotografía con la que les mostramos al principio, en la cual vimos que se estaban iniciando las obras de la calle. Los análisis comparativos serán constantes a lo largo del proyecto.

Fuente: Recuperado el 28 de enero de 2019, en, <http://www.memoriademadrid.es>

Las preguntas que iniciarán el debate serán las siguientes:

Este primer tramo de la calle es de bajada, subida o es llano?. El día que hagamos el recorrido advertiremos que la calle no es igual en cuanto a sus pendientes, y sobre este asunto reflexionaremos...¿sobre qué se hacen las calles?

Uno de los aspectos que caracteriza a la Gran Vía, es la cantidad de lugares de ocio que encontramos en ella. En este primer tramo encontraremos menos que en otros tramos de la calle. Nos detendremos en local de moda, antes y ahora: Chicote.

Observa estas dos fotografías para que veas cómo ha cambiado de aspecto este local, durante el recorrido, podremos analizarlas.



Figura 195: Fotografía que nos muestra el aspecto del bar Chicote hacia 1935, justo un año antes de que empezara la Guerra Civil Española. Chicote será una de las paradas que haremos el día del itinerario. Queremos abordar de nuevo, cambios originados por el paso del tiempo, en este caso, insistiendo en el análisis comparativo del aspecto del local desde el año en que se tomó la fotografía y el aspecto actual: fotografía que aparece abajo, y durante la parada del día del itinerario.

Fuente: Recuperado el 28 de enero de 2019, en, <http://www.memoriademadrid.es>



Figura 196: Fotografía que nos muestra el aspecto de la fachada del local en la actualidad. Servirá de soporte para que el alumnado encuentre las diferencias, y similitudes, con la fotografía aportada más arriba.

Fuente: Fotografía tomada por Amparo Alcaraz Montesinos.

Durante el recorrido tendremos la oportunidad de ver otros establecimientos en este tramo de la calle e intentaremos caracterizar este primer tramo, y diferenciarlo, de los otros tramos que recorreremos. Chicote, nos servirá de ejemplo.

En el segundo tramo que recorreremos nos vamos a detener en un edificio que destaca en la calle por muchos motivos. A continuación te mostramos unas imágenes que pueden ayudarnos a descifrar la importancia de este edificio en la calle en diferentes momentos históricos.



Figura 197: Fotografía elaborada por Sebastián Maharg, fotógrafo que nació en Chicago hace 44 años, pero que pasó todos los veraneos en Salamanca, donde vivía su familia materna, y que con 22 años se instala a vivir en Madrid. Su proyecto “Paralelo en paralelo”, consta de más de 50 fotografías, que pretende ampliar, que como podemos observar en la mostrada, sobre fotos que muestran el espacio en la actualidad-fotos en color-, “incrusta”, como si se tratara de un puzle, fotos recabadas del Archivo General de la Administración en Alcalá de Henares, del Fondo fotográfico de la Junta Delegada de Defensa de Madrid, más conocido como “Archivo Rojo”, y también de la Biblioteca Nacional.

Fuente: Recuperado el 1 de marzo de 2019, en, <https://www.pinterest.es/pin/356628864216976114>



Figura 198: Fotografía que muestra los efectos de los bombardeos en la Gran Vía de Madrid, y que comparando con la fotografía “montaje” de Maharg, el alumnado, se percatará, sobre todo, de la alta peligrosidad de la zona durante la etapa bélica. Además, el edificio de la Telefónica que aparece en esta foto, les dará pistas para comprender el rol de éste durante la Guerra Civil en Madrid, y en el lugar espacio de estudio.

Fuente: Recuperada el 28 de enero de 2019, en, <http://www.memoriademadrid.es>

Las preguntas que resolverían, siguiendo la dinámica anteriormente expuesta, serían las siguientes:

- ¿Qué relaciones puedes establecer entre las dos fotografías?
- ¿A qué crees que se debe la humareda que hay en la calle?
- ¿A qué período de la historia nos puede acercar?
- ¿Cómo vivirían las personas que se vieran afectadas por la situación que observamos en la fotografía?

Durante el recorrido “vivenciaremos” cómo se sintieron las personas que vivían en la época a la que hace alusión las fotografías.

Al ser la Gran Vía una de las calles más terciarizadas de la ciudad, debido a la concentración de establecimientos comerciales y de ocio de todo tipo que encontramos en ella, es importante que se encuentre bien comunicada para que se pueda llegar a ella a través de medios de transporte. Una de las preguntas que te hicimos en el cuestionario inicial fue cómo llegaste a ella.

Uno de los medios de transporte que más se ven en la calle -a través de las bocas de metro- es el metro, durante el recorrido nos fijaremos y contabilizaremos cuántas bocas de metro hay en la calle.

¿Podrías decir desde hace cuánto tiempo este medio de transporte tan popular y tan presente en la calle que vamos a recorrer existe?. Te damos una página web que te dará pistas: <https://www.esmadrid.com/agenda/centenario-metro-madrid>

A continuación te mostramos dos planos del metro de Madrid para que te percatas de los cambios que ha sufrido este medio de transporte tan presente en la calle que vamos a recorrer:



Figura 199: Les mostraremos este plano del metro de Madrid, que nos muestra las paradas que formaban parte de la primera línea de metro, que se inauguró en 1919. Les haremos que se percaten, como ha crecido la red de metro madrileño, y como han trabajado en Matemáticas, el sistema métrico decimal, les solicitaremos que comparen la red actual, con esta primera en cuanto a la cantidad de kilómetros que se han ampliado.

Fuente: Recuperado el 2 de febrero de 2019, <https://centenario.metromadrid.es/aplicaciones/storyMap/es/>



Figura 200: Plano actual de la red de metro de Madrid .

Fuente: Recuperado el 2 de febrero de 2019, en: <https://www.planometromadrid.org/>

- ¿A qué momento del metro se refiere el primer plano?
- ¿Crees que encontraremos algunas de esas estaciones en el recorrido?
¿Cual/es?. Intenta buscarlas en el plano actual. ¿Hay algún cambio de nombre de alguna estación?
- ¿Qué líneas de metro podremos encontrar en nuestro recorrido?. Las buscaremos cuando lo hagamos y discutiremos dos cuestiones fundamentales:
 - 1) La importancia de que una zona esté bien comunicada y porqué hay zonas mejor/peor comunicadas.

2) El papel que tuvo el metro en esta zona en otros tiempos.

A lo largo de la calle, y sobre todo en esta zona central de la misma, podemos observar tiendas de ropa. Estas tiendas, aunque con apreciables cambios en la actualidad, eran poco comunes en Madrid, como los populares Almacenes Madrid-París, en Gran Vía 32, pero encontraron en esta calle el lugar idóneo para mostrar sus grandes escaparates.

Cuando hagamos el recorrido, buscaremos tiendas de ropa, ya que en esta calle podemos encontrar marcas muy populares y nos percataremos cómo han cambiado con el paso del tiempo. ¿ Os acordáis de alguna de estas tiendas en esta calle?. El día que hagamos el recorrido las buscaremos...

Observa la fotografía que mostramos a continuación. Cuando hagamos el recorrido advertiremos el sentido de la misma y encontraremos esos cambios y nos preguntaremos porque cambian la apariencia y las funciones de los edificios, sobre todo los comerciales, con el paso del tiempo.



Figura 201: Fotografía tratada por Sebastián Maharg, en las que nos muestra una escena tomada desde otra zona de la calle, aún en el segundo tramo, pero más cercana a la Plaza del Callao, donde terminaremos

el día del itinerario dicho tramo. Observamos que hay elementos en las fotografías que desarrollarán un pensamiento analítico del alumnado, y para ello, les daremos las preguntas que mostramos a continuación.

Fuente: Recuperado el 1 de marzo de 2019, en, <https://www.pinterest.es/pin/356628864216976114>

Para hacer el último tramo de nuestro recorrido. Vamos a partir de un puerto...Callao, y podemos ver atracado en ese puerto un barco, la proa de un barco... La travesía va a ser agradable porque el tramo nos cansará menos...

En este último tramo, nos llamará la atención la cantidad de locales de ocio que encontraremos: cines, teatros, restaurantes...

¿Recuerdas haber ido a algún espectáculo, al cine, o algún restaurante en esta calle? Cuando hagamos el recorrido, intenta localizarlo y recordar tus vivencias en estos lugares.

Te mostramos a continuación unas fotos de otra época, para que cuando hagamos el recorrido, podamos encontrar esos edificios y ver los posibles cambios...



Figura 202: Postal que nos muestra el aspecto que tenía entre los años 1933-1936, el arranque del tercer tramo de la calle, tal y como se lee en la postal: Avenida de Eduardo Dato. Podemos observar los tres únicos cines que en la actualidad siguen cumpliendo la misma función: cines Callao, la Prensa y el Capitol.

Fuente: Recuperado el 27 de enero de 2019 en, <http://www.memoriademadrid.es>



Figura 203: Fotografía de la fachada del cine-actualmente teatro-Lope de Vega. Esta fotografía fue extraída de la revista *Cortijos y Rascacielos* en 1953, nº 75 y 76.

Fuente: Recuperado el 27 de enero del 2019, en, <http://www.memoriademadrid.es>



Figura 204: Fachada principal de edificio Coliseum, extraída de la revista Cortijos y Rascacielos, en diciembre de 1931, nº 11.

Fuente: Recuperada el 27 de enero de 2019, en, <http://www.memoriademadrid.es>

Las preguntas que hicimos en relación a las imágenes antes mostradas, con el principal objetivo de que adviertan como, por un lado, ha cambiado el aspecto de los cines de la calle, pero también sus funciones.

- ¿Crees que cuándo hagamos el recorrido los encontraremos con este aspecto?
- ¿Qué cambios consideras que podrás advertir tomando como referencias las fotografías que muestran el aspecto que tenían antes, respecto al aspecto que apreciaremos el día que hagamos el recorrido?
- ¿Las funciones de éstos serán las mismas? (Los cines seguirán siendo cines...)

Fíjate también en el aspecto de las personas-gestos, peinados, vestimentas- de las personas que estaban viendo una película en uno de los muchos cines que había en esta calle denominada la “Cinelandia” madrileña. Esta foto fue tomada por Alfonso, un excelente fotógrafo de escenas de Madrid, y cuando hagamos el recorrido, veremos una placa en la calle que nos recordará el lugar donde se encontraba su estudio.



Figura 205: Fotografía tomada por Alfonso de la sala del cine Velussia, que posteriormente se llamaría cine Azul, y que en la actualidad, este local lo ocupa una famosa hamburguesería Fryday's, que podremos ver el día del recorrido. No obstante, la intención de mostrarles esta foto, es que perciban que los cambios se pueden ver en diferentes elementos: en edificios, por supuesto, pero también en las modas, costumbres, hábitos de la sociedad.

Fuente: Recuperada el 27 de enero de 2019, en, <http://www.memoriademadrid.es>

Para concluir esta preparación del recorrido que vamos a hacer por la Gran Vía, vamos a observar unas fotografías, que como muchas otras que hemos visto, nos hablan de cambios importantes en esta calle.

¿Qué cambios fundamentales puedes observar comparando esta serie de fotos?



Figura 206: La intención en mostrar esta fotografía, junto con las que aparecen a continuación al alumnado, fue que adviertan el cambio que se ha dado en esta calle, respecto a los efectos que puede causar sobre diversos elementos que se encuentran en ésta: desde personas, hasta edificios, comercios, etc., el tráfico que se ha generado o genera en la misma. El enfoque ecológico, pretendemos que esté representado y abordado en este proyecto.

Fuente: Recuperada el 27 de enero de 2019, en, <http://www.memoriademadrid.es>



Figura 207: Esta fotografía, tomada en 1932, muestra como diversos medios de transporte, comparten la calzada-muy diferente al aspecto actual-: automóviles, coches de caballos y tranvías, circulan por la Gran Vía.

Fuente: Recuperada el 27 de enero de 2019, en, <http://www.memoriademadrid.es>



Figura 208: Fotografía que muestra un atasco en la Gran Vía madrileña, ocasionado por la cantidad de vehículos privados que circulaban por la calzada de la calle, antes de que se tomarán medidas con el programa urbanístico de “Madrid Central”, que entre otras medidas, se encuentra la de la restricción del tráfico a zonas

de Madrid, entre las que se incluye la Gran Vía, para evitar los efectos de la contaminación, alteración de mobiliario urbano, que conlleva la contaminación emitida por medios de transportes.

Fuente: Recuperado el 30 de enero de 2019, en <https://www.20minutos.es/fotos/actualidad/el-antes-y-el-despues-de-la-gran-via-de-madrid-14623/>.

Entre estas fotos que te mostramos y las que encontrarás en esta página web: <https://www.20minutos.es/fotos/actualidad/el-antes-y-el-despues-de-la-gran-via-de-madrid-14623/>, observarás muchos de los cambios , que esta calle, en plena evolución desde que se creó, como estamos viendo, ha experimentado.

Las actividades que hemos considerado para preparar el recorrido por la Gran Vía, servirán para que cuando hagamos el recorrido y con la ayuda de un cuaderno de campo que guiará nuevas observaciones, muchas de ellas, basadas en las que hemos realizado antes de la salida, aprovechemos este proyecto para aprender, disfrutar y extraer conclusiones que nos ayuden a comprender y valorar los hechos que las sociedades han vivido y viven, siendo una calle, como es la Gran Vía, tan popular y conocida en nuestra ciudad, la que nos sirva de soporte para la comprensión de los cambios y para evidenciar cómo se vivió en Madrid durante la Guerra Civil Española.

Hasta aquí el cuadernillo de actividades que realizaron el alumnado de los dos grupos de 6º de Primaria que participó en el proyecto. Tenemos que expresar, que desde que se les presentaron las actividades que abordaron en grupos de trabajo, demostraron una gran inquietud, y un espíritu emprendedor para conocer más aspectos de temas que iban surgiendo, según iban averiguando, contrastando, o resolviendo “problemas” que les presentamos en este cuadernillo. Pretendimos darles pistas, con un aporte de recursos potentes, para que fueran adquiriendo unos conocimientos, según iban resolviendo las

actividades propuestas, y que ellos mismos fueran “construyendo” sus aprendizajes, guiados por las actividades que hemos presentado en este cuadernillo.

Desde la asignatura de Lenguaje, se elaboró un cuadernillo con la colaboración de las profesoras tutoras de ambos grupos. Los textos, de naturaleza diversa, fueron aportados por la autora del proyecto, no obstante, se quisieron aprovechar los textos, todos ellos de temas relacionados con acontecimientos que se han dado y se dan en la actualidad en la Gran Vía de Madrid, para abordar contenidos específicos de la asignatura, como advertiremos cuando presentemos dicho cuadernillo.

Vamos a leer un artículo de un periódico de la época y vamos a intentar ponernos en el lugar de las personas que vivían en otras épocas, es muy importante que nos pongamos en su lugar -a eso se llama empatizar- con las personas que vivieron situaciones difíciles en otros tiempos, y que intentemos relacionar esas situaciones con otras que vemos en la actualidad y así poder ver similitudes, cambios o diferencias con lo que estamos viviendo en la actualidad.

LOS CONFLICTOS DE LA GRAN VÍA

Los comerciantes é industriales establecidos en la zona expropiable por el proyecto de la Gran Vía manifiestan no ser opuestos á la realización del proyecto, como nunca lo han sido, pues, lo mismo que la opinión general, creen que ha de ser beneficioso para los intereses de Madrid.

Lo que no pueden pasar en silencio es que, por beneficiar unos intereses, perjudiquen los suyos, que á fuerza de laboriosidad, honradez y constancia crearon en los sitios donde hoy están establecidos, y que les sirve de base para vivir.

Unido á esto, ha de tenerse en cuenta que no son sólo los dueños de estos establecimientos los perjudicados, sino que puede calcularse, por término medio, cuatro ó cinco dependientes los que cada uno sostiene, y que, al desaparecer los establecimientos, indudablemente han de quedar sin colocación y sin medios con que poder sostener sus obligaciones.

La ley de expropiación forzosa previene que todos aquellos comerciantes que lleven diez ó más años establecidos, serán indemnizados en la proporción que en la misma se marca; pero lo cierto es que se ha sacado á subasta el citado proyecto sin tener terminado el expediente de aquellos comerciantes que en el año 1904 llevaban el tiempo precisado por la ley. Posteriormente, y en el transcurso de los cinco años últimos, hay otro número de ellos que se han colocado dentro de la misma y que, sin embargo, no figuran para nada en el expediente que se tramita.

Y el resto, ó sean los menos, que no llevan ese tiempo, creemos que no es justo ni equitativo arrojarlos á la calle sin antes ser indemnizados, pues es tanto como reducirlos á la mayor miseria.

Para que esto no pueda suceder, hágase lo que se hizo el año 1857, con motivo de la reforma de lo que hoy es Puerta del Sol; tan democrata y tan justamente está redactada la ley citada, que comerciantes establecidos en 1.º de mayo fueron indemnizados en 28 de junio del mismo año, es decir, llevando establecidos solamente dos meses.

Por todas estas razones, acuden al Ayuntamiento ó al Gobierno de S. M. para que estudien el caso actual y procuren hacer compatibles los intereses creados por los comerciantes en la citada zona, con los del proyecto de Gran Vía.

Figura 209: Texto extraído del periódico La Correspondencia de España del 14 de enero de 1910. En este texto, podemos leer, la preocupación que tenían los comerciantes que regentaban sus establecimientos, ante los derribos y nuevas alineaciones que habría en la zona en la que se construyó la Gran Vía desde 1910.

Fuente: Recuperado el 18 de febrero de 2019, en: <http://www.memoriademadrid.es>

Después de leer esta noticia extraída del periódico antes citado, les solicitamos que contestaran las siguientes preguntas:

- ¿De qué nos habla esta noticia?
- ¿A quiénes afecta la noticia?
- ¿Cómo se sentirían esas personas?
- ¿Qué medidas tomaríais en este asunto?
- ¿Ves alguna relación con situaciones parecidas que hayas podido ver o escuchar en tu barrio, o en algunos medios de comunicación?. Si es así, ¿con qué situaciones?, ¿a quién o quiénes puede afectar esta situación en la actualidad?

La mayoría de los textos que se analizaron y comentaron en la clase de Lengua, tenían como objetivo principal, acercarlos a las vivencias de los que tuvieron que pasar la Guerra Civil en Madrid, y en un espacio considerado tan peligroso como fue la “Avenida de los Obuses”. Con este propósito, les presentamos textos extraídos de la novela de Arturo Barea (2010:277), *La Llama*, al que ya hemos aludido en la documentación de este trabajo doctoral, por considerar que su obra, testimoniada en primera persona, transmite los “horrores” del período bélico.

Mostramos a continuación la selección de párrafos de la novela antes citada, y que con la ayuda de una serie de preguntas, entre ellos respondieron, con el propósito de que se hicieran

una idea de cómo experimentó el autor de la novela, en primera persona, los “horrores” de la guerra.

Era esta la misma impresión que se recibía al mirar a la calle desde las ventanas altas de la Telefónica. A veces se desgarraba el silencio de ciudad muerta lleno de estos ruidos pavorosos: el pozo estallaba en alaridos, ráfagas de luz cruzaban las calles acompañando el aullido de las sirenas montadas sobre las motocicletas, y el bordoneo de los aviones llenaba el cielo.

Comenzaba la hecatombe de cada noche; temblaba el edificio en sus raíces, tintineaban sus cristales, parpadeaban sus luces. Se sumergía y ahogaba en una cacofonía de silbidos y explosiones, de reflejos verdes, rojos y blanco-azul, de sombras gigantes retorcidas, de paredes rotas, de edificios desplomados. Los cristales caían en cascadas y daban una nota musical casi alegre al estrellarse en los adoquines.

Desde la torreta el frente parecía mucho más cercano que la calle al pie del edificio. Cuando nos inclinábamos sobre el parapeto para mirar a la Gran Vía, la calle era un cañón profundo y estrecho y desde su fondo profundo el vértigo tiraba de vosotros. Pero cuando mirabais recto, frente a vosotros, todo era paisaje y la guerra dentro de él se extendía delante de vuestros ojos como sobre el tablero de una mesa, como si pudierais alcanzarla y tocarla. Era desconcertante ver el frente tan cerca, dentro de la ciudad, mientras ciudad en sí permanentemente intangible y sola bajo su caparazón de tejados y torres, gris, roja y blanca, cuarteada por el laberinto de grietas que eran sus calles. A veces los cerros al otro lado del río escupían nubecillas blancas y el mosaico de tejados se abría en cascadas de humo, de polvo y de tejas, cuando aún sonaban en vuestros oídos el ulular de las balas

cruzando sobre vuestras cabezas. Porque todas parecían pasar por encima de la torre de la Telefónica.

Una vez leído el texto de Barea, les solicitamos que buscaran en internet información acerca de Arturo Barea, se contextualiza el texto en la época, y lanzamos a los grupos de trabajo una batería de preguntas para que con la información recabada sobre el autor y la lectura comprensiva de los párrafos que habían leído, fueran contestándolas, para que, a partir de éstas preguntas, surgieran, otras más, ya fruto de la curiosidad que podría suscitar el asunto entre el alumnado.

Las preguntas fueron las siguientes:

- ¿Por qué crees que el edificio de la Telefónica fue objetivo militar de las tropas franquistas?
- ¿Crees que las tropas franquistas estarían cerca del edificio?
- ¿Por qué Arturo Barea experimentó desde el edificio los bombardeos? ¿Qué papel jugaba en el edificio?
- ¿Qué vistas crees que podríamos observar si nos permitieran subir a la azotea - “la torreta” del edificio de la Telefónica?
- ¿Qué sentimientos expresa el autor?
- ¿Te puedes imaginar cómo te sentirías si hubieras tenido que vivir las experiencias que vivió Arturo Barea?
- ¿Cómo vivirían estos acontecimientos las personas que paseaban por la calle?
- ¿Qué harías si hubieras vivido en esa época y sonaran las alarmas porque el edificio o zonas cercanas iban a ser bombardeadas?

El día del recorrido, recordaremos los textos escritos por Arturo Barea, e intentaremos imaginarnos cómo se sintió el autor y las personas que transitaban por la zona ante el peligro de los bombardeos.

Otro texto que analizamos y comentamos en clase de Lengua, hacía referencia a un asunto que abordamos desde el proyecto: la desaparición de muchas salas de cine que existían en la Gran Vía madrileña con el paso de los tiempos. Para ello, en esta ocasión, seleccionamos un texto periodístico del año 2007, en el que Pedro Sánchez, opinaba sobre el tema. Pretendíamos, entre otros aspectos, que reflexionaran sobre el tema, y aprovechamos para llevar al aula la opinión de un político, el Jefe de Gobierno actualmente, que se hizo eco de un asunto sobre el que se ha debatido en los medios, en blogs, que ha calado en la opinión pública que es la desaparición de míticas salas cinematográficas, en el centro de Madrid, pero abarcable a otros lugares y ciudades, para reflexionar sobre los cambios en los gustos, el ocio, a lo largo del tiempo.

El texto trabajado en el aula, es el que mostramos a continuación:

S. MEDIALDEA. 28/09/2007

MADRID. El cine Azul, uno de los históricos de la Gran Vía, característico por su programación heterodoxa y sus formidables butacas, se convertirá en breve en un restaurante. Así lo aprobó ayer el pleno municipal, con los votos en contra de PSOE e IU.

Precisamente fue el concejal socialista Pedro Sánchez quien denunció el «goteo de desaparición de cines que van cerrando y cambiando de uso en el centro».

Según un informe de la Federación de Asociaciones de Vecinos que esgrimió el edil socialista, en los últimos cuatro años han sido 17 los cines de la almendra central que han cerrado y se han transformado en otra cosa -comercios en su mayoría-.

El último texto trabajado desde la asignatura de Lengua, fue un texto periodístico, pero en esta ocasión, extraído de internet, recuperado el 4 de enero de 2019, en <https://www.eleconomista.es>, para abordar el tema de las consecuencias de la aplicación de las medidas consideradas desde dicho programa urbanístico en la zona objeto de nuestro estudio y por la que haríamos el recorrido. El texto analizado y comentado fue el siguiente:

La Junta de Gobierno extraordinaria de Madrid, presidida por la alcaldesa, Manuela Carmena, aprobó este lunes el acuerdo de [Madrid Central](#) en un "día histórico" para la ciudad, en palabras de la delegada de Medio Ambiente y Movilidad, Inés Sabanés. | [No habrá multas por acceder a Madrid Central hasta marzo: se enviarán cartas informativas.](#)

Sabanés confirmó en rueda de prensa que arrancará [el 30 de noviembre, tras haber sido retrasada una semana](#). Restringir el paso a vehículos más contaminantes con el etiquetado, dando prioridad al residente y desplegando esta zona de bajas emisiones supondrá, ha señalado Sabanés, reducir la contaminación en un 40%.

"Es una medida necesaria para una ciudad que lleva desde 2010 incumpliendo los niveles marcados por la UE", ha indicado Sabanés, flanqueada por el concejal-presidente de Centro, Jorge García Castaño, y la coordinadora general de Sostenibilidad y Control Ambiental, Paz Valiente.

Inés Sabanés ha explicado que lo primero que se encontró cuando llegó a su despacho en junio de 2015 fue un requerimiento de la UE "diciendo que no valían los proyectos presentados" para luchar contra la contaminación en Madrid, que "eran insuficientes". Daba al Consistorio un plazo de tiempo para diseñar y adquirir nuevos compromisos en favor de la preservación de la salud.

De ahí nació el Plan A, entre cuyas medidas está Madrid Central. La delegada ha subrayado que esta medida contó con el apoyo del Pleno desde el principio ya que el PSOE elevó una propuesta, que salió adelante, instando al despliegue de la APR de Centro. "El tiempo de las medidas suaves, ultrasuaves o ninguna para no molestar a nadie ya pasó", ha aseverado Inés Sabanés, que ha vaticinado que Madrid Central tendrá una "gran aceptación" en su puesta en marcha.

Madrid Central es una zona de bajas emisiones que comenzará a funcionar el 30 de noviembre. Mide 472 hectáreas y su perímetro coincide prácticamente con el distrito Centro, es decir, las rondas, los bulevares y el eje Prado-Recoletos. Este itinerario es más conocido e intuitivo que el de las actuales APR, lo que lo hará más fácilmente comprensible por parte de la ciudadanía. Agrupa las cuatro APR actuales y amplía su espacio también a los barrios de Justicia y Universidad. Funciona de forma similar a la APR, es decir, prioridad residencial y para los servicios públicos y personas con movilidad reducida.

Tras el análisis del texto, y la aclaración de términos, instituciones, etc., que desconozcan, nos centraremos en abordar el tema principal y por el cual hemos traído el texto al aula: concienciar al alumnado que supone el programa de "Madrid Central", y porqué relacionamos esta noticia con el proyecto del itinerario de la Gran Vía, ya que, entre otros

propósitos, creemos que se hace imprescindible concienciar al alumnado, de los problemas ambientales en la sociedad del siglo XXI.

El día del itinerario, les recordaremos que observen y concreten en los elementos que observen durante el recorrido, como reconocen las medidas de dicho programa en la calle, y les recordaremos las diversas fotografías que anteriormente mostramos que permiten reflexionar sobre cómo ha cambiado el tráfico en la calle, desde que ésta se empezara a construir, en 1910, hasta la actualidad.

Hemos descrito, las actividades que el alumnado desarrolló en el aula, en diversas sesiones, las dos semanas anteriores al itinerario, puesto que consideramos que contribuirán a que el alumnado que participe en el itinerario, esté más preparado y haga un óptimo aprovechamiento del mismo.

4.3.3. Desarrollo y puesta en práctica del recorrido

El itinerario didáctico por la Gran Vía de Madrid, en el que participaron los dos grupos de alumnos y alumnas de 6º de Primaria, junto a profesorado del centro, y grupo de alumnado universitario del Centro Universitario de Magisterio Escuni, que previamente había participado en el proyecto, se desarrolló, en primer lugar, teniendo en cuenta la primera fase organizativa del mismo, de la que ya hemos dado cuenta, al especificar los elementos identificadores del proyecto, y en segundo lugar, que es el que describimos ahora, en los apoyos didácticos, que se consideraron idóneos para un buen aprovechamiento de la herramienta: las actividades preparatorias previas al itinerario -ya descritas- y a un instrumento que les guiará durante el recorrido: el cuaderno de campo.

Los grupos de trabajo formados en el aula estuvieron apoyados y guiados a su vez, con alumnado universitario, que ya habían realizado el itinerario, aunque con fines y propósitos distintos. El alumnado universitario cumplía en este proceso una doble función: por un lado, actuaba de apoyo al alumnado de 6º de Primaria, considerando que este tipo de alumnado, será su futuro alumnado, y que tenían un gran oportunidad- tal y como expresaron-para tomar nota de la experiencia para aprender tanto aspectos organizativos, como didácticos, para que en un futuro pudieran utilizar esta herramienta, ya probada en una experiencia real.

El cuaderno de campo, que a continuación vamos a mostrar, cumplía la función de establecer la ruta a seguir, ya que se indicaban las paradas, numeradas en la leyenda que acompañaba el plano del recorrido, y por otro lado, establecía las actividades que el alumnado-guiado por la autora de este trabajo, y por el alumnado universitario-, y siguiendo de nuevo, técnicas de trabajo cooperativo con el grupo de compañeros, tenían que ir resolviendo. Las actividades propuestas, estaban guiadas con preguntas que tenían la función de “dirigir” y “educar” la mirada del alumnado hacia diversos elementos patrimoniales que se encontraba en la calle que estuvo recorriendo-“in situ”-, así como los recursos que encontraba en el cuaderno de campo que en ocasiones le servían para contestar las preguntas formuladas, o bien para realizar análisis y comentarios de los elementos mostrados en los recursos-normalmente fotografías-, y en algunos casos, como advertiremos al leer el cuaderno, con propósito de realizar análisis comparativos que, les permitiera analizar cambios que con el tiempo se evidencian en la calle “soporte” de sus aprendizajes.

A continuación mostramos el cuaderno de campo que cumplía las funciones anteriormente dichas.

CUADERNO DE CAMPO

CAMINANDO POR LA GRAN VÍA

6º PRIMARIA

COLEGIO KOLBE

Este cuaderno de campo les será muy útil para aprovechar el recorrido que vamos a realizar por la Gran Vía. Les recordamos que, antes de hacer este recorrido, hemos desarrollado actividades en el aula que tendrán que recordar, ya que les darán pistas y claves para resolver las preguntas, las búsquedas, y reflexiones que iremos haciendo a lo largo del recorrido.

Les mostramos a continuación **el plano del recorrido** para que se orienten y sepan dónde vamos a pararnos (encontrarán numeradas las paradas en la leyenda de dicho plano).



Figura 210: Plano que muestra la calle que vamos a recorrer, la Gran Vía de Madrid, especificando las paradas que haríamos para cumplir objetivos diversos y abordar contenidos establecidos en este proyecto. Advertimos que hay un número paradas igual al número de paradas que seleccionamos cuando realizamos el

recorrido con alumnado universitario, no obstante, las paradas son distintas, como podemos apreciar, y los objetivos específicos considerados para cada parada, también.

Fuente: Elaboración propia a través del plano de la zona recuperado el 3 de febrero de 2019 en, <http://www.madrid.org/nomecalles/>.

Preparados, listos Ya! Empezamos el recorrido con esta frase para generar más entusiasmo y presentar esta experiencia como una aventura. El alumnado está agrupado en los grupos de trabajo formados en el aula, y desde el inicio, se les recuerda que las respuestas las deben resolver entre todos y todas. Para la resolución de las cuestiones, cómo para buscar e identificar los elementos que se requieran en el cuaderno de campo, contarán con tres apoyos: el primero -sus compañeros de grupo de trabajo, insistimos de nuevo el valor que otorgamos a las técnicas de trabajo cooperativo para la resolución de “problemas”- en segundo lugar, los recursos que se encuentran en el cuaderno de campo -fotografías, textos, planos, etc.- así como la observación de los elementos seleccionados en las paradas “in situ”, una de las grandes posibilidades didácticas del proyecto es justamente este factor: la posibilidad de ver de cerca los elementos seleccionados; y por último el apoyo-pero en último lugar- del alumnado universitario, que coordina el trabajo de los grupos, y de la autora del diseño del itinerario, que reconducirá, planteará, mediará, para que sean los grupos de alumnos los que obtengan respuestas, o informaciones, y elaboren su propio cuaderno de campo.

Iniciamos el recorrido, planteando una cuestión fundamental: ¿Por qué lo iniciamos justamente en este punto?

Cuando hacemos recorridos por la ciudad con fines diversos, una de las preguntas que nos hacemos los que diseñamos estos recorridos es: ¿Por dónde empezamos?, ¿Por qué parte,

en nuestro caso, de la Gran Vía empezamos a caminar para “descubrir” una calle muy popular de nuestra ciudad, y que seguramente habrán pateado anteriormente?

Hemos decidido empezar aquí nuestro recorrido. Les mostramos fotografías de este punto que nos da una idea del aspecto que tenía este mismo lugar-por dónde empezamos nuestra aventura- hace tiempo, ya que como están ahora observando desde esa misma perspectiva el lugar que aparece en la foto, podrán estimar las diferencias que encontrarán.

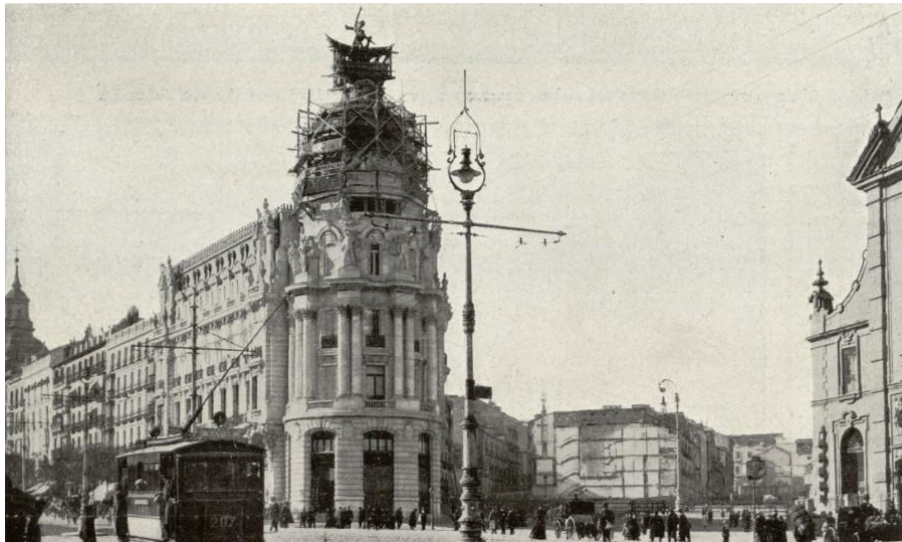


Figura 211: Fotografía extraída de la revista *Nuevo Mundo* del 7 de noviembre de 1910. Observamos que el aspecto, del lugar donde empezamos nuestro recorrido, y el que tenía el mismo lugar en 1910, año en el que se inician las obras de construcción de la Gran Vía de Madrid, es muy distinto, sobre todo, podemos advertir los cambios a partir del análisis del edificio Metrópolis, carta de presentación de lo que serán los edificios “historicistas” de este primer tramo: calle de Conde de Peñalver.

Fuente: Recuperado el 12 de enero de 2019, en, <http://www.memoriademadrid.es>

¿Os acordáis de las actividades que hicimos en el aula? Nos dan ahora pistas de porqué empezamos por aquí.

Volvemos a mostrar una foto que ya conocen que les dará pistas para razonar porqué hemos elegido este punto para iniciar este recorrido:



Figura 212: Fotografía tomada en 1910 que ya habían analizado el alumnado en el aula, pero que traemos aquí de nuevo, para que resuelvan las cuestiones que planteamos, en relación a razonar porqué iniciamos aquí el recorrido y para que se percaten de los cambios utilizando como referentes las fotografías en el cuaderno mostradas, con lo que están observando “in situ”.

Fuente: Recuperado el 12 de enero de 2019, en, <http://www.memoriademadrid.es>

Planteamos las siguientes cuestiones:

- ¿Qué edificio reconocéis y que se encuentra en ambas fotos?
- Ahora lo podemos observar de cerca. ¿Se encuentra en la Gran Vía? ¿Si no es así, en que calle se encuentra?
- ¿Recordáis cómo se llama?
- ¿Qué situación se describe en la segunda foto?

- Ahora que podéis ver el edificio de cerca, ¿qué impresión os produce? ¿qué elementos del edificio os llaman más la atención?
- ¿Podéis decir ahora porqué iniciamos aquí el recorrido?
- Vamos a diferenciar tres tramos en el recorrido.
- ¿Por qué vamos a diferenciar estos tramos?. Escribe a continuación razones por las que creéis que vamos a diferenciar tres tramos:

Empezamos nuestro recorrido, ahora sí, nuestro recorrido por la Gran Vía. Vamos a... ¿subir, bajar o llanear en este primer tramo? Os mostramos a continuación una imagen de este primer tramo, tomada en otros tiempos para que contestes a la pregunta.



Figura 213: Fotografía que pretende mostrar la pendiente de subida del primer tramo considerado para iniciar el recorrido, pretendemos que el alumnado se cuestione que las calles se pavimentan sobre terreno “natural”, y que hay que realizar obras para habilitar este terreno “natural”, para salvar desniveles, allanar terreno, que posibilite la construcción de la calle y la edificación de la misma.

Fuente: Recuperado el 8 de febrero de 2019, en, <http://www.memoriademadrid.es>.

Observad la fotografía y responder razonadamente a estas preguntas:

¿Es tramo de bajada, subida o llano?

¿Las calles de las ciudades tienen diferentes pendientes? ¿Por qué?

Estáis observando una fotografía de los años 30, y ahora mismo estás observando ese mismo tramo en el año 2019, qué diferencias más significativas encuentras, anotarlas a continuación:

Vamos a ir buscando rasgos diferenciadores de este tramo de la calle respecto a los otros que vamos a recorrer. Para ello te pedimos que os fijéis en los siguientes elementos.

Los edificios: si son muy elegantes en sus fachadas y lo que podamos ver de sus porterías, si tienen columnas, decoración en las fachadas, etc. Elegid de este primer tramo el edificio que más te guste. Apuntad su número y cuando hayamos terminado el recorrido, en el aula, o en tu casa, puedes buscar información sobre este edificio.

Edificio: Gran Vía nº:

Las tiendas: si reconoces alguna marca, si son tiendas de lujo, o son de marcas más populares.... Elige una de las tiendas que más te gusten y apúntala a continuación:

Tienda:

Establecimiento de ocio: restaurante, bar, etc. Elige uno de este tramo, apunta su número y luego, después del recorrido, puedes buscar información sobre este lugar.

Lugar de ocio:

Bocas de metro: Fíjate si encuentras alguna en este primer tramo.

Boca de metro:

Esculturas en las azoteas de los edificios: Miramos también hacia el cielo...podemos descubrir maravillas... ¿Ves alguna en este primer tramo?

SI/NO: Edificio sobre el que se encuentra:

Estos elementos que vamos a encontrar en los tres tramos, puede que sean distintos, en su aspecto, en su función, en su número. La comparación de estos elementos en los tres tramos os ayudará a diferenciarlos, ya que, posiblemente, cuando hayas venido a la Gran Vía, no te habías percatado de esta diferenciación. Durante el recorrido, intentaremos dar un sentido a esas diferencias.

Vamos a pararnos en algún momento, en algún edificio de este primer tramo que os dará pistas para la elección de la lista de edificios, que os pedimos más arriba.

Primera parada: Gran Vía 2. Edificio de la Gran Peña.



Figura 214: En esta fotografía, mostramos la “pista”, para que el alumnado encuentre la placa que se encuentra en la calle, y a partir de la información que aporta, sobre todo la fecha en que fue construido uno de los primeros edificios de la calle, se percate, casi al final del recorrido, cuando analicemos otra placa que nos aportará información sobre la construcción del Capitol, que esta calle que estamos hoy recorriendo durante una hora y media, necesitó para su construcción, mucho tiempo.

Fuente: Fotografía tomada por Amparo Alcaraz Montesinos.



Figura 215: Fotografía de la Sala de Billar del edificio de la Gran Peña, en Gran Vía 2, nuestra primera parada. Se pretende hacer ver al alumnado, que este edificio, era utilizado por un grupo social característico: aristocrático, militar, y a partir de las preguntas que les hacemos, que reflexionen sobre este tema: el uso restringido de edificios.

Fuente: Recuperado el 8 de febrero del 2019 en, <http://www.memoriademadrid.es>

Fijaos primero en la placa de la foto y búscala en la fachada del edificio. ¿Qué datos nos aporta del edificio?. Apúntalos en el cuaderno:

La segunda imagen nos puede dar una idea del tipo de gente que frecuentaba el local.

- ¿A qué tipo de juego se jugaba en esta sala?
- ¿Es un tipo de juego popular?
- ¿Qué tipo de gente crees que frecuentaba este edificio?

Puedes buscar información sobre este edificio, una vez realizado el recorrido, y comprenderás que es uno de los edificios que caracterizaba este primer tramo.

Pero...¿Cómo se llamaba este primer tramo?

Te vamos a dar una pista, busca esta placa, que se encuentra muy cerca del edificio en el que hemos hecho la primera parada:



Figura 216: Placa que se encuentra en la calle, al principio del primer tramo y cerca del edificio de la Gran Peña, en Gran Vía 2, que alude a la reforma urbana que se dio en Madrid, fundamentalmente en su zona centro, en relación a la prolongación de la calle Preciados, y que afectaría a la zona, en el proceso de construcción de la calle objeto de estudio. En esta placa se da el nombre que tuvo el primer tramo de la calle, en honor al impulso que dio el alcalde de Madrid a principios del siglo XX: Conde de Peñalver.

Fuente: Fotografía tomada por Amparo Alcaraz Montesinos.

Una vez que hayáis encontrado la placa y extraigáis información de ésta, vamos a contestar entre todos las siguientes preguntas:

- ¿A qué reforma urbana crees que se refiere?. Acuérdate de la zarzuela que escuchaste en clase de música, ¿qué les ocurría a las calles? ¿Qué iba a pasar? ¿Qué relación puede tener con la reforma a la que se alude en esta placa?

- ¿Qué papel jugaría Nicolás Peñalver Zamora?
- ¿Cómo crees que se llamaría este primer tramo?. En la placa lo dice...:

Segunda parada: Chicote, Gran Vía, 12.

La segunda parada que vamos a realizar durante este recorrido es en este local, cuya fotografía os mostramos, para que nos percatemos de los cambios, que podamos advertir, cuando comparemos esta fotografía con la fachada actual de este “bar”, o ¿museo?.



Figura 217: Esta fotografía, extraída de la revista *La Crónica* de la semana del 10 de diciembre de 1933, nos muestra la fachada del bar Chicote, pero al mismo tiempo nos permite observar otros locales cercanos al bar, una peluquería de señoras, una farmacia, una tienda de relojes de la marca *Omega*. Sería muy conveniente que el alumnado prestara atención, no solamente a la fachada de Chicote, sino a los edificios que están en la foto, y percibiera si están en la actualidad.

Fuente: Recuperado el 8 de febrero de 2019, en, <http://www.memoriademadrid.es>

Ahora que estáis observando este lugar, responde a las preguntas que hacemos a continuación:

A continuación os mostramos un texto que os puede dar pistas...

“ Los nuevos corresponsales , junto con los cooperantes y los brigadistas que no estaban de servicio, formaban una especie de colonia de expatriados que iban de bar en bar por la Gran Vía y la calle Alcalá, del bar Miami, con su colección de discos de jazz y sus murales de chicos y chicas guapas disfrutando de la playa, al café Molinero, el Aquarium o el Chicote-el favorito de Hemingway-, donde una chica estadounidense que trabajaba en la oficina de prensa hizo un numerito de striptease que tituló “La viuda del General Mola”, y donde mataron de un tiro a un miliciano borracho que se dedicaba a pulverizar a los parroquianos con un pulverizador de Flit lleno de agua de lavanda. “

Este texto está extraído de una novela de Amanda Vaill: *Hotel Florida, , Verdad, amor y muerte en la Guerra Civil*. El Hotel Florida, era uno de los muchos hoteles que existían en la Gran Vía, estaba cerca de la Plaza del Callao (actual Corte Inglés de Callao).

- ¿Quién sería Chicote?
- ¿Qué ambiente nos describe la autora?
- ¿En qué momento histórico?: busca términos /personajes del texto que nos llevan a esa época.
- ¿Qué otra calle menciona en el texto? ¿Está cerca de la Gran Vía?
- Los nombres de los locales que se mencionan en el texto , ¿ a qué tipo de locales se referirán?
- ¿Qué local destaca entre los que menciona? ¿Por qué?

Os mostramos a continuación una foto de la época del aspecto que tenía el interior del local, y que la comparéis con la foto que visteis antes del local de Gran Vía 2.



Figura 218: Fotografía que nos muestra el interior del bar Chicote. Podemos observar la barra y las mesas. El alumnado tuvo la oportunidad de mirar por las cristalera del bar, y observar que prácticamente no había variado el mobiliario del local. Y entendieron por qué en la actualidad este bar se considera un “museo” testimonio de tantas vivencias de personas de otros tiempos, que acudían al bar y vivieron en épocas tan difíciles como la Guerra Civil Española, pero que encontraban en este local un momento de esparcimiento y “olvido”.

Fuente: Recuperado el 8 de febrero de 2019, en, <http://www.memoriademadrid.es>.

¿Tiene un aspecto diferente?

¿Qué tipo de personas crees que acudirían a este local? ¿ Crees que serían un tipo de personas distintas a las que frecuentarían el local de Gran Vía 2? ¿ Cómo interpretas los distintos “gustos” a la hora de ir a un local de ocio u otro?.

¿Por qué en la actualidad leemos en la fachada de Chicote “museo”, en vez de “bar” como leemos en la fotografía de 1931?



Figura 219: Mostramos una de las fotografías obtenidas durante el recorrido con uno de los grupos del alumnado del colegio Kolbe Internacional. Se puede observar como la dinámica que se desarrolló durante el recorrido, está plasmada en esta foto. Se iban resolviendo las cuestiones que se encontraban en el cuaderno de campo, y el alumnado, en todo momento tuvo una actitud activa, e incluso, como se puede apreciar en la foto, se generaba entusiasmo cuando descubrían las respuestas, etc.

Fuente: Fotografía tomada por una de las alumnas universitarias que participó en el proyecto y cedida a la autora de este trabajo doctoral.

Vamos a acabar de recorrer el primer tramo de nuestro recorrido. Es importante que **anotéis** sino lo habéis hecho ya, los lugares y/o elementos que os solicitábamos al principio, porque esos mismos aspectos los vamos a observar en los dos tramos que nos quedan por recorrer.

Empezamos a recorrer **el segundo tramo**, en este tramo, entre otros elementos, hay un edificio emblemático de la Gran Vía, que puedes observar en esta postal de 1934. ¿Podéis

determinar, mirando la foto de postal de abajo, qué tipo de pendiente puedes observar en este segundo tramo?

¿De subida, llano o de bajada?

¿Creéis que será más fácil levantar edificios sobre terrenos más llanos que con pendientes acusadas?. ¿Reconocéis algún edificio que destaque por su altura en este tramo?. Relacionar éste con las preguntas que os hemos hecho y pensad y expresad la relación que puedan tener.



Figura 220: Esta postal, realizada entre 1931-1936, nos ofrece la oportunidad de observar una perspectiva del segundo tramo de la Gran Vía de Madrid, la Avenida de Pi y Margall, tal y como se denominó al tramo hasta 1936. Imponente el perfil de la Telefónica, que fue el primer rascacielos en Europa.

Fuente: Recuperado el 9 de febrero de 2019, en, <http://www.memoriademadrid.es>.

Las preguntas que se encuentran a continuación, se resolvieron por el alumnado, a través de la observación y análisis de la postal, nos permitió iniciar la tercera parada enfrente del

edificio de la Telefónica, para poder obtener una mejor perspectiva del perfil del imponente edificio.

- ¿Reconocéis el edificio?
- ¿En qué calle se encuentra, según nos indica esa postal?
- ¿Encontráis ahora esa calle?
- Si no la encontráis, ¿cómo os explicáis el nombre de la calle de la postal?
- ¿Qué nombre tiene? ¿Sabéis a quién se refiere?
- ¿Cómo se denominaría el segundo tramo de la calle que ahora vamos a recorrer?

Tercera parada: Gran Vía 28. La Telefónica.



Figura 221: Para poder observar el edificio de la Telefónica con cierta perspectiva, nos dispusimos en la acera de enfrente. Esta parada, fundamentalmente, tuvo como objetivo, la contextualización de la Guerra Civil Española, en Madrid y su reflejo en la Gran Vía.

Fuente: Fotografía tomada por una de las alumnas universitarias que participó en el proyecto y cedida a la autora de este trabajo doctoral.

Les mostramos dos fotografías que ya habían analizado en las actividades preparatorias del itinerario, y posteriormente, les solicitamos que fueran dando respuestas a las preguntas que se encontraban en el cuaderno de campo:



Figura 222: Fotografía de Maharg, que ya habían visto en el aula, no obstante, decidimos incorporarla al cuaderno de campo porque consideramos que expresa muy bien el presente de la Gran Vía de Madrid, en la búsqueda en el pasado de la plasmación de los “horrores” que se vivieron en esta calle durante el período bélico.

Fuente: Recuperado el 1 de marzo de 2019, en, <https://www.pinterest.es/pin/356628864216976114>



Figura 223: Fotografía, como la anterior figura, analizada en el aula, en las actividades preparatorias al itinerario, incorporada al cuaderno de campo, para que , enfrente del edificio de la Telefónica-"in situ"- , el día del recorrido, se hicieran una idea de cómo se vivió, desde el mismo lugar en el que se encontraban, los efectos de los bombardeos.

Fuente: Recuperada el 28 de enero de 2019, en, <http://www.memoriademadrid.es>

Una vez recordadas las fotografías, nos planteamos las siguientes cuestiones:

Ya conocéis estas dos imágenes, las recordamos ya que, el recorrido por este segundo tramo, nos va a acercar, sobre todo, a una etapa de la historia de España, que se ve muy bien reflejada en este tramo de la calle. ¿A qué etapa nos estamos refiriendo?:

Durante esta etapa, ¿ en qué situación se vio envuelta Madrid?

Pretendíamos que el alumnado no se quedara exclusivamente con las imágenes de la Guerra Civil en la Gran Vía de Madrid, y nos pareció oportuno que relacionaran acontecimientos bélicos que tuvieron como marco espacial la Gran Vía, con el desarrollo del conflicto bélico en el conjunto peninsular, por ello, les mostramos cuatro mapas, que plantean el desarrollo de la Guerra Civil Española, para que desde la visión general de la guerra, se acercaran a los momentos más duros que se vivieron en Madrid- y en la Gran Vía-, en relación a la evolución militar de la misma.

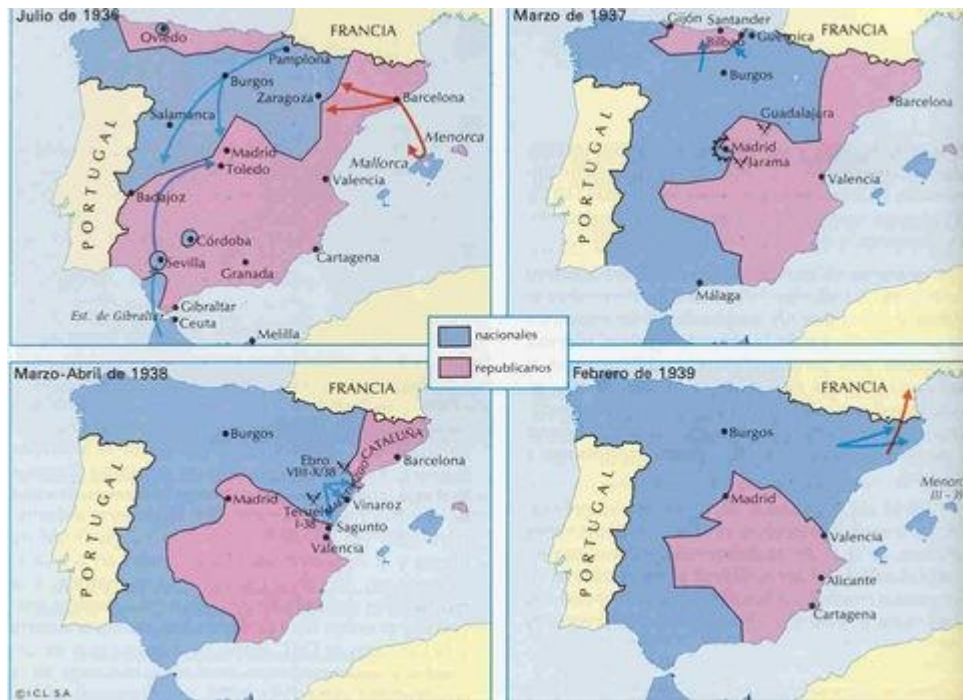


Figura 224: Mapas que muestran la evolución militar de los dos bandos enfrentados durante la Guerra Civil Española. Pretendíamos que relacionaran los acontecimientos que se estaban abordando desde este parada, la de la Telefónica, en relación a las situaciones vividas en la calle producidas por la evolución de la guerra en todo el territorio español, porque no queríamos caer en un excesivo “localismo” de la Guerra Civil, enmarcada en la calle objeto de estudio.

Fuente: Recuperado el 1 de marzo de 2019, en, https://www.gifex.com/detail/2009-12-08-11359/Evolucion_de_la_Guerra_Civil_Espanola_1936_1939.html

Las preguntas que se encontraban en el cuaderno de campo, fueron las siguientes:

Estos mapas os ayudarán a ver a la situación de Madrid durante la guerra.

- ¿Qué dos grandes batallas se dieron cerca de Madrid? (mapa 2 te dará las claves para encontrarlas):
- ¿En qué etapas de la guerra creéis que Madrid vivió sus peores momentos?
- ¿Recordáis los textos de Barea que leíste en clase de lengua?
- ¿Qué impresión os produjeron?
- ¿Recordáis que edificio era clave en esta calle durante la guerra?

- ¿Creéis que Madrid, y algunas zonas de Madrid, estaban cerca del frente de batalla?
- ¿En el caso de la Gran Vía, de qué zonas del frente estaría más cerca?

A continuación os mostramos dos imágenes que se corresponden con las dos zonas que quedaron definidas en la ciudad de Madrid y alrededores durante la guerra: la que se corresponde con la republicana, y la del frente franquista:

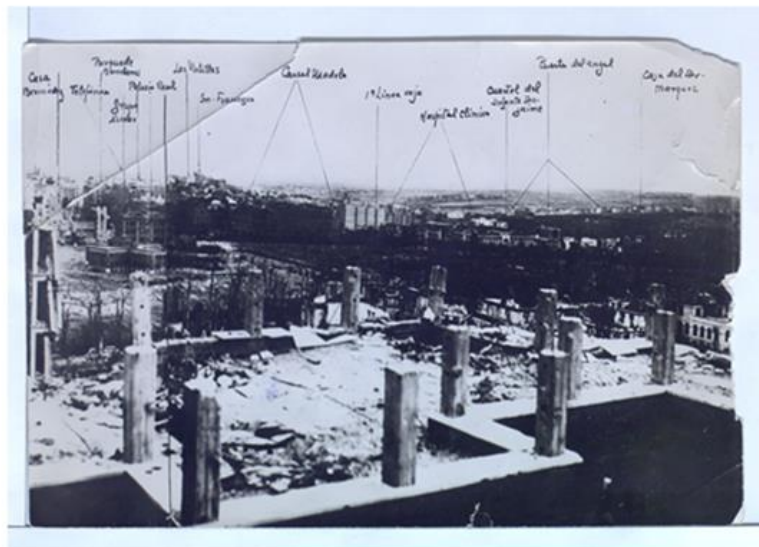


Figura 225: Fotografía que muestra la posición que ocupaban las tropas franquistas, en la Ciudad Universitaria, zona cercana, junto a otras, como la Casa de Campo-Cerro Garabitas-, y el Hospital Clínico, que pone al alumnado en situación de comprender la cercanía de la calle que estamos recorriendo con la posición en la que se encontraban las tropas franquistas.

Fuente: AGA. F/ 880-01-008.



Figura 226: Postal que nos ofrece una vista desde la Telefónica a la Casa de Campo, zona ocupada durante la Guerra Civil Española por las tropas franquistas. Se complementa con la foto mostrada anteriormente, que nos ofrecía la visión desde el “otro lado” de la guerra.

Fuente: Recuperado el 28 de enero de 2019, en , <http://www.memoriademadrid.es>.

Con las referencias de la fotos que mostramos más arriba, les planteamos las siguientes cuestiones:

- La primera imagen, ¿desde dónde pudo ser tomada?. Los lugares que marca, ¿a qué lugares harían referencia? ¿Hay algún lugar que encuentras en la foto que estés viendo ahora? ¿Qué importancia crees que pudiera tener durante la guerra?. Recuerda el texto de Barea que leíste en clase de lengua.
- En cuanto a la segunda imagen, ¿desde dónde creéis que podemos tener esas vistas? La zona arbolada que se ve al final , ¿qué zona de Madrid, o de los alrededores de Madrid, puede ser?. ¿Qué bando ocupaba esa zona durante la guerra?
- ¿Los dos bandos estaban cerca?

- ¿Qué consecuencias podría tener para la ciudad de Madrid, más concretamente en esta calle, que los bandos estuvieran cerca?
- ¿Qué situaciones pudieron vivir los que transitaban esta calle, la misma que estás recorriendo tu ahora, durante la guerra?

Les mostramos a continuación imágenes de la calle en otras épocas:



Figura 227: Postal que nos ofrece la visión del edificio de la Telefónica, y de la antigua estación de metro Red de San Luis, con la marquesina, que la hizo tan popular, obra del arquitecto Antonio Palacios.

Fuente: Recuperado el 28 de enero de 2019, en, <http://www.memoriademadrid.es>.



Figura 228: Fotografía que aporta otra perspectiva de la estación de metro de Red de San Luis, en la cual, podemos observar que una personas se dirigen a dicha estación, que normalmente, usamos para trasladarnos de un lugar a otro, sin embargo, durante la contienda, se utilizó, como otras estaciones de metro de la ciudad, y de otras ciudades, como lugares de refugio frente a los bombardeos tan frecuentes durante el período bélico.

Fuente: AGA. F880-02002.



Figura 229: Fotografía en la que podemos ver como unos niños que, posiblemente, estén en la estación de metro, refugiándose de posibles bombardeos, se entretienen, leyendo algo, y se ven sorprendidos por el gesto de uno de ellos, que mira hacia arriba por algún bombardeo, que escuchan desde el interior de la estación.

Fuente: AGA_F_04041-53400-001-01

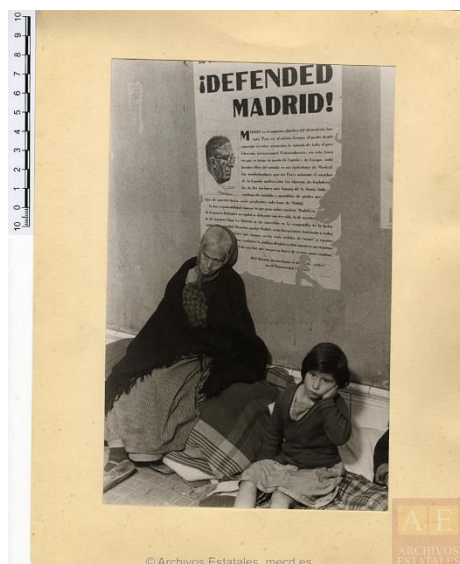


Figura 230: En esta foto, observamos una imagen parecida a la anterior, se encuentran, refugiadas en el metro, una niña, que se está tapando los oídos, posiblemente por el estruendo que ocasionan los bombardeos, y la que la acompaña podría ser su abuela. Las víctimas de las guerras, suelen ser fundamentalmente, ancianos y niños, y mujeres que trabajaron en la retaguardia, ya que la población masculina se encontraba en los frentes.

Fuente: AGA_F_04042-53505-001-01

Una vez hayan observado estas imágenes, que se encuentran en sus cuadernos de campo, les plantearemos las siguientes cuestiones:

- ¿Qué relaciones establecéis entre las dos primeras imágenes y las dos últimas?
- El texto que se lee en un cartel de la última imagen: “Defended Madrid”, a ¿qué crees que se referiría?
- ¿En qué lugar creéis que se encuentran las personas que están en la imágenes? ¿Por qué estarán en ese lugar?
- Si observamos a las personas que hoy se encuentran en el mismo lugar, ¿pensáis que tienen los gestos de las personas que has visto primeras fotos? Si no es así,

¿cómo se explican los diferentes gestos y actitudes que observamos entre las primeras fotos y esta última?



Figura 231: Imagen de una estación de metro con las escenas que normalmente nos podemos encontrar: aglomeración de personas, personas hablando entre ellas, utilizando el teléfono móvil, etc. Escenas muy distintas, a las vividas en tiempos de guerra.

Fuente: Recuperado el 2 de marzo de 2019, en <https://www.google.com/search?channel=trow&q=personas+en+estaciones+de+metro&tbn=isch&source=uni>

Cuarta Parada: Primark-Madrid-París, Gran Vía, 32.

Vamos a realizar la cuarta parada, en esta ocasión, pretendemos que el alumnado se percate de la presencia de tiendas de ropa en esta calle, y sobre todo, para que reflexione si las tiendas que en la actualidad encontramos, estarían desde que se construyera esta calle, y si es así, evidenciar cambios que nos puedan llevar a reflexionar las causas de éstos. Vamos a mostrarles una foto elaborada por Maharg, sobre el que anteriormente nos hemos referido, para que se evidencien de manera patente, los cambios que se han dado a lo largo del tiempo en las tiendas de ropa que hay y había en la calle, como elemento característico de la misma. Les plantearíamos la siguiente cuestión:

En este segundo tramo, encontramos bastantes tiendas de ropa, a continuación os mostramos una foto de una de ellas, ¿o dos en una?. ¿Cómo las interpretáis?



Figura 232: Foto “montaje” de Maharg, que nos ofrece la posibilidad de comparar, por un lado, escenas típicas de la guerra-personas corriendo ante la alerta de algún bombardeo, las diferencias del pavimento de la calzada, y sobre todo, las tiendas que nos encontramos ahora y estamos viendo durante el recorrido y las de antes, como por ejemplo los Almacenes Madrid-París, cuyo letrero, aparece en la parte achaflanada de lo que hoy es Primark, tienda reconocida, por la mayoría del alumnado.

Fuente: Recuperado el 1 de marzo de 2019, en, <https://www.pinterest.es/pin/356628864216976114>

En esta parada, plantearíamos las siguientes preguntas:

- ¿Qué nombres de tiendas conocidas puedes ver en esta foto?
- ¿Podéis leer otros nombres que aparecen en la foto?
- ¿Los veis en la actualidad?
- ¿Por qué corren las personas que están cruzando la calle?
- ¿Hay diferencias en las aceras?
- ¿Pensáis que durante la guerra civil estaban las mismas tiendas que ahora?
- ¿Os acordáis en vuestros barrios de tiendas que conocisteis cuando eráis más pequeños y ahora no están o han cambiado de nombre o función?

- ¿Por qué creéis que cambian los establecimientos comerciales en las ciudades con el tiempo?

A continuación, les mostramos una fotografía para que la relacionaran con la anterior.

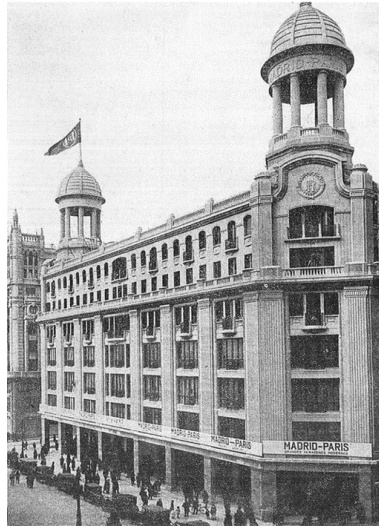


Figura 233: Fachada de los Almacenes Madrid-París, local que en la actualidad, con cambios en la fachada- en los dos torreones de las esquinas- está ocupado por la tienda de ropa Primark.

Fuente: Recuperado en 28 de enero de 2019, en, <http://www.memoriademadrid.es>.

El alumnado observará las dos fotos, la de Maharg, y la foto que muestra el aspecto de la fachada de los Almacenes Madrid-París, en 1928, y responderá a las siguientes cuestiones:

- ¿Podéis leer en la fachada de la primera foto el nombre de la tienda que observáis en la segunda foto?
- ¿Qué diferencias encontráis en los elementos que hay en la fachada de Primark y la de la segunda foto?
- ¿Por qué hay tantas tiendas de ropa en esta calle? ¿Esta concentración de tiendas hace que la calle sea tan populosa?

- ¿Cuándo se construyó la calle, pensáis que también en otras calles próximas existían tantas tiendas de ropa?

Estamos llegando al final del segundo tramo del recorrido, a la Plaza del Callao, donde anteriormente terminaba la calle de Pi y Margall. Antes de iniciar este segundo tramo, les haremos reflexionar sobre los elementos definidores de este tramo, y que en la medida de lo posible, los comparen con los elementos del primer tramo, para ello, les recordaremos que tienen que cumplimentar el cuadro que definimos al terminar el primer tramo.

En este segundo tramo, habrán tenido la oportunidad de encontrar “mirando al cielo”, un elemento que encontramos en la calle, que a veces pasa desapercibido: la riqueza escultórica que encontramos en algunos edificios de la Gran Vía, sobre todo en el segundo y último tramo-sin contar la del edificio Metrópolis-, que observamos al iniciar el recorrido.



Figura 234: Las esculturas que encontramos en las azoteas de algunos de los edificios de la Gran Vía- sobre todo en este segundo tramo- son de verdaderas piezas de arte, que a veces pasan desapercibidas por los viandantes a no ser que eleven la vista hacia el cielo. Ejemplo de este conjunto escultórico es la estatua de *Diana Cazadora* , rodeada de cinco perros, obra de la escultura Natividad Sánchez. Preside entre dos

torreones el edificio de Gran Vía 31, en cuyo local se encontraba una famosa cafetería: Zahara. Este conjunto escultórico está en la Gran Vía desde abril 2017.

Fuente: Fotografía tomada por Amparo Alcaraz Montesinos.

El alumnado se percató de la existencia de esculturas, cuando antes de finalizar el segundo tramo se les invitó a mirar hacia el cielo y quedaron asombrados-de hecho fue un de los elementos más valorados del recorrido- . A partir del hallazgo, en el aula, realizaron una investigación sobre los mitos que encarnan las estatuas que se encuentran en los tejados de algunos edificios de la Gran Vía.



Figura 235: En la azotea del número 60, obra del escultor Victorio Macho. Es una de las pioneras de la Gran Vía, ya que se instaló en 1930. Conocida como “El Romano”, donde se encontraba el Banco Hispano de la Edificación. De hecho, advertimos que lleva un edificio sobre su cabeza.

Fuente: Fotografía tomada por Amparo Alcaraz Montesinos.

Estamos terminando de recorrer el segundo tramo, y para concluirlo, al igual que hicimos cuando acabamos el primero, incidiremos en caracterizarlo, para analizar si han estimado elementos que nos permitan diferenciarlo respecto al primero, para ello, les solicitamos que cumplimenten los puntos que mostramos más bajo:

¿Recordáis qué nombre tenía este segundo tramo?

Antes de finalizar este tramo y llegar a buen puerto...no os olvidéis elegir:

- a) Edificio que más te haya gustado:
- b) Tienda:
- c) Lugar de ocio:
- d) Boca/as de metro:
- e) Esculturas en las azoteas:

Quinta parada: Plaza del Callao.

Es la primera parada del tercer y último tramo, en este tramo, son dos los aspectos fundamentales en los que vamos a incidir con el alumnado: por un lado, el asunto, ya abordado en el aula, de la desaparición de los cines de la Gran Vía, y por otro, la existencia en este tramo de una vivienda, que nos recuerda como eran las viviendas en esta zona, antes de que se derribarán, la mayoría de éstas, para construir la calle, y les mostraremos la “casa indultada”, y al mismo tiempo, tendremos la oportunidad de observar, el único edificio “nuevo”, que se hizo en la Gran Vía desde 1931 en la acera par.

Para captar su atención e intriga, ya que ya llevamos un tiempo desarrollando el itinerario, les hemos dicho que vamos a coger un barco, cerca de la Plaza- “Puerto”- del Callao que nos llevará a nuestro destino final, y que cómo hay viento, y la pendiente es descendente-por el perfil topográfico del último tramo-, llegaremos pronto. Es conveniente, que en etapas educativas como esta, Primaria, aunque ya se encuentran en el último curso de la misma: 6º curso, cuando diseñemos los itinerarios, persigamos que se intriquen, fomentar su curiosidad, hablando, por ejemplo, metafóricamente, aludiendo a que el barco es el edificio Capitol, ya que su fachada tiene forma de proa, y que se encuentra atracado Enel Puerto- Plaza del Callao. Incluso les pedimos que buscaran el Puerto que se encuentra en la placa cerámica de ésta, y ello supuso un tiempo de juego y que se agradece en un punto, ya casi final del recorrido.

Les dijimos que empezamos la travesía final y cogemos el barco que hay en el puerto- plaza de Callao.



Figura 236: Placa que se encuentra en la Plaza del Callao, en la que podemos ver el puerto del Callao- Perú-, que nos acercó a la etapa de la pérdida del Imperio Ultramarino, en concreto, esta batalla naval tuvo lugar el 2 de mayo de 1866. El alumnado, pudo recordar los temas abordados en el aula en relación a la pérdida de las colonias americanas.

Fuente: Recuperado en 1 de marzo de 2019, en https://es.wikipedia.org/wiki/Combate_del_Callao.

En el cuaderno de campo, encuentran una postal, que les servirá para iniciar el tema de la desaparición de los cines en la calle-sobre todo en este tercer y último tramo construido: Avenida de Eduardo Dato.



Figura 237: Postal, que nos muestra la misma perspectiva en la que el día del itinerario se encontraba el alumnado. Esta postal, nos muestra elementos ya abordados: por un lado, nos permite contemplar la “proa” del barco-edificio Capitol- y también, en la misma instantánea, vemos los tres “últimos cines” que quedan de la Gran Vía, de los 13 que existían.

Fuente: Recuperado el 28 de enero de 2019, en, <http://www.memoriademadrid.es>.

A continuación plantearíamos las siguientes cuestiones:

Fijaros en la en la foto de la postal, intentad localizar edificios que estéis viendo ahora y anotarlos en la relación que te mostramos más abajo. Indicar las diferencias que podáis observar:

- a) En sus fachadas.
- b) En las aceras y calzada.
- c) Medios de transportes.

d) Personas que están en la calle.

¿Cómo se llamaba este tercer tramo de la calle?. Para contestar mirar la postal:

Aunque en la postal no se advierte bien, fíjate en la pendiente de este tercer tramo que vamos a empezar a recorrer y compara la pendiente de éste con los dos anteriores. Antes de iniciar la travesía...mira la calle desde el edificio Schweppes y podrás observar si vas a subirla, llanearla o bajarla:

Si observáis bien la postal podemos ver tres cines, ¿ cuáles son?.

¿Creéis que antes había más cines en la calle, y sobre todo, al final del segundo tramo y en el tercero que vamos a recorrer?

Os vamos a dar una lista de los cines de la Gran Vía, a ver si los encontráis...durante el recorrido, o bien en internet, cuando acabemos de hacer el recorrido.

Imperial, aunque antes se llamó Madrid-París, Gran Vía 32 ; **Palacio de la Música**, Gran Vía 35; **Avenida**, Gran Vía 37; **Callao**, Plaza del Callao, 2; **Capitol**, Gran Vía 41; **Rex**, Gran Vía 43; **Prensa**, Gran Vía 46; **Rialto**, Gran Vía 54 , **Actualidades**, Gran Vía 48; Gran Vía 54; **Lope de Vega**, Gran Vía 57; **Gran Vía**, Gran Vía 66; **Pompeya**, Gran Vía 70; **Azul (Velussia)**, Gran Vía 76; **Coliseum**, Gran Vía 78.

En el aula, al realizar las actividades preparatorias al recorrido, insistimos en este tema: la desaparición a lo largo del tiempo de muchos de los cines que jalonaban la Gran Vía madrileña, les facilitaremos una página web: <https://es.slideshare.net/LaGateradelaVilla/aquellos-cines-de-la-gran-va>, para que, una vez en el aula, sigan investigando sobre este asunto. Nos interesa que reflexionen sobre cómo

cambian los gustos del ocio de la sociedad a lo largo del tiempo, así como los factores económicos que puedan hacer desaparecer en las ciudades, edificios que no se consideren rentables, y a quiénes pueden afectar estas medidas.

Uno de los edificios que más llaman la atención en este último tramo es el conocido como el de “Schweppes”. O también denominado Capitol-Carrión. Por ser el nombre al que se dio al edificio, que aún podemos observar: edificio Capitol, y en honor al arquitecto que lo diseñó: Enrique Carrión.



Figura 238: Fachada que da a la Plaza del Callao del edificio Capito, podemos advertir, el “poder” de las marcas en la rentabilidad del edificio: en la fachada en la actualidad, además de Schweppes, que es la marca por la que la mayoría del alumnado reconoce este edificio, también aparece la de una compañía telefonía móvil: Vodafone, y el nombre del edificio: Capitol.

Fuente: Fotografía tomada por Amparo Alcaraz Montesinos.

Iniciamos el recorrido del tercer y último tramo, y para que sean conscientes del tiempo que se requirió para construir la calle, les pedimos que busquen una placa, al igual que hicimos al principio del recorrido, para que se percataran desde cuando se iniciaron las obras

en esta calle, y ahora, que estamos en el último tramo, les haremos fijar la atención en la fecha de construcción de este edificio, y cuenten los años transcurridos entre los años de la primera-1910- y los indicados en esta: 1933.



Figura 239: Placa que identifica al arquitecto del edificio Capitol, D. Enrique Carrión, y la fecha de construcción: 1933.

Fuente: Fotografía tomada por Amparo Alcaraz Montesinos.

Seguimos nuestro recorrido, y prestamos atención a una arquitectura que se encuentra enfrente de la acera del Capitol, en el número 48 de la Gran Vía.

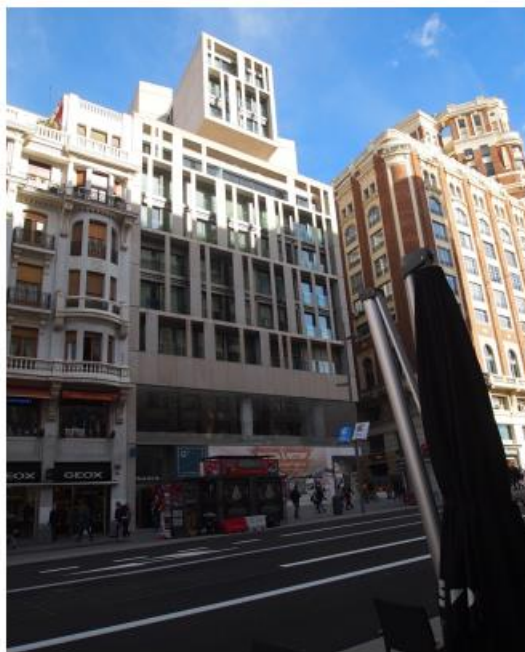


Figura 240: Fotografía del único edificio que se ha construido en la Gran Vía- en esta parte de la acera, ahora par, cuando se construyó era la acera par- desde 1932, ya que la actual acera del Capitol, se terminó de construir, una vez concluida la Guerra Civil española. Este edificio se construyó entre 2009 y 2013. Se encuentra justo enfrente del edificio Capitol

Fuente: Fotografía tomada por Amparo Alcaraz Montesinos.

Les ofreceremos la visión de este edificio, y les plantearemos estas cuestiones:

- ¿Por qué nos paramos para ver este edificio?
- ¿Qué impresión os produce, ahora que ya has visto muchos edificios de la calle?
- ¿Qué os llama la atención de este edificio?
- ¿Que singularidad tendrá este edificio respecto a otros que hemos visto?

Insistiremos que estamos en el último tramo del itinerario y que recuerden los tipos de edificios que hemos visto en el primer tramo: Metrópolis, Gran peña, Casino Militar..., y que estimen diferencias arquitectónicas respecto a los que estamos observando en el último

tramo, e intenten expresarlas, aunque seguramente no tendrán un léxico arquitectónico preciso. La mayoría del alumnado expresaba que no había “dorados”, ni tantas “columnas”. La parada en el Coliseum, nos servirá para evidenciar aún más las diferencias estilísticas que jalonan la calle que están recorriendo.

Séptima parada: Confluencia Flor Alta/ San Bernardo

Justamente, muy cerca de este edificio “nuevo” en la calle, en Gran Vía 48, nos encontramos el “indultado”, tal y como nos referíamos cuando caracterizamos al edificio sito en la confluencia de las calles Flor Alta y San Bernardo.



Figura 241: El alumnado expresó su curiosidad por esta casa, como decían “ es extraña en plena Gran Vía”, y la llamaron la “casa indultada”, e intentamos hacernos una idea de cómo sería la Gran Vía “antes de la Gran Vía”. Nos adentramos un poco a las calles traseras, para que se percataran que los edificios de las casas que están tan cerca de la Gran Vía, son muy diferentes, parecidos a la “casa indultada”, en plena Gran Vía, y que si no paramos ante ella, puede pasar desapercibida al transeúnte, y se perderá parte de la historia de esta calle, tan “dual”.

Fuente: Fotografía cedida a la autora de este trabajo doctoral por una alumna universitaria que participó en el recorrido realizado con alumnado de 6º de Primaria.

Octava parada: Teatro Rialto, Gran Vía 54

Estamos acabando el itinerario. Tenemos que decir, que sin contar con ello, esta parada, despertó gran entusiasmo entre el alumnado, por ser el local donde se representaba el espectáculo del Mago Pop, en el teatro Rialto-antiguo cine Rialto-, que se encontraba en el listado de cines de la Gran Vía que les mostramos anteriormente. Tenemos que recordar que en un principio, teníamos pensado efectuar parada en el teatro Lope de Vega, también antiguo cine, por considerar que les llamaría más la atención el espectáculo del Rey León, que tiene lugar en este local. Tras advertir, en el análisis del cuestionario de ideas previas, tal y como nos dijeron las profesoras tutoras de ambos grupos, que las preferencias del alumnado estaban más dirigidas al espectáculo del Mago Pop, que al del Rey León, optamos por cambiar la parada. La opción del cambio resultó muy gratificante para el alumnado, que demostró su alegría en esta parada.



Figura 242: La parada en el teatro Rialto, entusiasmó al alumnado, que pidieron permiso para coger folletos del espectáculo del Mago Pop, porque querían enseñárselo a sus padres para que les llevaran. Aprovechamos este entusiasmo, para abordar cuestiones que nos resultaban interesantes en este punto del recorrido. Se trata de acercar el patrimonio desde vínculos afectivos, nos parece muy oportuno, abordarlo desde esta perspectiva.

Fuente: Fotografía cedida a la autora de este trabajo doctoral por una alumna universitaria que participó en el recorrido realizado con alumnado de 6º de Primaria.

Aprovechando la circunstancia descrita, insistimos de nuevo en el tema de la desaparición de muchos cines en la Gran Vía, y les pedimos que buscaran en el tramo de la calle que estábamos recorriendo cines que se incluían en la lista, como éste, y se percataron de que muchos de la lista se habían reconvertido en teatros, como el Rialto.

Novena Parada: Coliseum, Gran Vía, 78.

La última parada que efectuaremos será la del edificio Coliseum. Dicha parada tiene dos focos de atención, en primer lugar, recordar que este edificio, también era cine, y en la actualidad tiene función de teatro, pero sobre todo, nos interesa considerar a este edificio como referencia, para que lo comparan, desde el punto de vista arquitectónico, con otros edificios que vieran en el primer tramo, y les pediremos que los miren de nuevo en el cuaderno de campo, en las páginas que se encuentran dichos edificios.

La elección del Coliseum, para que comparen su arquitectura, con la de otros edificios de la calle, sobre todo con los del primer tramo, de estilos historicistas, estriba en que este edificio es considerado por los estudiosos de arquitectura como el más “neoyorkino” de toda la calle. No es casualidad que justamente, sea uno de los últimos edificios que se construyeron en esta acera de la calle.



Figura 243: Esta fotografía, muestra la actitud de búsqueda de respuestas, de hallazgo de elementos, que les solicitábamos, tan activa, como cuando iniciamos el itinerario. Estaban observando el Coliseum, y se les solicitaba que recordaran el edificio Metrópolis, que vieron al principio del recorrido, y señalaran rasgos diferenciadores respecto a éste.

Fuente: Fotografía cedida a la autora de este trabajo doctoral por una alumna universitaria que participó en el recorrido realizado con alumnado de 6º de Primaria.

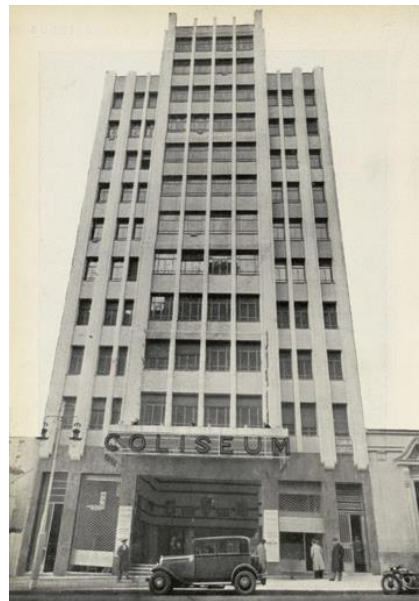


Figura 244: La última parada que realizaremos en el edificio Coliseum, pretenderá que sea el alumnado, el que visualizando esta fotografía que encontrará en el cuaderno de campo, reconozca en este edificio rasgos característicos de la arquitectura neoyorquina, ya que en este último tramo de la calle, a diferencia de los tipos

de edificios que vimos en el primero, al ser realizados años después, podemos observar que se traen desde los Estados Unidos las nuevas tendencias arquitectónicas de los años 30: simplicidad de formas, espacios polivalente, nuevos materiales, que posibilitarán la edificación de edificios más altos: los rascacielos.

Fuente: Recuperado el 28 de enero de 2019, en <http://www.memoriademadrid.es>.

Antes de finalizar, y para que se percaten que en las calles de las ciudades, como han visto en la Gran Vía de Madrid, hay placas que nos aportan información sobre aspectos diversos de la misma, les diremos que busquen una placa cercana a este edificio y que busquen información acerca de las personas que menciona dicha placa en relación al edificio. Son dos personas ligadas a la música: Jacinto Guerrero, que se dedicó, entre otros, al género musical de la zarzuela- recordaremos con el alumnado, que antes de que se construyera la calle que hemos recorrido, ya era famosa en el género musical, que justamente, junto a otros, representó el músico que vivió en este edificio- además de otra mujer dedicada al género de la copla, Concha Piquer, que también vivió en este edificio, como indica la placa que está cercana al mismo.

Hay autores y estudiosos del mundo del espectáculo representado magistralmente en la calle objeto de estudio, que hay denominado a la calle como el Broadway madrileño, es otra faceta, de esta calle de las “mil caras” que queremos transmitir al alumnado.

Finalizamos el itinerario, recordando al alumnado que, al igual que realizamos al finalizar los dos tramos anteriores, seleccionen de este último, con la finalidad de caracterizar del mismo modo que hicimos con los anteriores, este último.

- a) Edificio:
- b) Tienda:
- c) Lugar de ocio:
- d) Bocas de metro:

e) Esculturas en las azoteas:

Última y décima parada: Plaza España.

No hemos considerado esta parada como una parada propiamente dicha, ya que el objetivo de esta última parada es que el alumnado descanse, se tome un bocadillo, junto a sus compañeros y compañeras de grupo. Se aprovechará este momento para que los grupos de trabajo conformados por el alumnado que ha realizado el recorrido, pregunten aquellas cuestiones que consideren, bien al alumnado universitario que ha ido apoyando y orientando al alumnado de Primaria durante todo el trayecto, o bien a los profesores de apoyo y a las profesoras tutoras de los grupos, así como a la autora de este trabajo doctoral y diseñadora del itinerario.

El alumnado, consultando el cuaderno de campo, revisará si tiene algunas cuestiones que resolver que no le hayan quedado claras, o bien, realizar algunas observaciones que no hayamos valorado, o tenido en cuenta, y que puedan aportar al proyecto, así como para preparar la puesta en común final, ya en el aula, que tendrá dos objetivos principales: por un lado, recordar aspectos de interés del recorrido, a través de las respuestas que den contempladas en un documento, que posteriormente presentaremos, que hemos denominado: “Valoración del proyecto”, y que a su vez, será el instrumento para extraer conclusiones de las diversas cuestiones que hemos planteado en dicho documento.

Concluimos hasta aquí, la fase del itinerario propiamente dicho, reconociendo, que la tercera fase: valoración a través de la puesta en común , y/o evaluación del proyecto, se hace imprescindible, por todo lo expresado hasta ahora.

Utilizamos la frase final del cuaderno de campo para despedirnos de la Gran Vía, pero siempre, momentáneamente: ¡Adiós Gran Vía!, ¡Hasta siempre Gran Vía!

4.3.4. Valoración y evaluación del proceso.

La tercera fase del proyecto se presenta imprescindible por varias razones: en primer lugar, para recoger en el aula, no solo los aprendizajes del alumnado en torno a los contenidos adquiridos tras la realización del itinerario, con el apoyo del instrumento que les ha guiado y planteado actividades para la consecución de éstos: el cuaderno de campo, sino también, para que a través de encuesta que les hemos pasado, podamos ser conscientes de la manera cómo han valorado aspectos que hemos considerado esenciales en el diseño e implementación del mismo.

Generamos dos documentos con fines distintos. Uno de ellos, fue el que vamos a analizar y valorar para extraer conclusiones acerca de la valoración de unos ítems-aspectos-que consideramos esenciales en el proceso del proyecto que nos ocupa. El otro documento, se les pasó al alumnado, a modo de evaluación de contenidos que se habían abordado tanto en las actividades preparatorias del itinerario, como en durante el itinerario a través de las actividades descritas en el cuaderno de campo. Este segundo instrumento de evaluación, después de debatir con las profesoras tutoras de ambos grupos, se decidió que no se pasaría, ya que, cuando terminó el proyecto de la Gran Vía, tenían el periodo de exámenes, y no parecía oportuno, realizar el examen de contenidos del proyecto, no obstante, como expresamos desde el principio, aunque por supuesto en la puesta en común final, percibimos todo lo que habían aprendido a través del proyecto de la Gran Vía, la finalidad del mismo no era la acumulación de aprendizajes.

No obstante, vamos a mostrar el documento que habíamos elaborado para evaluar contenidos, porque que éste, podemos percibir que nos interesaba que el alumnado demostrara la consecución-y en qué grado- de los contenidos que abordamos a lo largo de la implementación del proyecto, y contemplamos, como se podrá advertir, contenidos de naturaleza conceptual, procedimental y, en este instrumento, en menor medida, actitudinal.

Mostramos a continuación el documento generado para comprobar los conocimientos adquiridos, una vez finalizado el proyecto:

EVALUACIÓN DEL RECORRIDO

A continuación te vamos a realizar una serie de preguntas para que valoremos todos juntos lo que hemos aprendido del recorrido que hicimos por la Gran Vía.

Algunas de las preguntas servirán para que seas consciente de lo que aprendiste a lo largo del proyecto, en cuanto a **contenidos**, que son las que mostramos a continuación, pero , como no solo pretendemos el aprendizaje de contenidos , del mismo modo, vamos a reflexionar sobre algunas cuestiones, no tan conceptuales, que nos indicarán como te has sentido durante el recorrido, lo que más te ha llamado la atención, y otros aspectos que nos gustaría valorar en cuanto a tu experiencia con este proyecto.

1)Te vamos a mostrar tres imágenes, ya conocidas, para que expreses que información nos aporta en cuanto a la diferenciación de tramos en el recorrido:

Puedes anotar al lado de cada imagen la información que te aporta, para “ordenar” los posibles tramos del recorrido, y numerarlos en el orden correcto:



2) Una vez ordenados los tramos a través de las imágenes que nos dan pistas sobre los nombres de éstos, te vamos a dar un cuadro para que escribas algunos de los elementos que observaste en cada uno de éstos. Escribe el nombre de cada tramo:

GRAN VÍA	EDIFICIOS	TIENDAS	LUGARES DE OCIO:	BOCAS DE METRO
PRIMER TRAMO				
SEGUNDO TRAMO				
TERCER TRAMO:				

3) Te mostramos a dos fotos que ya has visto para que a partir de éstas contestes a las siguientes preguntas:



¿Por qué mostramos estas dos fotos juntas?

¿Qué está ocurriendo en la calle?

¿A qué etapa de la historia nos lleva?

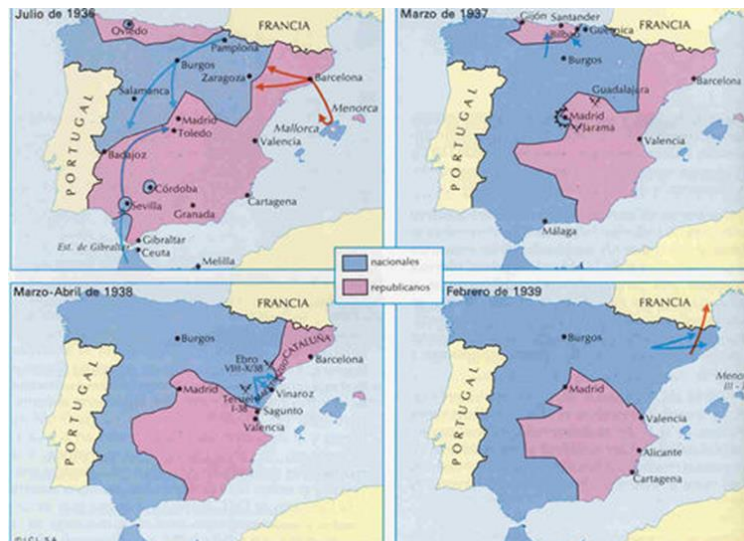
¿Qué papel jugaba el edificio más alto que observas en las fotos?

¿Cómo interpretas las postales que ves a continuación?

¿Crees que la Gran Vía se encontraba cercana al frente?

¿Qué consecuencias tendría en la calle la guerra?

¿En qué momento de la guerra, Madrid se vio más afectada?. A continuación te mostramos unos mapas para que contestes a esta pregunta:



Indica en relación a los 4 mapas mostrados, en qué mapa crees que Madrid se vio más afectada por los avatares de la guerra. Razona tu respuesta.

4) Uno de los aspectos que caracteriza a la Gran Vía es que es una de las calles más terciarizadas de la ciudad, debido a la gran cantidad de comercios, lugares de ocio, hoteles...que nos encontramos en ella.

A continuación de vamos a dar un listado de los cines de la Gran Vía, para que:

- a) Subrayes los que aún siguen en la calle.
- b) Si sabes , en la actualidad, que es ahora ese local, lo pones al lado.
- c) Breve opinión sobre este hecho: ¿dónde están todos los cines que existían en la Gran Vía? ¿Qué ha ocurrido? ¿A qué puede ser debido?

Lista de los cines:

Imperial, Gran Vía 32:

Palacio de la Música, Gran Vía 35:

Avenida, Gran Vía 37:

Callao, Plaza del Callao, 2:

Capitol, Gran Vía 41:

Rex, Gran Vía 43:

Prensa, Gran Vía 46:

Actualidades, Gran Vía 48:

Rialto, Gran Vía 54:

Lope de Vega, Gran Vía 57:

Gran Vía, Gran Vía 66:

Pompeya, Gran Vía 70:

Azul (Velussia), Gran Vía 76:

Coliseum, Gran Vía 78:

La prueba pretendía evaluar contenidos que se habían abordado a través de las actividades realizadas, tanto antes del itinerario como durante el mismo a través de las planteadas en el cuaderno de campo. No obstante, en la puesta en común que se realizó después de la realización del itinerario, el alumnado demostró que había adquirido conocimientos, pero que también, había valorado las posibilidades didácticas que conlleva la realización de un recorrido por una parte de su ciudad, como advertimos tras el análisis del cuestionario de ideas previas, muy poco conocida por el alumnado que iba a participar en el proyecto.

A continuación vamos a extraer las conclusiones que hemos deducido, tras la implementación del proyecto con el alumnado de 6º de Primaria, a través del análisis que hemos realizado, del cuestionario que les pasamos y mostramos a continuación.

VALORACIÓN DEL PROYECTO GRAN VÍA

- 1) ¿Ha cambiado tu visión de la Gran Vía después de este proyecto?. ¿Por qué?

- 2) ¿Qué aspecto te ha llamado más la atención?. ¿Por qué?

- 3) ¿Qué aspecto te ha gustado más? ¿Por qué?

- 4) Puedes mirar las fotos que encontrarás en el documento de las actividades preparatorias del recorrido, así como en el cuaderno de campo. ¿Qué imagen te ha impactado más? ¿Por qué?. Describe brevemente la foto para saber a que foto te refieres.

- 5) ¿Qué parada/as del recorrido te han gustado más? ¿Por qué?

- 6) ¿Qué edificio te ha llamado más la atención? ¿Por qué?

- 7) Escribe términos (palabras, no frases), que te vengan a la mente cuando piensas en el recorrido que hiciste por la Gran Vía:

- 8) ¿Qué sentimientos experimentaste durante el recorrido? ¿Te acuerdas en qué sitios del recorrido?

- 9) Escribe brevemente que le dirías a un amigo/a, familiar, para animarle a que vaya a la Gran Vía.

- 10) ¿Has echado algo de menos en el recorrido por la Gran Vía?. ¿Qué podría mejorar el recorrido que hiciste?

ESPERAMOS QUE HAYAS APRENDIDO, DISFRUTADO Y REFLEXIONADO A TRAVÉS DE ESTE PROYECTO IDEADO PARA TI.

¡MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN!

El documento mostrado más arriba es el que se les pasó a todos los alumnos y alumnas que habían participado en el proyecto: un total de 52 cuestionarios fueron valorados por la autora de este trabajo doctoral, ya que no se puede concluir un proyecto, sin conocer el impacto que pueda haber causado al alumnado participante. Como advertimos, los documentos generados para valorar proyectos educativos, deben tener muy en cuenta las características del alumnado con el que se ha implementado el mismo, ya que, los documentos que se pasaron al alumnado universitario, una vez finalizado el proyecto, pretendía valorar otros aspectos, dado que los objetivos y contenidos abordados desde el mismo, eran muy distintos a los que en este proyecto, ideado e implementado con alumnado de 6º de Primaria pretendíamos.

En efecto, en este caso, no pretendíamos valorar si el alumnado consideraba que los “objetivos-expectativas” se habían cumplido, nos interesaba, sobre todo, analizar el impacto que había causado en éstos, aspectos que fueron pensados y abordados desde la didáctica en torno a elementos “nucleares” del recorrido que desarrollamos, y que como hemos podido comprobar han buscado dar un enfoque didáctico desde diversas perspectivas: histórico-patrimonial; socioeconómica; ambiental y en gran medida, la del ciudadano, en nuestro caso “alumnado protagonista”.

El cuestionario de valoración del proceso de la implementación del itinerario didáctico con los dos grupos de alumnos y alumnas de 6º de Primaria del colegio Kolbe Internacional,

constó de 10 cuestiones. Las preguntas eran de carácter abierto, no obstante, en la mayoría de éstas, se les solicitaba una breve justificación de su respuesta, no obstante, muchas de las respuestas no estaban justificadas. Se les daba el cuestionario con una extensión ya determinada, para que ocuparan el espacio destinado a dar la respuesta, es decir, no se pretendía que las respuestas dadas fueran extensas, ya que en la puesta en común, después del itinerario, tuvimos la ocasión de compartir reflexiones e ideas, en torno a las preguntas que encontramos en este cuestionario y otros aspectos que fueron surgiendo al hilo de las exposiciones realizadas por el alumnado.

La primera cuestión pretendía valorar el cambio que se pudiera haber operado en la concepción sobre el espacio objeto de estudio y de itinerario, una vez implementado el mismo. Se les preguntaba si había cambiado su visión de la Gran Vía y el por qué. La totalidad de las respuestas, como cabría esperar son afirmativas. El cambio de concepción se esperaba, no obstante, nos parece interesante conocer qué aspectos han considerado para que su visión sobre esta calle cambiara.

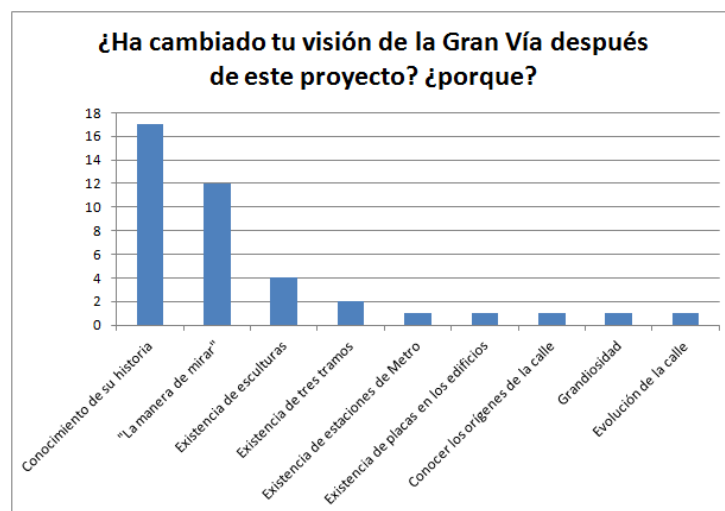


Figura 245: Gráfico de barras que nos muestra el número de respuestas dadas por el alumnado en torno a la pregunta de si había cambiado su visión de la Gran Vía después de la realización de este proyecto. Como

cabría de esperar, las contestaciones han sido todas afirmativas, pero lo que nos interesaba era calibrar las causas de este cambio de concepción, que contemplamos, en diferentes porcentajes, en este gráfico.

Fuente: Elaboración propia a través de los datos extraídos de la primera pregunta del documento de valoración del proyecto por el alumnado del colegio Kolbe.

En relación al cambio de concepción sobre la calle, la mayoría del alumnado, piensa que el cambio viene originado por la posibilidad que han tenido de conocer la historia de una calle, a la que, además como pudimos estimar cuando analizamos los cuestionarios de ideas previas, un alto porcentaje del alumnado, no había tenido la oportunidad de conocer la calle. La historia de esta calle, la han conocido a través de las actividades formativas que han desarrollado a lo largo del proyecto. En este aspecto debemos insistir, ya que en ningún momento, se ha realizado una exposición unidireccional: desde el “experto” al alumnado, describiéndole o contándole la historia de esta calle. En efecto, ha sido el alumnado, con un apoyo guiado por los documentos diseñados en este proyecto, el que, desarrollando tareas de naturaleza diversa, ha alcanzado el conocimiento de la historia de esta calle. El aprendizaje ha sido activo, significativo y con empleo de técnicas y recursos propios de la historia y de las ciencias sociales. Han sido ellos y ellas los que han ido “reconstruyendo” la historia de la Gran Vía de Madrid.

Un porcentaje medio del alumnado, ha cambiado la concepción de la calle, al “descubrir” que la misma se conformó de manera progresiva en tres tramos. Se solía escuchar la expresión “tramo” en varias ocasiones a lo largo del desarrollo del proyecto. Muchos de ellos decían, que les había llamado mucho la atención que en un principio, la calle tuviera tres nombres distintos, que se correspondían con los tres tramos. Incluso, algunos de ellos, valoraron mucho que el día del itinerario, al final de cada trama, hiciéramos una visión del tramo para en la medida que se pudiera caracterizarlo: por sus edificios, tiendas, si había o no esculturas, bocas de metro, etc.

Un porcentaje representativo del alumnado, consideró que el cambio de la concepción sobre la calle, estribaba en que el itinerario, y en general, todas las actividades realizadas, tanto en el aula como en la calle recorrida, le había generado una actitud, que desde este proyecto consideramos esencial, ya que fue uno de nuestros principales propósitos, el “educar la mirada”, orientar la mirada, guiar la mirada, es uno de los retos que se estiman en la educación a través del patrimonio. Se educa la mirada de diversas maneras, en este proyecto-aunque no de forma exclusiva-orientamos la mirada preguntándoles acerca de elementos que se encontraban en nuestro recorrido, o bien, les mostrábamos otros recursos en relación a los elementos patrimoniales seleccionados, para que a través de la comparativa con éstos, el debate con los compañeros, la resolución de problemas planteados, aprendieran a mirar el patrimonio de una manera “educada”.

Nos llamó la atención, un elemento de esta calle, que suele pasar desapercibido al transeúnte, tal y cómo hemos podido comprobar, que es las maravillosas esculturas que se encuentran en las azoteas de algunos edificios de la calle. En efecto, un porcentaje significativo del alumnado se “asombró” al reconocer la existencia de estas esculturas, a las que les hicimos “mirar”, en conexión con lo anteriormente expresado. Se “educa” la mirada del alumnado que participa en este tipo de proyectos, para que “descubra” y se asombre ante elementos que pueden-y de hecho, suelen pasar-desapercibidos. Pretendíamos que el alumnado dirigiera su mirada al cielo de la Gran Vía, para que se percatara de las obras de arte que encontramos en la ciudad, a veces más escondidas. Es labor del profesorado descubrir estos “tesoros”, informarse acerca de éstos y guiar la mirada del alumnado para que el mismo se percata de la riqueza artística que podemos encontrarnos en las calles de nuestra ciudad. Las obras de arte, no solo se encuentran en los museos, las calles de nuestras ciudades están repletas de arte, a veces poco visibles, por encontrarse en las alturas.

Un porcentaje medio del alumnado, ha cambiado la concepción de la calle, al “descubrir” que la misma se conformó de manera progresiva en tres tramos. Se solía escuchar la expresión “tramo” en varias ocasiones a lo largo del desarrollo del proyecto. Muchos de ellos decían, que les había llamado mucho la atención que en un principio, la calle tuviera tres nombres distintos, que se correspondían con los tres tramos. Incluso, algunos de ellos, valoraron mucho que el día del itinerario, al final de cada tramo, hiciéramos una visión conjunta del tramo, para en la medida que se pudiera caracterizarlo: por sus edificios, tiendas, si había o no esculturas, bocas de metro, etc.

Otro aspecto, aunque en menor proporción que los anteriormente expresados, que supusieron un cambio en la concepción que adquirieron los alumnos y alumnas tras el proyecto, fue el percatarse de la existencia de bocas de metro, ya que contabilizaron durante el trayecto las que iban apareciendo, y les llamó la atención que en una sola calle, hubiera tantas, y ello, además asociado al análisis del papel del metro en tiempos de la Guerra Civil española, contribuyó a que este hecho cambiara su concepción sobre la calle y sobre la importancia de este medio de transporte en la misma.

Además podemos mencionar entre los aspectos que les llamaran la atención y supusieran un cambio de la concepción que tenían sobre la calle fueron: la existencia de placas en los edificios que nos aportara información sobre aspectos configuradores de la calle-como hemos advertido al describir el itinerario-, o el conocer los orígenes de esta calle, así como su evolución, y del mismo modo captó su atención que la calle fuera, tal y como expresaron algunos tan “grandiosa”.

La segunda pregunta nos ha permitido valorar que elemento de esta calle les ha llamado más la atención. Esta pregunta y la siguiente, podrían considerarse parecidas, por ello, les matizamos los términos, insistiendo en que un aspecto que queríamos valorar era el elemento

que más les había llamado la atención, y otro, distinto, por ello una pregunta distinta para calibrarlo, era conocer que elemento les había gustado más. Diferenciamos los dos conceptos, poniendo ejemplos de cosas que te puedan llamar la atención y no gustar necesariamente, y viceversa.

En relación a la segunda pregunta: ¿Qué aspecto te ha llamado más la atención y por qué? Lo primero que tenemos que señalar, es que, las respuestas fueron variadas, y tuvimos que realizar una labor de agrupamientos de aspectos que eran sinónimos para poder calibrar de manera más efectiva esta cuestión. Mostramos a continuación el gráfico resultante de esta labor, para poder valorar los aspectos que más les han llamado la atención.

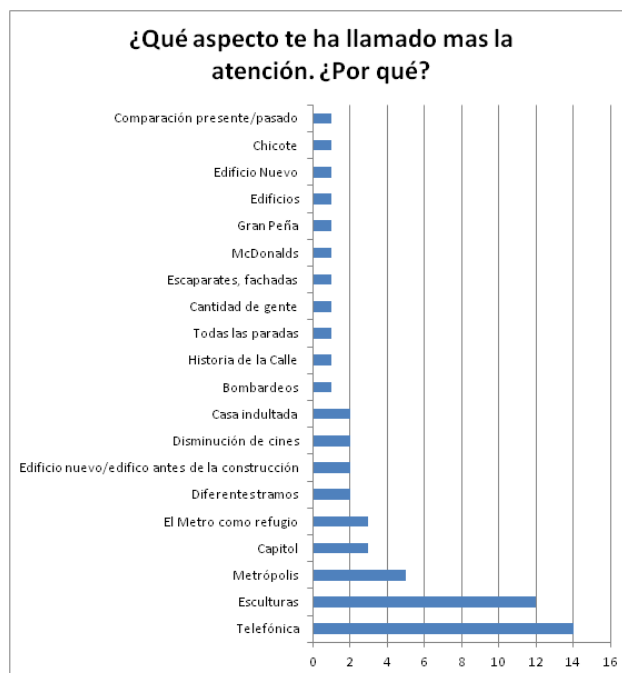


Figura 246: En este gráfico, observamos que las respuestas del alumnado ante la pregunta que pretende conocer que aspecto del proyecto les había llamado la atención. Éstas, son bastante variadas. Este dato, supone considerar que, el proyecto ha posibilitado “captar” la atención en diversos elementos, aunque, como ya observamos, el aspecto que más les ha llamado la atención es el edificio de la Telefónica.

Fuente: Elaboración propia a partir de las respuestas extraídas de la pregunta nº 2 de la valoración del proyecto por el alumnado de 6º de Primaria del Kolbe Internacional.

El alumnado ha manifestado que la parada, o el edificio y sus funciones, de la Telefónica, fue la que más llamó su atención. Encontramos de 52, 14 respuestas que eligen este edificio-parada, como la que más les llamara la atención. Cuando les preguntamos por qué había sido este edificio, las respuestas nos acercaban a dos facetas del edificio: una, por la propia singularidad arquitectónica del mismo, ya que les llamó mucho la atención que fuera el primer rascacielos europeo-decían que aunque era muy alto, no les parecía que lo suficiente, para catalogarlo como rascacielos. En segundo lugar, les llamó la atención el papel que jugó el edificio durante la Guerra Civil española, como centro emisor de comunicados de guerra, así como por ser objetivo militar prioritario de las tropas franquistas.

El segundo aspecto que más les llamó la atención fueron las esculturas de las azoteas de varios edificios. Preguntaban que representaban cada una de ellas, y que cómo las habrían podido subir con tales dimensiones, etc. Les orientamos a realizar la reflexión antes descrita: hay que aprender a “mirar” los rincones de las ciudades, incluso mirar hacia arriba, ya que si no, nos perderemos mucha riqueza de naturaleza diversa que se manifiesta en cada calle, barrio o ciudad.

En tercer lugar, mostraron asombro por dos edificios en concreto, aunque en porcentajes menores a los dos anteriores, se tratan en primer lugar del edificio Metrópolis, del que hicieron una maqueta en el aula de Plástica, con la colaboración de la profesora, y del edificio Capitol, que curiosamente, al igual que dimos cuenta cuando analizamos las respuestas ante esta misma cuestión, también manifestaron su atención por este edificio, al que ya no denominarían-como ocurría en ambos grupo antes del desarrollo del proyecto-como edificio Schewppes, lo cual nos indica cómo este tipo de proyectos educativos, no solo cambian la concepción del espacio considerado como objeto de estudio, del mismo modo, contribuye a

que se denominen de manera distinta a la previa, a los elementos patrimoniales considerados como fuentes primarias.

En el mismo número de respuestas que las del edificio Capitol, y muy asociado al edificio que les llamara más la atención: Telefónica, encontramos un aspecto que les llamó bastante la atención: el papel del metro como lugar de refugio durante la Guerra Civil en Madrid, y como les dijimos en otras ciudades europeas. Nos dijeron que les había “impactado las fotos que les mostramos, sobre todo la de los niños y niñas en el metro, con cara de susto y angustia y que les daba mucha pena- vincular el patrimonio, la historia, con los sentimientos que se generan en el alumnado, es considerado por muchos didactas y pedagogos, en aras de conseguir, entre otros aspectos, la necesaria empatía.

El resto de respuestas dadas por el alumnado, ya con porcentajes menos significativos, fueron las que mostramos a continuación: les llamó la atención el caso del edificio que no se había derribado-la casa “indultada”, como la llamamos, y el edificio nuevo, y sobre todo su comparativa, ya que aunque nos encontremos diferentes ítems que miden este asunto, retomando las respuestas dadas por el alumnado, ya que se refieren a este asunto de diversas maneras-edificio nuevo/edificio antes de la construcción, casa “indultada, edificio nuevo-, lo que nos hace pensar que al alumnado que participó en el proyecto, presentar los contenidos atendiendo a la realización de actividades, o a las observaciones dirigidas que lleven a cabo para evidenciar cambios: ya sea en el aspecto de las fachadas, en los usos de los edificios, en elementos patrimoniales que estaban en la zona desde hace mucho tiempo y los más novedosos, etc. Dirigir la actuación docente para que se hagan visibles esos cambios, captará la atención de un alumnado, que continuamente esta viviendo cambios vertiginosos en la sociedad en la que vive, y esta percepción del cambio, contribuirá a reflexionar si los

cambios son necesarios, y sobre todo: a quiénes pueden afectar esos cambios y de qué manera.

En relación al núcleo conceptual, fundamental en toda didáctica de las ciencias sociales, que supone “crear” condiciones con recursos, estrategias didácticas, etc. para favorecer la visión o visiones de los cambios en el tiempo, se expresaron algunos alumnos y alumnas, utilizando términos tales como: comparación presente /pasado-curiosamente dicen en primer lugar presente, y fue uno de los principios didácticos más cuidados en el proyecto: partir de las situaciones que nos encontramos en la calle en la actualidad, para ir “rastreado”, a través de las actividades propuestas, a cómo sería la calle, en diferentes aspectos, en otros tiempos.

Otros aspectos que les llamaron la atención, de manera menos representativa en el estudio cuantitativo realizado para valorar este ítem, han sido: la existencia de los tres tramos, la historia de la calle, y aquí queremos incidir ya que, como dimos cuenta cuando valoramos el cuestionario de ideas previas que realizaron antes de iniciar el proyecto, la expectativa mayor del alumnado estaba dirigida en conocer la historia de la calle, sin embargo, ahora disponen de más datos, para concretar que aspecto o aspectos de la historia de la calle les han llamado la atención. En efecto, una de las consecuencias de aplicar la herramienta de los itinerarios didácticos, es que, lo previamente conocido y/o esperado, después de la intervención educativa, se concreta en aspectos, que según las características del alumnado se dirigirán, hacia uno u otros aspectos, por ello insistimos, en que los diseños de estos proyectos no deben ser “cerrados”, sin amplitud de miras-interdisciplinariedad-, ya que como debemos considerar que cada alumno y alumna aprende y capta los contenidos de manera diversa, debemos estar atentos, a diseñar proyectos que se aborden desde la diversidad de enfoques que aportan los contenidos de los hechos que derivan de varias ciencias sociales, así como, desde la diversidad de enfoques didácticos.

Mencionamos, otros aspectos, que también llamaron, aunque de manera más minoritaria la atención del grupo. Entre otros, caben citar: los bombardeos, la disminución de cines, todas las paradas, la cantidad de gente, La Gran Peña o Chicote.

En relación a la pregunta tercera, que previamente explicamos y matizamos en cuanto a diferenciarla de la que hemos analizado anteriormente, se solicitaba al alumnado que expresaran cual fue el aspecto que más les había gustado. En este caso, nos ha llamado la atención que un porcentaje significativo del alumnado, contesta que no sabría decidirse por ningún aspecto en concreto, y que por esta razón no contestaron, tal y como expresaron en la puesta en común. No obstante, cuando hablamos sobre este asunto, demostraron que eran varios los aspectos que les habían gustado, y la mayoría de los que, en la encuesta no contestaron porque no se decidían, en la puesta en común, dijeron bastantes que coinciden con los expresados por sus compañeros.

El aspecto que más les había gustado, fue, justamente, un aspecto, que en la pregunta anterior, no había salido: los cines, ya que, según dijeron, no se podrían esperar que hubiera tantos y que en la actualidad, con ese fin, quedarán tan solo tres de los trece que existieron de otros tiempos. Estuvimos debatiendo las razones por las cuales creían que se había dado esta situación, no solo en la Gran Vía de Madrid, sino en otros espacios urbanos, y la mayoría concluyó que seguramente este cambio vendría dado porque ya no eran rentables. Al hilo de este tema, abordamos una cuestión social, al preguntar a quién/quienes pudiera afectar esta medida, y cómo les podría cambiar la vida, y las repercusiones en la zona, etc.

De nuevo aparece el edificio Metrópolis como el segundo en el ranking de los gustos. Los motivos de esta elección según nos dijeron, fueron varios y atendían a diferentes ámbitos: la mayoría decía que les parecía el edificio más elegante de la calle-aunque matizaban que no estaba en la calle exactamente-, otros decían que al realizar la maqueta se habían puesto en

el lugar del arquitecto, otros que por la escultura que lo coronaba, etc. Desde luego, si bien no aparecía en el listado de los que más les habían llamado la atención, si en el de los que más les habían gustado. Esto nos indica, que estábamos acertados al diferenciar estos conceptos: la atención o impacto-por los motivos, tanto positivos como de otra índole-, o lo que nos gusta, que normalmente tiene un vínculo estético, o de otro tipo-identitario, por ejemplo-, con el bien patrimonial. Este estudio nos está demostrando que es fundamental crear esos vínculos, en la educación patrimonial, los vínculos creados, favorecerán en mayor o menor medida la relación que establezcan con el bien o bienes patrimoniales que se aborden en los proyectos educativos.

El tercer elemento elegido, en número igual al que anteriormente nos hemos referido fue el del “bar-museo” Chicote. Nos llamó mucho la atención-también a las profesoras tutoras de ambos grupos, la algarabía que se generó en la parada de Chicote. Al principio creían que el local era del famoso chef, muy popular por salir en medios de comunicación, cuando descubrieron que no se trataba de él, se interesaron por descubrir quien era Chicote, y de la importancia del bar en otros tiempos, y que fuera ahora un “museo” por la cantidad de elementos que existen en su interior que nos puedan aportar datos históricos, de las sociedad de otros tiempos, etc. Era curioso, que se afanaban en mirar por los ventanales de Chicote, porque se les advirtió que en interior del bar, había preservado el mobiliario, la barra, que había muchas fotos de artistas y de personas que lo frecuentaron durante la Guerra Civil Española. No nos sorprende, que al realizar el cuestionario, la imagen del Chicote, perviviera en sus mentes y lo consideraran como una de los asuntos del programa que más les había gustado.

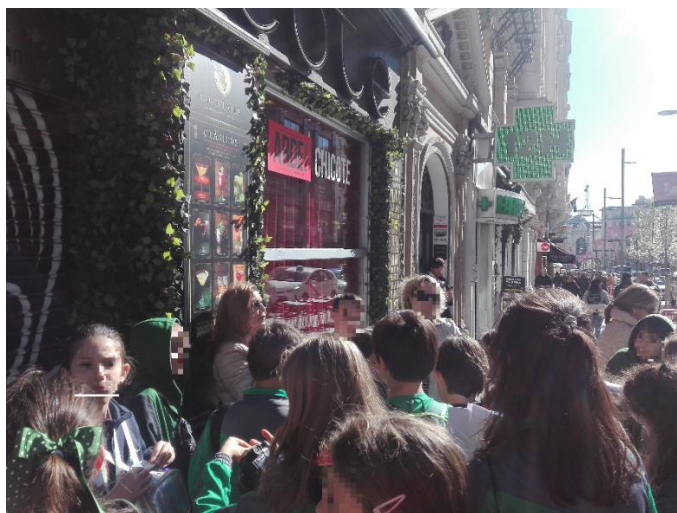


Figura 247: La parada en Chicote, causó un gran impacto entre el alumnado, que se afanaban por leer los carteles que aludían a su dueño, mirar por los ventanales para ver el mobiliario ,así como a la composición de los cocktails, que , dadas las edades del alumnado, no sabían qué clase de bebida era.

Fuente: Fotografía tomada por una alumna universitaria y cedida a Amparo Alcaraz Montesinos.

En tercer lugar, en cuanto a aspectos que más les gustaron, aparece, la Telefónica, en este caso, si coincide, con que fuera también valorada esta parada, como parada que les llamara más la atención. Estas respuestas del alumnado nos indican que, en el diseño de este proyecto, el edificio de la Telefónica y la zona cercana al mismo-metro- jugó en los tiempos de la Guerra Civil Española, al que pretendíamos darle relevancia, ha sido acogida y valorada por el alumnado, tal y como se demuestra en esta encuesta de valoración.

A continuación, aparecen en igual número de respuestas dadas por el alumnado, como aspectos que más les han gustado- aunque en menores porcentajes que los anteriormente descritos-, estos elementos: las esculturas-que vuelven a presentarse como elemento relevante del proyecto, así como el segundo tramo en general: que ligamos fundamentalmente a Telefónica y el papel del metro en el período bélico, y a las tiendas de ropa: Madrid-París-Primark, así como a un “indiferenciado” todo, que le otorgamos, en el contexto del análisis que estamos efectuando un sentido positivo.

Las respuestas dadas en menores proporciones como podemos advertir en el gráfico de la figura 199, son las siguientes, a las que hay que darlas, por supuesto un valor, pero siendo conscientes que son minoritarias, si las comparamos con los porcentajes obtenidos en las que hemos comentado. Recogemos aquí respuestas variadas en relación a aspectos que les hayan gustado más, entre otras: edificio “indultado” y el “nuevo”, Capitol, Primark, disminución de cines, metro como refugio, columnas de los edificios, y nos llama la atención, aunque sea una única respuesta, que un alumno o alumna, haya valorado las actividades que hicimos después del recorrido, según nos dijo porque le había servido para recordar y valorar aún más el itinerario.

En cuanto a calibrar la utilización que habíamos hecho de recursos en el proyecto, y siendo conscientes, de la gran variedad de ellos utilizados en todas las fases del mismo, nos pareció oportuno conocer aquellos, que se presentaron en formato fotográfico, como lo fueron la mayoría de los presentados, que más les habían impactado. La fuerza de la imagen fue considerada en el diseño del proyecto, y uno de los retos de la autora del mismo, fue, la búsqueda y selección de aquellas imágenes-fotos , que contribuyera a que el alumnado participante, utilizara con fines diversos este repertorio fotográfico, y a partir de las actividades propuestas considerando las fotografías como soporte, desarrollaran una labor investigativa, por supuesto, adaptada al nivel educativo que nos ocupa.

A continuación, mostramos el gráfico sobre el que se han volcado las respuestas dadas por el alumnado:

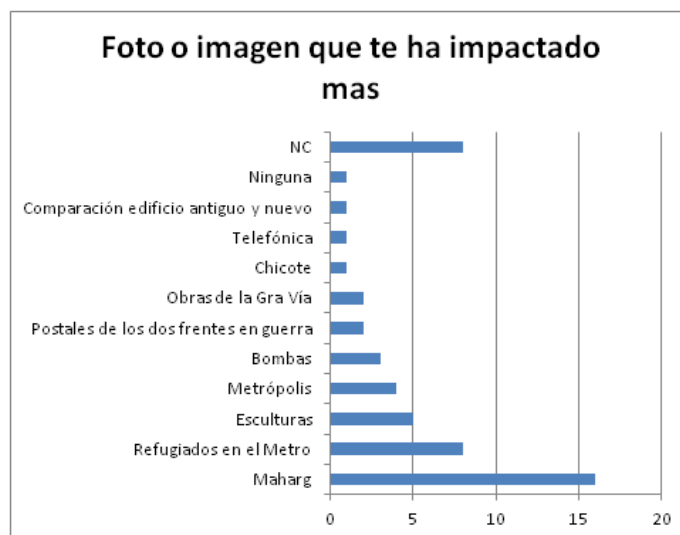


Figura 248: Gráfico que plasma las respuestas del alumnado en relación a elegir que fotografía les había impactado más.

Fuente: Elaboración propia extraída a través de las respuestas dadas por el alumnado en relación a la pregunta nº 4 del cuestionario de valoración sobre la fotografía, imagen que más les impactó.

No nos sorprende, ya que vimos sus reacciones, que la imagen que más les hayan impactado son las “dobles fotos” como el alumnado denominaba, a las fotografías “montadas” por Maharg. Desde luego, tenemos que advertir sobre un asunto que es muy influyente a la hora de diseñar este tipo de proyectos, que es el cuidado que hay que poner en seleccionar aquellas imágenes que consideremos que cumplen una serie de propósitos: la utilización de éstas por el alumnado, adaptando lo que sería, a través de la utilización que hagan de éstas, del método científico utilizado por historiadores e historiadoras. En efecto, la foto como soporte en el proyecto educativo, puede cumplir diferentes propósitos, el que hemos reseñado, es en este proyecto nuclear. No obstante, tenemos que afanarnos en ir a la búsqueda, de aquellas fotografías que, por los motivos que consideremos, les puedan impactar, o generar mayor expectación, para que a partir de éstas, promover un espíritu crítico e investigativo. Curiosamente, al principio del diseño del proyecto, no conocíamos

de la existencia de estas fotos, el hallazgo que hicimos, sin duda, era impactante, y consideramos que tal efecto haría en el alumnado, tal y cómo, a través de este cuestionario, hemos podido calibrar. La expectación mostrada cuando conocieron estas fotos fue unánime, de ahí la posición que ocupan dichas fotografías en el ranking de las que más les habían impactado. La labor del diseñador o diseñadora de estos proyectos educativos, entre otras, es la de la búsqueda de aquellos recursos que considere, que, por los motivos que sean, van a llamar la atención del alumnado: porque sean curiosas, estéticamente bellas, aporten información relevante, se presten a las comparativas, etc.

Las fotos elaboradas por Sebastián Maharg, se prestan a una magnífica aplicación didáctica desde este proyecto, que entre sus ejes vertebradores, está el de evidenciar los cambios que han tenido lugar en esta calle a lo largo del tiempo. El autor, incide en la etapa de la Guerra Civil Española, y como muy bien expresa, pretender mostrar como los escenarios del presente en esta calle, y otras de la ciudad de Madrid, en tiempos de guerra, presentaban escenas muy distintas, que las que observamos en la actualidad. Es conectar el pasado desde el presente, uno de los objetivos didácticos de esta propuesta, y sin duda la aportación hecha por este autor, se nos presenta en este proyecto como una oportunidad, que bien podríamos calificar como excelente. En efecto, el alumnado mostró su curiosidad y entusiasmo por estas fotos, como podemos advertir en la valoración que realizaron, en concreto, de las fotos que más les habían impactado.

En segundo lugar, cabe destacar, que las fotos que más atención captaron del alumnado participante en el proyecto, fueron las que aludían a las personas que se refugiaban en el metro. En las actividades preparatorias del itinerario, así como en el cuaderno de campo que llevaron durante éste, el alumnado tuvo la oportunidad de observar estas fotos, incluso en el conjunto de estas fotos, encontramos alguna de Maharg, que hemos incorporado al cuaderno

de campo. El alumnado expresaba que lo que más les impactaba era observar los gestos de preocupación y de miedo, sobre todo, los que percibían en los rostros de los niños. Intentamos en varias ocasiones, con dinámicas variadas, como que comparasen las actitudes y expresiones de las personas que en la actualidad nos podamos encontrar en las estaciones de metro, y las que tuvieron que buscar refugio en éste durante la guerra. Generar empatía, era uno de nuestros objetivos, y al valorar que, bastantes alumnos y alumnas, se sintieron afectados ante la visión de los refugiados en el metro, consideramos, que en parte, lo hemos conseguido.

Las fotos que les causaron impacto en tercer lugar fueron, las de las esculturas que ya hemos mencionado. Sin duda, este elemento artístico, captó la atención del alumnado, tal y como pudimos advertir en el análisis de las respuestas de otra pregunta.

De nuevo, muestran, un menor número del alumnado, su atención en el edificio Metrópolis, tal y como advertimos en otras ocasiones al analizar este cuestionario de valoración del proyecto. Quizás que fuera este el primer edificio que vieran en el itinerario, la realización de la maqueta del mismo, o como ellos decían: “es precioso”, incide en que algunos alumnos y alumnas, mostraran en este cuestionario de valoración el aprecio que por éste adquirieron. Estamos percibiendo constantemente, un factor de la educación patrimonial en el que insisten los expertos en el tema: la necesaria vinculación-ya sea estética, como parece que es en este caso, o simbólica-identitaria, o económica, etc., con los bienes patrimoniales, que se representa un aspecto clave en este tipo de proyectos.

Las imágenes que aludían a los efectos de las bombas, sobre personas, edificios, también causaron, obviamente impacto entre el alumnado. Fuimos conscientes de mostrar pocas imágenes de personas resultadas muertas y heridas, aunque, al caracterizar esta calle como la “Avenida de los Obuses”, nos pareció conveniente, sin abusar de ello, mostrar algunas

imágenes. Según nos dijeron , la que más les impactó fue una de Maharg, en la cercana calle de la Montera, en la que se observa a personas caminando tranquilamente, y en ese misma zona de la calle, personas tendidas en el suelo tras el impacto de alguna bomba.



Figura 249: En esta foto de Sebastián Maharg, tomada en la calle de la Montera, muy cerca de la Gran Vía, a la altura del metro de Red de San Luis, podemos ver “dos escenas”, una , en blanco y negro, de personas que están tumbadas en el suelo, y otras que están socorriendo a personas que han resultado heridas por el efecto de los bombardeos, mientras, otras personas caminan tranquilamente, e incluso parece que observa la escena sin inmutarse, ya que no es la escena de sus tiempos.

Fuente: Recuperado el 1 de marzo de 2019, en, <https://www.pinterest.es/pin/356628864216976114>

Otra de las fotos que les ha impactado, fue las que se referían a las obras en la Gran Vía para su construcción, así como a las que se referían a las dos postales que mostraban la posición cercana de los dos frentes en relación a la calle objeto de estudio. Ambas, llamaron la atención de un total de 6 alumnos y/o alumnas, ya a partir de aquí, las fotos que mencionemos han causado un impacto menor en relación al número del alumnado participante, pero si estimamos, la considerable cantidad de fotos, de asuntos diversos que se han utilizado en este proyecto, creemos que-aunque hayan captado la atención de un

menor número del alumnado-es interesante considerarlas en el análisis que estamos realizando.

Las fotos del bar Chicote-ya advertimos el interés mostrado por el alumnado por este lugar-, así como las del edificio “indultado” y el nuevo, como las del edificio de la Telefónica, también suscitaron interés-aunque en menor medida- 1 por cada alumno y/o alumna-, no obstante, por lo anteriormente mencionado creemos oportuno mencionarlas.

Finalmente, en cuanto al análisis realizado en torno al impacto o la captación de mayor atención que han tenido sobre el alumnado participante en este proyecto, debemos apuntar, que afortunadamente, en poca proporción si lo comparamos con la totalidad de los participantes: solamente un alumno o alumna, de los 52 participantes, declaró que ninguna había captado su atención. Mientras, que el porcentaje de los que indican que no saben-que es algo más numeroso: 7 alumnos y/o alumnas, responden que no sabrían por cual de las imágenes decidirse, porque , en general, todas les habían impactado.

En relación a la pregunta nº 5, que quería conocer qué parada del itinerario les había gustado más, tenemos que decir, que esta pregunta se pensó con la idea de que la parada reunía materializaba muchos aspectos del proyecto. Por un lado, las actividades preparatorias en torno a esa parada, además de las actividades propuestas en el cuaderno de campo acerca de dicha parada, de los recursos utilizados, del significado de ésta en el proyecto en general, de las dinámicas utilizadas, y en fin, podemos decir que en la decisión de elegir las paradas del itinerario se tienen en cuenta muchos aspectos nucleares del proyecto.



Figura 250: Gráfico de barras, que muestra las paradas que han gustado más a los alumnos y alumnas del Kolbe. La parada de la Telefónica, fue la que más impactó al alumnado. Analizamos las posibles causas de esta mayoritaria elección.

Fuente: Elaboración propia a través de los datos extraídos de la pregunta nº 5 del cuestionario de valoración

La mayoría del alumnado, eligió la parada de la Telefónica, en la que evidentemente, dispusimos una proyección de contenidos, recursos, etc. muy potente, ya que se la consideró, aunque a ellos no se lo hicimos conscientes, que el diseño de esta parada, cumpliría el objetivo fundamental de abordar la etapa de la Guerra Civil en la Gran Vía madrileña, esencialmente, en esta parada, “volcamos” gran parte de la investigación realizada en torno a rescatar de las fuentes de información el “microcosmos político-militar” como reflejo de situaciones de esta índole en el territorio durante la contienda. Incluso, podemos vincular las respuestas de esta pregunta, con las respuestas dadas anteriormente y ya analizadas, ya que si nos fijamos, el potencial de la Telefónica y lo que supuso en un Madrid en guerra, lo han decidido, como un aspecto vertebrador, entre otros, del proyecto. Recordemos que ante la pregunta sobre qué aspecto les había llamado más la atención, la respuesta fue la Telefónica,

del mismo modo, al mostrar sus preferencias por las fotos de Maharg, aunque no tenían éstas solamente la imagen de la Telefónica, la temática de éstas, rondaba acerca de las consecuencias de la guerra en la calle-muertos y heridos, gente corriendo, gente desfilando, etc.-

Al conocer que la mayoría del alumnado valoró la parada de la Telefónica, como la que más le había gustado, en la puesta en común les preguntamos las razones de su elección, y nos comentaron, entre otras: “entendimos lo cerca que estaba la guerra de Madrid”; “valoramos la actitud de resistencia de la población”; “percibimos como puede afectar una guerra a la población civil”; “nos dimos cuenta como esta misma calle, en otros tiempos tuvo que ser muy peligrosa”...

Cuando elaboramos estos proyectos educativos, aplicando la herramienta didáctica del itinerario, una de las cuestiones a las que nos enfrentamos, y que tiene una trascendencia enorme en este tipo de proyectos, es la elección de las paradas que efectuaremos y con qué fines y propósitos las incluimos en el itinerario. Cuando se decidió esta parada, ya se planteó como una de las paradas más importantes del itinerario, por lo anteriormente mencionado, no obstante, no sabíamos de que manera iba a ser valorada por el alumnado, hasta que conocimos las respuestas de este cuestionario de valoración del proyecto. En ocasiones, no planteamos, por los motivos que sean, de manera correcta las actividades propuestas, o fallamos en la elección de recursos, o no queda claro el/los propósitos de la parada, por ello, es crucial, que realicemos estos cuestionarios al finalizar el proyecto, ya que sino no podremos calibrar los cambios/mejoras que debemos introducir o replantearnos para la mejora de la herramienta en futuras ediciones.

Las paradas que gustaron más al alumnado, después de la Telefónica, como advertimos en el gráfico fueron, en segundo lugar, la de Chicote, a la que ya nos hemos referido, seguida

de la parada del Capitol, y en cuarto lugar, relacionada con esta última de manera más inconcreta se refieren a la de los cines, que suponemos que fundamentalmente se están refiriendo a la del teatro Rialto, o a la del Coliseum, aunque dado el “revuelo” que se originó en el primero, presumimos que se refieren a esta parada, sin embargo, no la especifican. En efecto, parece que el alumnado fue sensible a la cuestión de la disminución de los cines de la Gran Vía.

Estiman 4 alumnos y/o alumnas que les llamó la atención la parada del edificio Metrópolis, lo cual nos llamó la atención, ya que, aunque, el lugar donde se inició el itinerario era al lado de la Iglesia de San José, que coincidía justamente con el primer derribo que se efectuó, tras el famoso golpe de piqueta del rey Alfonso XIII en la Casa del Cura, edificio anexo a esta iglesia, no era considerada como parada en sí. No obstante, cuando les preguntamos por la elección de esta parada, sin que fuera considerada como tal, la mayoría del alumnado nos dijo que pensaban que era una parada, lo cual nos indicó, que aunque las paradas estaban ubicadas en el plano que se encontraba al principio del cuaderno de campo, en el caso que se prestara atención algún otro edificio, o bien parásemos momentáneamente en algún sitio, lo consideraban parada. No obstante, esta situación, de las que nos dimos cuenta al valorar esta pregunta, no nos pareció ningún inconveniente, en el desarrollo del itinerario, es más, nos percatamos del interés que suscitaron otros elementos de la calle, aunque no se efectuara sobre ellos paradas. Recordemos, que es aconsejable no realizar demasiadas paradas en los itinerarios didácticos, pues puede que éste mismo pierda interés, y que canse al alumnado, y al final no se aproveche la experiencia.

Hay un porcentaje del alumnado, aunque son pocos: 3 alumnos, a los que les han gustado por igual todas las paradas. Consideremos esta elección positiva, aunque lo habitual, es que

nos guste más una o algunas de las paradas que hagamos por diversas causas, aquí analizadas.

Finalmente, hay un número del alumnado, que por pares, eligen como preferentes las siguientes paradas: metro Gran Vía-que en realidad estaba asociada al edificio de la Telefónica, pero este alumno la diferencia, la del Rialto-la del Mago Pop-, y la del edificio de la Gran Peña, que fue la primera del itinerario, y es la que a menudo, es menos recordada, excepto para los alumnos que por los motivos que sean les haya impactado. Por último hay tres alumnos que eligen, cada uno: Callao y Primark, y curiosamente, un alumno destaca un aspecto del itinerario que no es una parada como tal, sino los “resúmenes” que realizamos al final de los tramos para poder caracterizarlos .

Por último, son tres los alumnos o alumnas que no se deciden por ninguna en concreto. Cuando les preguntamos nos dijeron que les habían gustado todas, pero no sabían decidirse por ninguna.

Concluimos el análisis, destacando que la parada que ha gustado a un mayor número del alumnado participante: la de la Telefónica, coincide con que fue la parada en la que más tiempo estuvimos, y en la que se aportaron más recursos, y se desarrollaron más actividades, ya que en esta parada, se pretendía analizar cómo repercutió en la vida de los madrileños, fundamentalmente en la de aquellos que acudían a esta calle, los avatares de la Guerra Civil Española, ya que de esta manera, vinculamos este proyecto, con los contenidos que en esos momentos estaban abordando desde la asignatura de Ciencias Sociales. El enfoque, como estamos viendo en todo el proyecto es interdisciplinar, ya que no solamente hemos tratado temas vinculados con el período bélico, no obstante, teníamos claro, que no nos podíamos desvincular con el curriculum del alumnado en este curso, y, sin duda, el tema de la Guerra

Civil Española, era un tema nuclear en este recorrido. El alumnado se percató de ello, y quizás por este motivo esta parada fue la que gustara más a la mayoría de ellos.

La siguiente cuestión planteada en el cuestionario, fue la que se interesó por conocer el edificio que más les llamó la atención. Mostramos a continuación el gráfico resultante del tratamiento realizado de las respuestas obtenidas.

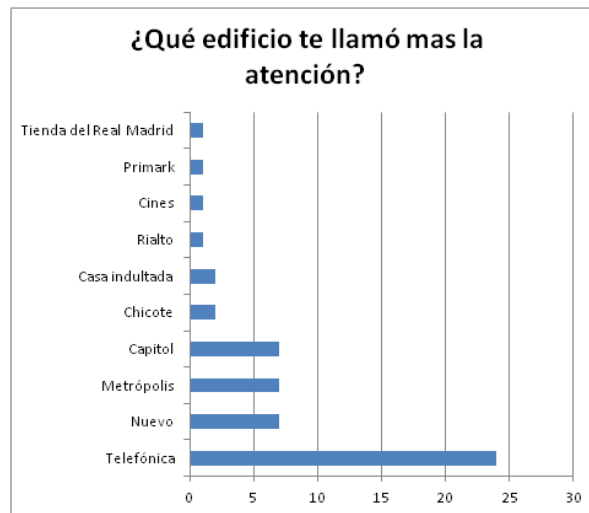


Figura 251: Gráfico que refleja cuáles fueron los edificios que más les llamaron la atención, como podemos advertir, el edificio que más les llamó la atención fue el de la Telefónica, en concordancia con la parada preferida.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos extraídos de la pregunta nº 6 del cuestionario de valoración del proyecto.

En concordancia con la pregunta anterior, constatamos que la mayoría del alumnado, eligió el edificio de la Telefónica. Las razones que dan las podemos agrupar en dos : por un lado por sus características arquitectónicas, ya que destacan el hecho de que les llamó mucho la atención de que fuera el primer rascacielos de Europa, pero será la segunda razón la que mayoritariamente argumentaron en cuanto a la elección de este edificio por el papel que desempeñó en la Guerra Civil Española, y sobre todo por ser blanco de las bombas que provenían del cercano frente franquista. En la puesta en común, fueron muchos los alumnos

y alumnas que comentaban que no se imaginaban que las tropas franquistas estuvieran tan cerca de la ciudad de Madrid, durante toda la guerra, y mucho menos, de una calle tan céntrica y popular como lo era y es la Gran Vía de Madrid. La relación de la Telefónica con las bombas es constante: “ Telefónica porque era el edificio más necesario de bombear”; “la Telefónica porque la bombardearon”; “ Telefónica porque los franquistas estaban intentando bombardearla”; “el de Telefónica por su funcionalidad en la guerra”. En efecto, en la mayoría del alumnado, tanto los que eligieron este edificio en relación a ser objetivo militar prioritario del bando franquista, por la función que ejercía este edificio como centro emisor de comunicados de guerra, como los que comentaban la “peligrosidad” de la zona que abarcaba este edificio, al ser contantemente bombardeado.

Los otros tres edificios elegidos- por un número considerable del alumnado, 18, y 6 de éstos 18, eligieron estos tres, a números iguales: Metrópolis, el “nuevo” y el Capitol. Los motivos que aportaron en la elección del edificio Metrópolis, se vinculaban mayoritariamente, por sus condiciones estéticas: los dorados, las columnas, y de nuevo por un elemento que les ha llamado bastante la atención en general: porque tenía una escultura arriba, y los que eligieron este edificio, mencionan el tema de la estatua -no olvidemos que sobre este edificio, realizaron una maqueta- Otra opción en la elección del edificio que más le había gustado, fue la del “nuevo”-como lo denominaba el alumnado, al edificio de Gran Vía 48, sin embargo, la “casa indultada”, es decir, el “viejo”, no estaba entre sus predilectos. Mientras, que este edificio, el “viejo”, llamó mucho la atención al alumnado universitario. Quizás, sea cuestión generacional la elección sobre uno u otro, pero lo que se demostró con el alumnado de 6º de Primaria, es que, les llamó mucho más la atención las líneas arquitectónicas modernas del edificio de Gran Vía 48.

El tercero de los edificios, el Capitol, resultó curioso, que la mayoría del alumnado que opta por la elección de este edificio, se refiere a éste como el del “Barco”. Es curiosa la vinculación que establecen, en este caso, el alumnado, pero creemos que en general las personas, con los bienes patrimoniales, desde vínculos afectivos, identitarios, estéticos, desde luego, la puesta en práctica de este proyecto, lo ha manifestado. Muchos de ellos se refieren al edificio Capitol como el “barco”, dada la metáfora que empleamos cuando nos aproximamos a este edificio desde la Plaza-Puerto Callao. Consideramos, que sin desvirtuar los datos, y sin favorecer errores de contextualización, es aconsejable realizar este tipo de relaciones, ya que los vínculos que establezcan con los bienes patrimoniales serán más afectivos, y creemos que contribuirá a una mayor puesta en valor del bien patrimonial al que nos estemos refiriendo, singularizándolo de alguna manera.

Por último mencionamos la elección de otros edificios elegidos, aunque, el número de alumnos y alumnas que los han elegido, sean menor que en los mencionados más arriba. Son edificios como Chicote, “casa indultada”, y en segundo lugar, elegido cada uno de los edificios por un alumno o alumna: Rialto-Mago Pop, como se expresa en el cuestionario, Primark y por último-a modo de anécdota, el del Real Madrid.

La siguiente cuestión, pretendía, a través de la utilización de una técnica similar al torbellino de ideas, que el alumnado expresara a través de términos las ideas que asociaran a la experiencia didáctica vivida. En el análisis de esta pregunta, la nº 7 del cuestionario de valoración, tuvimos que realizar una labor previa de asociación de términos a unas categorías conceptuales, ya que como se puede suponer la terminología empleada por el alumnado fue diversa.

Las categorías que determinamos, son las que se pueden observar, ya cuantificadas, en el gráfico que mostramos a continuación.



Figura 252: Gráfico que recoge los términos que les sugiere la experiencia didáctica cuando recuerdan el itinerario didáctico realizado. Los términos están agrupados por categorías, dada la dispersión de éstos aportada por el alumnado.

Fuente: Elaboración propia a través de los datos extraídos y tratados de la pregunta nº 7 del cuestionario de valoración del proyecto.

El proceso que seguimos fue el siguiente: en primer lugar y dada la variedad de términos que nos aportó el alumnado, consideramos conveniente crear unas categorías que nos permitieran agruparlos. Las categorías que establecimos fueron las siguientes: en primer lugar, agrupamos términos que aludieran a aspectos “concretos” del recorrido, o del proyecto en general, ya podían ser edificios, personajes, acontecimientos, etc. Por ejemplo, en esta categoría encontramos este tipo de términos: Metrópolis, Guerra Civil, metro, tiendas, estatuas, Telefónica, obuses ,cielo, Chicote, cines, obras, tramos, bombas, Mago Pop, etc. Como podemos advertir en el gráfico, este tipo de términos son los que más vienen a la mente del alumnado cuando recuerdan el proyecto, lo que consideramos habitual, ya que en esta etapa educativa, predomina en el alumnado el pensamiento concreto, aunque sin duda, como pudimos comprobar hay atisbos importantes de un pensamiento tendente a la abstracción, pero no es la norma, como pudimos comprobar al analizar las respuestas de esta pregunta.

La segunda categoría, en importancia numérica, fue la denominada como la de las “naciones temporales”. La noción temporal, la temporalidad, es el objeto básico de estudio de la Historia, así que nos parece oportuno que el alumnado haya captado el componente histórico y temporal del proyecto. Los términos englobados en esta categoría, fueron, entre otros: antigua/o, Guerra Civil, modernidad, Historia, entre otros. En esta categoría, el término más repetido fue el de “antiguo/a”, lo cual nos indica, que como ya advertimos, en el cuestionario de ideas previas que les preguntamos que asociaran la etapa de construcción de la calle a una etapa histórica, descubrimos mucha imprecisión en categorías temporales, seguimos encontrando esta imprecisión una vez concluido el proyecto, tal y como advertimos al profesorado tutor de ambos grupos, para que de cara a la nueva etapa educativa que inician el curso próximo: la Educación Secundaria Obligatoria, se adoptaran las medidas oportunas.

La tercera categoría fue la que denominamos “calificativos”, que el alumnado dice cuando recuerda el proyecto. Esta presente en esta categoría el vínculo afectivo-emocional que ha experimentado el alumnado con los bienes patrimoniales que ha encontrado y “hechos suyos” durante el proyecto. Hemos abordado esta cuestión al expresar la importancia de “crear” este vínculo, esta “apropiación” de los bienes patrimoniales para conseguir la cadena de la educación patrimonial. Los calificativos utilizados por el alumnado fueron, entre otros: “grande”; “popular”; “interesante”; “importante”; “sufrimiento”; “bonito”; “increíble”; “elegante”; “emblemático” “riqueza”; “hermosa”. Tenemos que decir, que los repetidos fueron “grande” y “elegante”, así que podemos considerar que el alumnado que participó en este proyecto, además de adquirir conocimientos diversos sobre hechos de naturaleza diversa que tuvieron como soporte la calle objeto de estudio, crearon unos vínculos afectivos con ésta, que sin duda, desarrollarían una apropiación del patrimonio de la Gran Vía madrileña.

En cuanto a la categoría que agrupaba términos de naturaleza identitaria, aunque no son tan numerosos, como los hasta ahora expresados, son, si bien, significativos, del valor identitario que aportó el proyecto al alumnado participante en el proyecto. Este valor que se adquiere en proyectos educativos que consideran, como éste, el patrimonio como soporte educador, es un reto, que debemos cuidar los que diseñamos este tipo de proyectos.

El valor identitario que confiere el conocimiento del patrimonio, es subrayado por muchos estudiosos y estudiosas del tema, no obstante, dicho valor, nunca debe ser entendido como excluyente o diferenciador respecto a otros patrimonios, considerándolos peores, o menos valiosos. Hay que contribuir a que el alumnado cree unos vínculos que le identifiquen con su patrimonio: local, estatal , internacional y mundial. Nunca generadores de sentimientos excluyentes o peyorativos ante “otros patrimonios”. Todo patrimonio, independientemente del lugar en que se encuentre es bello y tiene un significado-mas o menos intenso- para la humanidad. El alumnado, utilizó estos términos, de carácter predominantemente local, pero no exclusivamente: “Madrid”, fue el término que más se utilizó, no olvidemos que el alumnado que participó en este proyecto no habitaba en la ciudad de Madrid, y este hecho geográfico, quizás, intensificó aún más el sentimiento identitario con la ciudad de Madrid, a través del impacto que suscitó la Gran Vía de Madrid en el alumnado, que como advertimos, era una calle, desconocida para la mayoría de ellos y ellas. Otros términos utilizados fueron: España, y Europa, y curiosamente, se utilizó más el término Europa que España, quizás porque la Gran Vía fuera considerada una calle turística, cosmopolita, tal como nos referimos a ella, en algunas ocasiones al abordar aspectos de la misma.

Nos produjo satisfacción al analizar los términos aportados por el alumnado, que algunos de ellos, se refirieran a aspectos didácticos, ya que este proyecto, es ante todo diseñado con

una proyección didáctica. Los términos utilizados en este grupo fueron: “interesante”; “apropiado”; “aprendizaje”; “aportativo”; “objetivo”; “ameno”; ver cambios”; “investigar”. Nos animó que expresaran términos relacionados con estrategias didácticas que eran las pretendidas en el diseño e implementación del proyecto, tales como los que hemos expresado.

En efecto, nosotros no les presentamos un modelo didáctico, no les comentamos que el modelo didáctico estaba sustentado en una serie de principios didácticos que ya hemos expresado en este trabajo doctoral, no obstante, y lo importante, es que el alumnado había sido capaz de captar algunos de los principios sobre los que sustentamos el proyecto que llevamos a cabo con el alumnado. Términos como “investigar”, o bien, “aportativo”, o “objetivo”, estaban en nuestras aspiraciones didácticas, con lo que nos resultó muy gratificante, encontrar este tipo de términos, que aluden al componente estrictamente didáctico del proyecto. Ya que consideramos que no hay que establecer un documento-y menos en la etapa educativa que ahora nos ocupa-en el que mostremos un catálogo de fines didácticos, son ellos, los que, implicándose en el proyecto, los tienen que percibir.

Por último, destacar, que aunque en un pequeño porcentaje, algunos alumnos y alumnas, expresaron un término que utilizamos en un momento del itinerario, para suscitar curiosidad e intriga, sobre todo, tratándose ya de la parte final del mismo, al aludir a que en el último tramo, desde Callao hasta Plaza de España, íbamos a realizar la travesía en un “barco”, cuando nos estábamos refiriendo al edificio Capitol, por la semejanza de su fachada que da a Callao a la proa de un barco. Pues bien, este hecho, debió calar en parte del alumnado, ya que nos hemos encontrado entre los términos expresados, el de “barco”. Evidentemente, alguien que no haya participado en este proyecto en concreto, aunque conozca muy bien la

calle y los edificios que encontramos en ella, quizás se extrañaría al descubrir este término entre los expresados por el alumnado para referirse a esta calle.

Estimamos oportuno, realizar una pregunta, que nos permitiera calar que sintieron los alumnos y alumnas durante el recorrido por la Gran Vía madrileña. La inteligencia emocional, y lo emotivo, queríamos que tuviera presencia en este proyecto educativo, ya que aunque no hemos ahondado sobre esta cuestión, consideramos que en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en nuestro caso, aunque no exclusivamente, de contenidos que provienen de las ciencias sociales, fundamentalmente de la Historia, deben atender a procesos en los que intervienen “inteligencias múltiples”, y en este sentido, queríamos recoger el vínculo afectivo-emocional que se había generado en el alumnado con el patrimonio objeto de este estudio. Los términos expresados fueron los que recogemos en el gráfico que mostramos a continuación.

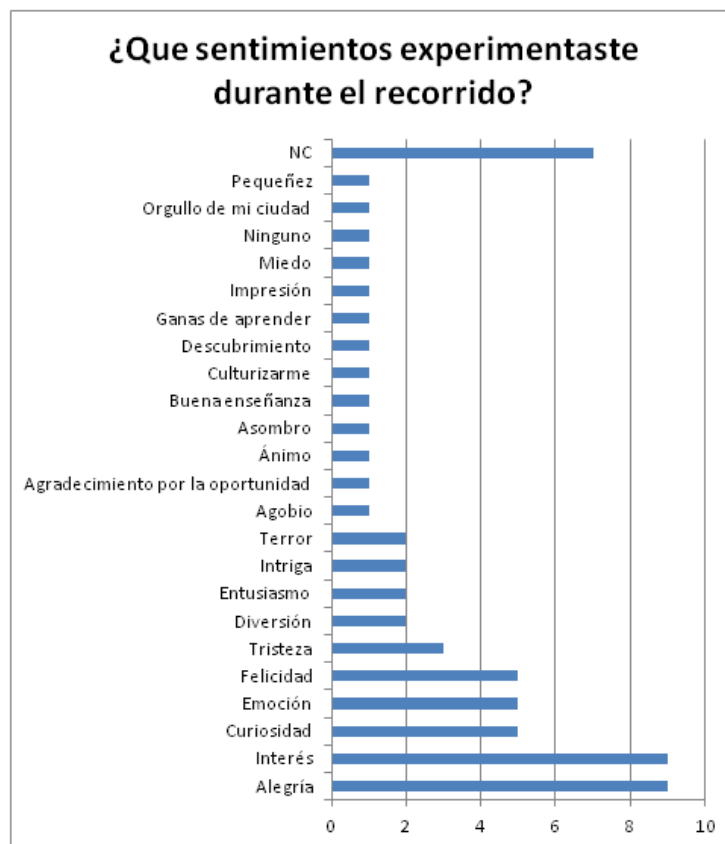


Figura 253: Gráfico que nos muestra los términos que expresaron los alumnos y alumnas cuando se refieren a los sentimientos que sintieron a lo largo del itinerario.

Fuente: Elaboración propia a través de las respuestas extraídas de la pregunta nº 8 del cuestionario de valoración del proyecto con el colegio Kolbe.

Como podemos advertir los sentimientos prioritarios, en cuanto a que fueron los más sentidos por la mayoría del alumnado fueron: alegría e interés, lo cual demuestra que son dos tipos de sentimientos positivos los que embargaron a la mayoría del alumnado participante, que vivió la experiencia con alegría, expresión que pueda ser interpretada desde diversas perspectivas, pero que sin duda, expresa un sentimiento positivo. En la puesta en común expresaron que la alegría se explicaba, sobre todo, porque, estaban conociendo una calle que desconocían y les estaba impresionando lo que estaban viendo, o también porque estaban aprendiendo de una manera distinta y en la calle, o que se lo estaban pasando muy bien con sus compañeros de clase, porque había muy buen ambiente, etc.

En cuanto al segundo sentimiento: curiosidad, quizás nos aporte más para extraer conclusiones desde la didáctica. Uno de los principales propósitos de este proyecto fue, como lo son la mayoría, suscitar el interés en el alumnado, por conocer más aspectos del tema que se estaba abordando, porque les llevara a una reflexión, a una crítica ,a una comparativa al evidenciar los cambios que se operan con el paso del tiempo en los espacios urbanos, etc. En este proyecto, podemos decir, que este propósito, inherente a uno de los fines de la educación, se consiguió satisfactoriamente. Si no diseñamos proyectos educativos que interesen al alumnado del siglo XXI, difícilmente podremos desarrollar la labor educativa que pretendemos.

El tercer sentimiento expresado, va ligado al segundo: si hay interés, hay curiosidad por saber más, por buscar más información, por observar más, por debatir más, por opinar más. En efecto, ambos sentimientos van muy unidos en el proceso educativo. Era realmente

gratificante-tal y como podemos observar en algunas de las fotos mostradas del día del itinerario-la actitudes que vemos en el alumnado participante: actitud activa, buscando y dando respuestas a las preguntas que encontraban en el cuaderno de campo, u otras que surgieron al hilo de las observaciones y hallazgos hechos durante el recorrido, en fin, las actitudes y los gestos observados en las fotos demuestran los sentimientos expresados hasta ahora: alegría, interés y curiosidad.

Podríamos agrupar una serie de sentimientos, que a priori, pudieran parecer negativos, pero si conocemos el proyecto, sobre todo, la contextualización de éste en la etapa de la Guerra Civil Española, podemos entender-incluso los podríamos pretender a priori-encontrarnos términos que aludieran al rechazo a las situaciones generadas en la calle a consecuencia de acontecimientos que se vivieron en la misma por las personas que se encontraban en ésta durante el periodo bélico. Los términos utilizados fueron: tristeza, terror, agobio, y miedo. Se les preguntó acerca del uso de tales términos, y nos contestaron, que sobre todo en la parada de la Telefónica, sintieron mucha tristeza por lo que tuvieron que vivir las personas que habitaban Madrid durante la Guerra Civil Española, sobre todo les impactó las fotos del metro, en la que había muchos niños y niñas refugiados, y ello generó un sentimiento de empatía, que recordemos, que era uno de los objetivos que pretendíamos en este proyecto.

En efecto, el abordar el tema de la Guerra Civil Española y el reflejo de ésta en “lugares de la memoria” de la Gran Vía madrileña, se pensó como una manera distinta e innovadora, a cómo el alumnado había abordado este tema a través de la información que les aportaba el libro de texto, que según pudimos analizar, lo hacía de manera menos local, evidentemente, ese es uno de los rasgos definidores de este proyecto, y prestando, fundamentalmente atención al componente político-militar de la misma. Es decir, abordar el tema de la Guerra

Civil Española en un espacio de la ciudad, que además, posibilita abordar otros tiempos históricos desde el presente, es considerado, tal y como expresaron el profesorado que participó en el proyecto, como innovador, no exclusivamente por cómo se abordó el tema de la guerra, pero sí, cómo se generaron esos vínculos emotivos y empáticos con las personas que vivieron esos tiempos en Madrid, y que concretamos en acontecimientos vividos en la Gran Vía de Madrid.

Otros sentimientos generados, que podríamos definir como sentimientos esperados o pretendidos, por considerarlos positivos, fueron estos expresados por el alumnado, aunque en menor proporción que los tres sentimientos preponderantes: alegría, interés y curiosidad. Pues bien, encontramos expresiones que aludían a este tipo de sentimientos positivos: emoción, felicidad, diversión, entusiasmo, agradecimiento por la oportunidad, ánimo, impresión, entre otros.

Destacar el grupo de sentimientos que más más estrechamente vinculados con el modelo didáctico aplicado al proyecto: buena enseñanza, culturizarme, descubrimiento, ganas de aprender. Estos sentimientos nos indican que, parte del alumnado, percibió fines o propósitos didácticos que perseguía el proyecto, que se puede resumir en aportar un modelo educativo, a través de la herramienta concreta del itinerario didáctico, que fomente el interés y el gusto por aprender.

Por último, destacar, algunos sentimientos expresados, que sin ser mayoritarios, nos han llamado la atención, tales como: pequeñez, que lo relacionamos con algunas de las respuestas dadas al referirse a términos que asociaran al itinerario por la Gran Vía de Madrid, tales como grandiosidad, o altura de los edificios...quizás, por esta circunstancia morfológica de esta calle, alguno o alguna se sintiera “pequeño” ante tal inmensidad.

También, aunque en una pequeña proporción, algunos de los alumnos y alumnas, inciden de nuevo en el aspecto identitario antes mencionado, al expresar como sentimiento “orgullo de mi ciudad”.

Concluir este análisis diciendo que, como suele ocurrir cuando realizamos este tipo de encuestas, aunque en este caso, afortunadamente, en un número poco significativo, hay una serie de alumnos y alumnas que nos contestan ante esta pregunta, que supone, sobre todo, desvelar sentimientos.

Analizamos, finalmente, una pregunta clave del cuestionario. ¿Qué podría mejorar el recorrido?. Esta cuestión es fundamental en todo proyecto educativo, tenemos que valorar aquellas sugerencias, que a lo mejor, en no estaban previstas, pero, que sin duda, contribuirán a que se mejore la herramienta didáctica, analizando las sugerencias dadas, calibrándolas, y por supuesto, si ha lugar, incorporándolas para futuras ediciones.

Mostramos a continuación el gráfico resultante del análisis y agrupación de términos y/o aspectos análogos que confieren un estudio más eficaz de la cuestión planteada.

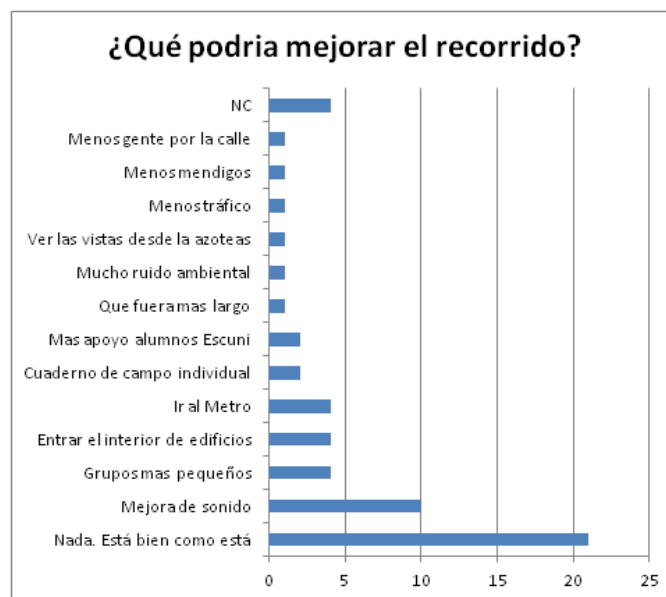


Figura 254: Gráfico que muestra el porcentaje de respuestas dadas por el alumnado en relación a los aspectos que consideran que pudieran mejorar el recorrido.

Fuente: Elaboración propia a través de los datos extraídos en la pregunta nº 10 del cuestionario de valoración del proyecto.

Lo primero que tenemos que señalar, es que afortunadamente, la mayoría del alumnado consideró que no había que hacer ninguna mejora, ya que su nivel de satisfacción con el proyecto fue alto. No obstante, les expresamos, que todo proyecto era mejorable, y que agradecíamos la alta valoración, pero que tenían la oportunidad de expresar aquellos aspectos, en un principio no considerados, pero que al hilo de las sugerencias realizadas por los compañeros, se les ocurrieran.

Podríamos clasificar las sugerencias de mejora en dos grupos: uno, sería el grupo de sugerencias, ajenas, al diseño del proyecto, es decir, aquellas que no podríamos mejorar, o cambiar, porque son externas al proyecto, no dependen de nuestra actuación, y las segundas, que son las que tenemos que valorar, que son aquellas que podemos mejorar, calibrando y valorando la pertinencia de las posibles mejoras.

En las del primer grupo, las ajenas o bien externas al proyecto, estarían: “mucho ruido ambiental”; “menos tráfico”; “menos mendigos”; “menos gente por la calle”. En efecto, estas circunstancias no se pueden cambiar por parte de los diseñadores de los proyectos educativos, no obstante, aplicando enfoques didácticos ambientales, o del “ciudadano-alumnado protagonista”, si que podemos debatir en la puesta en común sobre estas problemáticas ambientales: el problema del tráfico-abordado desde este proyecto-, o el de la contaminación acústica que interfiere en la sugerencia que mayoritariamente demandan: mejora del sonido, como advertiremos a continuación, y el tema de los mendigos, sobre el que debatimos en el aula, e insistimos que la cuestión que teníamos que debatir no era la existencia de algunos-pocos-que vieran durante el recorrido, sino que teníamos que

preguntarnos: ¿ por qué hay mendigos por las calles de las ciudades?, de esta manera, cambiamos el enfoque de la cuestión desde perspectivas socioeconómicas, y no considerando esta situación como problemática en sí, sino en relación a las condiciones económicas, sociales, políticas, etc., que determinan o condicionan la existencia de este grupo social en las ciudades.

Antes de analizar aquellos aspectos que podemos mejorar y vamos a valorarlos en futuras ediciones, vamos a agrupar a aquellos que, se podrían mejorar, pero que, tal y como debatimos con ellos, no se suelen realizar en este tipo de proyectos educativos: en los itinerarios didácticos, tales como: “entrar en el interior de los edificios”; “subir a las azoteas de los edificios”, o “ir al metro”.

En efecto, tal y como planteamos temáticas en relación al proyecto, que están muy vinculadas a este: caracterización de edificios; o bien las esculturas que observaron en las azoteas- aspecto que les llamó prodigiosamente la atención-, o bien el papel del metro como refugio durante la Guerra Civil Española, son, indiscutiblemente, perfectamente adaptables al proyecto, pero , quizás, al menos la entrada a algunos edificios, y el subir a las azoteas para observar de cerca las estatuas, escapan de nuestra voluntad. En cuanto a bajar al metro, lo planteamos en un principio, pero luego lo calibramos, y pensamos que aunque sin duda resultara interesante, tal y como lo percibieron algunos alumnos y alumnas, quizás provocaría que el itinerario se hiciera excesivamente largo, con el consiguiente cansancio para el alumnado.

En relación a aquellas sugerencias que vamos a estudiar sus posibles mejoras, vamos a considerar la más apuntada, y relacionada con una situación ajena a nuestra voluntad, e inherente en este tipo de experiencias educativas: el ruido, la contaminación acústica causada por la gente y por los medios de transporte, que es la mejora del sonido. Sobre esta

circunstancia estuvimos reflexionando, y les comentamos, que aunque en ocasiones era incómodo no escuchar a la guía, es decir, a la autora de este trabajo doctoral, disponían de medios suficientes para subsanar esta situación: conversaciones con los compañeros, con el alumnado universitario, con sus profesoras tutoras y de apoyo, y con un instrumento esencial: el cuaderno de campo, y sobre todo con sus observaciones y “miradas” in situ a los bienes patrimoniales que se encontraban en su recorrido.

Quizás, este asunto, nos haga pensar, en la costumbre-aunque como ya hemos valorado el alumnado participante en este proyecto, demostró una postura activa y participativa en todo el proceso-de las metodologías expositivas, receptivas y pasivas por parte del alumnado, y es en este modelo, donde se echa de menos, no “escuchar la voz del experto o experta”.

No obstante, vamos a valorar, la introducción de algún aparato que permita, que en determinadas actuaciones-guiar el proceso de actividades, indicar, orientar, etc.- eleve el tono de voz de la profesora, en este caso, que guía el itinerario.

Otro aspecto que se consideró a mejorar es que cada alumno y alumna dispusiera de un cuaderno de campo. En este sentido, tenemos que decir, que llevaban dos cuadernos por grupo, ya que como mencionamos, el trabajo cooperativo era un elemento identificativo del proyecto, además cada grupo iba apoyado por un alumno a alumna universitaria que llevaba otro cuaderno. No obstante, valoraremos esta sugerencia de mejora, aunque no quisiéramos perder el trabajo cooperativo que comporta el compartir el material.

En relación a la sugerencia de mejora antes apuntada, algunos alumnos y alumnas, solicitaron más apoyo del alumnado universitario, pero tal y cómo les comunicamos, la

consigna que se les había dado era que su papel era mediador, orientador, pero que en ningún caso, resolutorio de las actividades o de los “problemas” planteados.

Como aspecto positivo, más que de sugerencia de mejora, un alumno o alumna, sugirió que el itinerario fuera más largo. Consideramos, que según hemos leído en la literatura que aborda el estudio de la herramienta didáctica del itinerario, se desaconseja, que los itinerarios, aplicados con alumnado de esta etapa educativa, sean superiores a la hora y media, como mucho. No obstante, siempre hay que contar con alumnado curioso, y con ganas de aprender y de conocer más, que solicite itinerarios de mayor duración temporal.

Concluimos el análisis y valoración de esta cuestión, que se hace imprescindible en este proyecto, señalando que, solamente un total de 4 alumnos y/o alumnas no ha realizado ningún tipo de sugerencia de mejora porque no contestó a esta pregunta, ya que según expresaron no sabían que sugerencias de mejoras plantear, aunque tampoco estaban totalmente de acuerdo con todo, ya que como advertimos, la mayoría del alumnado consideró que no había que mejorar nada, ya que creían que todo estaba bien planteado.

La última cuestión del cuestionario de valoración del proyecto, pretendía, sobre todo, desarrollar en el alumnado la última acción de la cadena educacional del patrimonio, la de su difusión. Han pasado por las fases anteriores, como hemos podido comprobar al analizar las respuestas obtenidas del cuestionario de valoración del proyecto: hemos posibilitado el conocimiento del patrimonio, a través de propuestas de actividades en todas las fases del proyecto, como hemos advertido al analizar las respuestas dadas en el cuestionario de valoración, el alumnado, a través del conocimiento de elementos diversos patrimoniales de la Gran Vía de Madrid, ha tenido la oportunidad de valorarlos, de esta forma, los podrá respetar y por último-de ahí el sentido de esta última pregunta- lo podrá difundir, en estos momentos a sus familiares y amigos, en un futuro a las generaciones venideras.

Les preguntamos que qué le diría a un amigo/a o familiar para animarle a que vaya a la Gran Vía. Ante tal pregunta, que supone reconocer los valores que han aportado a la Gran Vía, obtuvimos respuestas como las que expresamos a continuación: “ que es muy bonito e interesante”; “hay unos edificios muy chulos y altos, y la historia que tiene es muy interesante”; “que es una pasada, es super chulo y haciendo el recorrido te lo pasas muy bien”; “que tiene muchas tiendas, cines y teatros preciosos”; “ es uno de los sitios donde mejor se ve lo que ocurrió en la Guerra Civil”, “que no es una calle cualquiera y que tiene mucha historia”; “es muy bonita ,misteriosa, histórica y transitada”; “que la Gran Vía es increíble, que su historia es muy bonita”; “que fuese a contemplarla porque es muy bonita”; “les diría que vaya porque se disfruta y aprende, a la vez se divierte”. En fin, podríamos rescatar algunas opiniones más, la mayoría expresadas con entusiasmo, lo cual, nos hace pensar, que el alumnado de los dos grupos de 6º de Primaria del colegio Kolbe Internacional que participaron en el proyecto “Gran Vía”, como ellos denominaban, serán magníficos “embajadores” del patrimonio existente en esta calle.

CAPÍTULO 5: CONCLUSIONES.

En las conclusiones que planteamos sobre el trabajo doctoral que hemos elaborado, consideramos oportuno y necesario, plantearlas de manera estructurada, extrayendo conclusiones de los análisis realizados de cada uno de los apartados del trabajo que hemos abordado.

Las conclusiones de un trabajo de tal envergadura, y que se fundamenta-en decidida conexión- en dos áreas de conocimiento: la Historia, y la Didáctica de la Historia, de las ciencias sociales, deben partir, por un lado, de los análisis y conclusiones parciales de las partes en las que se ha estructurado este trabajo, sin perder nunca de vista, los objetivos planteados y las hipótesis que han sido formuladas desde el primer momento, en el primer capítulo de este trabajo doctoral.

Se ha procedido, pues, a presentar unas conclusiones parciales, teniendo en cuenta los análisis y valoraciones realizadas en torno a los grandes núcleos considerados, a saber:

- La Gran Vía en guerra: 1936-1939, los “microcosmos” como un reflejo de los principales ámbitos de estudio de la etapa bélica: político-militar; económico; de Vida Cotidiana; de ocio-cultura y de edificios “singulares.

- Elaboración de un marco teórico que contemple los principios didácticos que consideramos deben guiar el diseño e implementación de un itinerario didáctico por la Gran Vía de Madrid.

- Diseño, implementación y valoración del itinerario didáctico por la Gran Vía de Madrid con alumnado en Formación de Profesorado del Grado de Primaria y con alumnado de 6º curso de Primaria.

Por último, se abordarán unas conclusiones generales, que presenten, esencialmente, las posibilidades y la posible aportación que pueda tener este trabajo doctoral en ámbitos educativos.

5.1. Conclusiones: La Gran Vía en guerra: 1936-1939. Los “microcosmos” como un reflejo de los principales ámbitos de estudio de la etapa bélica en España.

Los objetivos pretendidos en este trabajo doctoral, en cuanto a la parte de la investigación histórica que se desarrolla en el capítulo 2 del presente trabajo doctoral, contempla cinco objetivos, que consideramos que han sido cumplidos por lo que vamos a explicitar a continuación.

El primer objetivo pretendido, alude a guiar la investigación histórica según los posicionamientos que tengamos en los diversos paradigmas o escuelas historiográficas. En efecto, hemos dado un valor al cumplimiento de este objetivo desde el inicio de la investigación histórica, tal y como vamos a justificar , una vez concluido este trabajo doctoral. En el primer capítulo de esta tesis, explicitamos las corrientes historiográficas en las que nos posicionábamos, atendiendo al concepto, método y valor que creemos que debe tener la Historia.

En este sentido, las corrientes en las que nos posicionamos fueron: la escuela de *Annales*, recogiendo de ésta varios presupuestos teóricos y metodológicos, fundamentalmente, como se podrá advertir al describir los diversos “microcosmos” que hemos evidenciado durante la Guerra Civil Española en la Gran Vía madrileña, queda patente el fuerte enfoque interdisciplinar dado al estudio, y que recogemos, entre otras, como una de las aportaciones que consideramos fundamentales, al entender, que la Historia, se debe hacer con las

aportaciones teóricas y metodológicas del conjunto de las ciencias sociales. Más tarde, estableceremos las conclusiones de los “microcosmos” definidos, y podremos advertir claramente, como se han atendido hechos sociales de naturaleza muy diversa: político-militares, económicos, geográficos, demográficos, antropológicos, sociológicos y artísticos evidenciados en el espacio objeto de estudio.

Pero además, del mismo modo, nuestro estudio ha sido guiado por principios de otras corrientes historiográficas, todas ellas, al igual que la ya referida de *Annales*, descritas en el capítulo 1 del presente trabajo doctoral. En primer lugar, se ha evidenciado, la importancia otorgada a la Vida Cotidiana, en nuestro estudio, de las personas que habitaban Madrid en la etapa de la Guerra Civil Española, tal importancia le hemos otorgado a la corriente historiográfica de la Vida Cotidiana, que uno de los “microcosmos” definidos es concretamente de “Vida Cotidiana”, y del que daremos cuenta más adelante.

Del mismo modo, por el objeto de estudio temporal que hemos delimitado-aunque no exclusivamente-para nuestro estudio: la etapa de la Guerra Civil Española, nos hemos acercado a los planteamientos que suponen abordar el estudio de una etapa Reciente de nuestra historia, y en este sentido, de manera patente y decidida, con el estudio histórico realizado hemos apostado por la Memoria y no el Olvido. En este sentido, no podemos desvincular el estudio histórico de hechos de naturaleza diversa en este marco temporal, que aunque como ya dimos cuenta, algunos historiadores, no estiman “dentro” del estudio de acontecimientos de la corriente historiográfica del Tiempo Presente/Reciente, como Aróstegui, hay otros muchos que consideran a la etapa de la Guerra Civil Española, como etapa de estudio preferente en este paradigma.

Muy ligada a la corriente historiográfica que aborda el estudio de los hechos recientes, y sobre todo, muy vinculada a los estudios sobre la Guerra Civil Española, nos posicionamos

también en la corriente de la Memoria Histórica. Hemos querido rescatar “lugares de la memoria histórica” en la Gran Vía de Madrid, y tenemos que expresar, que si bien, hoy en día no queda ni rastro en la calle que fuera rebautizada como la “Avenida de los Obuses”, de los numerosos impactos de éstos en la mayoría de los edificios que jalonan esta calle, desde nuestro estudio, creemos haber aportado diversidad de vestigios y fuentes que atestiguan los miedos, las penurias y las incertidumbres vividas por aquellos y aquellas que transitaron en esa Gran Vía de los obuses.

Por último, mencionar, otra corriente historiográfica que ha guiado, como las anteriormente expuestas, la investigación histórica, quizás la más patente y clara: la Micro Historia, o Historia Local. En efecto, una de las claves del estudio histórico realizado en este trabajo doctoral, ha sido la decisión firme y convencida de establecer un marco espacial muy concreto como soporte de nuestro estudio, que es la Gran Vía y su entorno próximo-delimitado concretamente en esta tesis, en el capítulo 1, al establecer el marco espacial con rigor al establecer los límites del espacio considerado. Quizás sea este componente, el establecer un marco urbano céntrico y popular, como fue y es la Gran Vía de Madrid, como marco de nuestro estudio, uno de los valores que pueda tener este trabajo doctoral. Es decir, afanarse en buscar acontecimientos de naturaleza diversa que tuvieron como marco el espacio objeto de estudio establecido. Estudiar y analizar el “pulso” de la Guerra Civil Española en un espacio tan conocido y emblemático de la ciudad de Madrid, como fue y continúa siendo la Gran Vía madrileña.

Pues bien, creemos que por lo anteriormente expresado, el objetivo de enfocar el estudio histórico bajo el prisma plural de las corrientes historiográficas en las que nos hemos posicionado debido a la concepción que tenemos de la Historia, se ha cumplido satisfactoriamente, siendo conscientes, que no podemos aplicar todos los principios teóricos

y metodológicos de cada una de las corrientes, pero si los que consideramos que fundamentan a dichas corrientes.

El segundo objetivo, que pretendíamos impulsar desde el estudio histórico realizado, era el de utilizar el método de investigación histórica para contextualizar hechos sociales en el espacio objeto de estudio: la Gran Vía madrileña. Tras la lectura del capítulo 2 de este trabajo doctoral, se evidencia que se ha realizado el estudio histórico, siguiendo los pasos y las técnicas propias que caracterizan a este método.

En primer lugar, se procedió a la consulta de información en fuentes de naturaleza secundaria: monografías, que detallamos en el apartado de referencias bibliográficas, que se dirigían a dos temáticas nucleares del estudio histórico: monografías sobre la Guerra Civil Española, así como de la Gran Vía como espacio cambiante a lo largo del tiempo, que además coincidió, más o menos en el tiempo, con las numerosas celebraciones y eventos realizados a tenor del centenario de la construcción de la popular calle. Pues bien, a partir de la organización de la documentación obtenida basada en los dos grandes ejes establecidos, formulamos una serie de hipótesis que guiarían el proceso investigador, y que podemos leer en el capítulo 1 de esta tesis doctoral, en las que hacen referencia al proceso de investigación histórica.

Las hipótesis planteadas, siguiendo los pasos que seguimos el utilizar el método histórico fueron:

- La elección de la Gran Vía y su entorno como espacio objeto de estudio, arrojará multitud de hechos sociales de naturaleza diversa, que posibilitará, la realización de un estudio, considerando esta escala, de los acontecimientos que se vivieron durante la Guerra Civil española: 1936-1939.

- La investigación histórica realizada nos permitirá diseñar un proyecto educativo potente, a través de la información y tratamiento de ésta, recogida en la diversidad de fuentes consultadas.

Pues bien, en cuanto a la primera, de la que se presumía que nos permitiría definir los diversos “microcosmos” que se conformarían con la recogida de acontecimientos de naturaleza diversa , que así mismo, nos permitiría plantear un panorama rico de acontecimientos, según íbamos avanzando en la investigación, veíamos como los acontecimientos que caracterizaban esos “microcosmos”, como más tarde expresaremos, eran potentes y nos permitían extraer conclusiones, que se podían extrapolar a otros espacios en guerra del territorio español.

Si no hubiéramos podido extraer las fuentes una riqueza de acontecimientos dados durante la etapa objeto de estudio en el espacio objeto de estudio, sin duda, nuestro estudio no habría prosperado. En efecto, no solo pretendíamos extraer información que nos permitiera elaborar un estudio con rigor y serio, sino también, pretendíamos que el “universo” de acontecimientos fueran de naturaleza diversa; para a partir del análisis , tratamiento y elaboración de la información obtenida, poder extraer conclusiones que aportaran al estado de la cuestión actual sobre la Guerra Civil Española, considerando en este estudio, la escala micro de la Gran Vía madrileña.

La segunda hipótesis era fundamental en este trabajo doctoral: ya hemos expresado que consideramos que el espacio elegido para realizar el estudio histórico ha sido acertado, aunque por supuesto, como todo historiador o historiadora, nos hubiera gustado encontrar aún más información en las fuentes, pero en relación a la primera hipótesis, de nada nos hubiera servido la investigación histórica, sino hubiéramos obtenido, en el proceso de

recogida de información, recursos potentes, para plantear el posterior proyecto educativo, que se gesta en la investigación histórica.

En efecto, esta es una de las hipótesis vertebradoras de este trabajo doctoral: una investigación serie y rigurosa en historia, aportará una variedad y cantidad de recursos, que posibilitará el uso de numerosos recursos para plantear muchas actividades formativas al alumnado, tal y como hemos advertido al exponer el proyecto educativo de este trabajo doctoral, en el capítulo 4. Es decir, cualquier proyecto educativo se enriquece enormemente, si previamente se ha realizado un estudio de investigación serio y riguroso, acudiendo a fuentes de información pertinentes y variadas.

El tercero de los objetivos planteados, en el marco de la investigación histórica, está pensado también en uno de los pasos fundamentales que deben regir la investigación histórica: acudir a fuentes de naturaleza primaria para obtener y tratar la información . Este objetivo era primordial en el planteamiento de la investigación histórica. Hemos podido advertir, al describir la metodología empleada en la parte histórica, en el capítulo 1 de este trabajo doctoral, que los Archivos a los que nos hemos dirigido para la obtención de información que nos permitiera identificar los “microcosmos”, fueron muy diversos. Indicamos en este capítulo el camino que seguimos para cumplir este objetivo, y ofrecer un estudio histórico fundamentado en una variedad de fuentes primarias buscadas, seleccionadas, tratadas y elaboradas en los siguientes Archivos: en primer lugar, dado el tiempo objeto de nuestro estudio, encaminamos nuestra búsqueda al Centro Documental de la Memoria Histórica de Salamanca, cuyos fondos consultados se pueden consultar en las referencias que se hacen de éstos en el capítulo 1 en el apartado de metodología utilizadas, aunque debemos insistir, que los fondos manejados fueron fundamentalmente los de Causa General, además de otras secciones documentadas en dicho capítulo-metodología histórica-

En segundo lugar, acudimos a los fondos del Archivo General de la Administración (AGA), en Alcalá de Henares, cuyos fondos consultados también están referidos en el capítulo 1, en el apartado de metodología histórica. Del mismo modo, acudimos al Archivo de la Villa, en la sección de Estadística, que nos permitió realizar un exhaustivo estudio del Padrón de habitantes de 1935 del Distrito Centro, fundamentado en las tres calles que por esas fechas conformaban la Gran Vía de Madrid: Conde de Peñalver, Pi y Margall y Eduardo Dato, recogiendo todos los datos que nos aportaron información socioeconómica, así como demográfica de los habitantes de la calle en esa fecha, así como de los establecimientos comerciales que existían en ella en esa fecha, completado por el estudio del Anuario de establecimientos comerciales *Bailly-Ballière*.

Además de la consulta física de los fondos de los tres Archivos citados, complementamos la búsqueda de información de fuentes primarias, en las páginas webs citadas, fundamentalmente en, <http://www.memoriademadrid.es/>

Por lo expuesto más arriba, consideramos que el objetivo de acudir a fuentes de naturaleza primaria para obtener y tratar la información, está logrado, porque además lo presumimos consustancial al método histórico utilizado.

El último objetivo pretendido, en la parte del estudio histórico del presente trabajo doctoral fue: Identificar a través de la información obtenida y el tratamiento de la misma los “microcosmos” de la Guerra Civil española en la Gran Vía de Madrid, atendiendo a un enfoque interdisciplinar para su conformación. Pues bien, este era uno de los objetivos vertebradores del estudio histórico, y a continuación, vamos a exponer, las principales conclusiones que hemos extraído del proceso de investigación de los “microcosmos” definidos en este estudio, que quedan desarrollados en el capítulo 2 de este trabajo doctoral.

Los “microcosmos” estudiados han sido los siguientes: político-militar; económico; de Vida Cotidiana; de ocio-cultura y de edificios singulares.

A continuación expresamos las principales conclusiones a las que hemos llegado de cada uno de los antes expuestos, al realizar un rigurosa y seria búsqueda de información, para proceder después a su tratamiento, elaboración de materiales propios y extraer conclusiones relevantes para el estudio de la Guerra Civil Española, considerando como marco espacial de este estudio, la Gran Vía madrileña.

La elección de una zona de la ciudad de Madrid , como ha sido la Gran Vía y su entorno cercano, frente a otras posibles elecciones geográficas de la ciudad, para vislumbrar en esta zona, una serie de acontecimientos, de naturaleza diversa, que nos permitieran dar un enfoque interdisciplinar al estudio histórico, se decidió por dos motivos fundamentales: el primero, por la posición geográfica que presenta la zona objeto de estudio de cercanía a diversas bases militares ocupadas por las tropas franquistas: Cerro Garabitas, desde la Casa de Campo, Ciudad Universitaria, y el Hospital Clínico. El segundo motivo, estriba en el carácter eminentemente terciario de la calle, desde que se construyó en 1910, que perdura hasta nuestros días. Dicho carácter, hace suponer, que a pesar de ser considerada una de las calles más peligrosas de la ciudad, la población que habitaba Madrid durante los tiempos de la guerra, acudía a esta zona con fines diversos: abastecimiento, residencial-aunque debido al inicio de la guerra en el mes de julio, muchos residentes, habían desplazado a sus lugares de veraneo- y también, como hemos podido comprobar, gran parte de los habitantes de la ciudad, acudían a esta calle con fines lucrativos: al cine, a Chicote, o simplemente, a “mirar obuses”.

La decisión de elegir esta zona entre otras, radica fundamentalmente en las dos razones expresadas más arriba, en relación a una de las hipótesis planteadas en este trabajo de

investigación. En un principio, suponíamos que las dos razones expresadas, nos permitirían “captar” a través de una rigurosa y seria búsqueda en las fuentes de Archivo mencionadas y citadas al hilo de la descripción de la configuración de los diversos “microcosmos”, una cantidad estimable de hechos de naturaleza diversa que permitieran el buscado enfoque interdisciplinar.

En un principio, teníamos la idea de documentar en primer lugar el “microcosmos” político-militar, al ser esta zona catalogada como zona de frente-retaguardia, por la proximidad de ésta a los frentes franquistas. Consideramos que la información obtenida a través de la búsqueda de la misma, en el Centro Documental de la Memoria Histórica, en Salamanca, en los fondos de Causa General, ya citados en el capítulo 1, al describir la metodología utilizada en la investigación histórica, así como en el Archivo General de la Administración (AGA) en Alcalá de Henares, entre otros fondos documentales, nos permitirían rescatar información relevante que nos permitiera documentar este primer “microcosmos”.

Una de las causas principales de la peligrosidad de la zona, era la presencia en esta del edificio de la Telefónica. La Telefónica se convirtió en un mito de la ciudad asediada. Era objetivo militar prioritario de las tropas franquistas, que desde el Cerro Garabitas, lanzaban sus misiles para que alcanzaran de pleno al edificio que cumplía un papel clave en la Guerra Civil Española: era el centro emisor de comunicados de guerra. Desde la Telefónica, Madrid, irradiaba al mundo, desde la perspectiva republicana, la marcha de la guerra. Además, no olvidemos otro dato que revalorizó el papel del edificio durante la guerra, que fue, debido a sus características arquitectónicas, no olvidemos que fue el primer rascacielos en Europa, y esta condición en tiempos de guerra, se convirtió en un gran visor de los movimientos de las

tropas franquistas, muy cercanas al edificio, y que con la vista panorámica que se ofrecía desde su azotea, las maniobras militares de las tropas franquistas, se divisan perfectamente.

La Telefónica fue el gran objetivo de guerra de las tropas franquistas, como lo demuestra, aunque seguramente existieran más, en plan para la ocupación del edificio en el mes de abril de 1937, diseñado por un tal Carlos Ramón Alfaro, que en conexión con agentes de la Quinta Columna, pretendían lograr el asalto al edificio, ya que su control era vital para las tropas franquistas en su idea de tomar Madrid. No olvidemos que supondría el control de las emisiones de comunicados de guerra.

En relación a la Quinta Columna en cuanto a su presencia en la Gran Vía, no podemos constatar una importancia presencia de esta en esta calle, no obstante, tenemos noticias de redadas efectuadas en esta calle, de miembros de esta organización, en uno de los hoteles de la calle: el hotel Valencia, en Pi y Margall 22. Parece ser, que en algunas zonas de Madrid, como era la Gran Vía, era zona catalogada como de “desafectos” término utilizado en esta etapa, para referirse a aquellas “presuntas” personas que por habitar en zonas de alto poder adquisitivo, como lo era la Gran Vía, eran zonas más “vigiladas” por instituciones y organismos republicanos.

Esta población “desafecta”, fue sometida a detenciones, y llevada a las numerosas checas y cárceles existentes en la zona, y de las que damos cuenta en el plano de la figura 29. El mundo de las checas, tuvo en la zona de estudio una enorme proyección. Si relacionamos esto con la consideración de la zona, como zona donde vive bastante población “desafecta”, presumimos que muchos de los habitantes de la zona, en muchas ocasiones, como nos consta en los expedientes consultados, que provienen de los Tribunales Populares y Jurados de Urgencia de Madrid, fueran detenidos y llevados a alguna de las muchas checas existentes en la calle objeto de estudio y su entorno.

La mayor actividad de las checas existentes en la calle se desarrolló durante los meses de agosto a finales de noviembre de 1936, momentos en los cuales se recrudeció el asedio de Madrid, como hemos mencionado. Sin duda, tenemos un referente en la Gran Vía y su zona para analizar uno de los componentes que caracterizó al Madrid en guerra, ya que todas las guerras, desatan la insensatez, la arbitrariedad en los comportamientos, tal y como hemos constatado en la documentación utilizada para analizar el fenómeno de estos organismos, tan numerosos en la zona de nuestro estudio. Otro hecho más, que engrosa el importante “microcosmos” político-militar que aporta la Gran Vía, para entender los fenómenos que se generaron en todo el territorio nacional, que solo se sujeta desde la insensatez que generan las guerras.

En relación al estudio realizado en cuanto a la identidad de los detenidos, tenemos que insistir en que, desde esta zona, se nutrieron muchas de las checas organizadas en el área objeto de estudio, además, los datos que disponemos en cuanto a las identidades de estos, podemos señalar una diferencia respecto a las identidades de los detenidos en el conjunto de la ciudad de Madrid, gracias a los datos aportados en la tesis doctoral de Javier Cervera, ya que en la mayoría de los checas que se encontraban en otras áreas de Madrid, el grupo más abultado de detenidos, era el de ellos sacerdotes, mientras que en nuestra zona, encontramos pocos, mientras que los grupos de detenidos profesionalmente más numerosos, fueron, por este orden: empleados, estudiantes, militares, industriales y comerciales, tal y como se advierte en la figura 22.

Otro tema que se puede analizar considerando hechos que se dieron en esta zona, fundamental en el proceso bélico, fue, el de la propaganda que generó la guerra, en aras de comunicar al “mundo” lo que estaba ocurriendo en el territorio español.

Los comunicados de guerra, de la marcha de la guerra, que llegaban al mundo desde la Telefónica, eran censurados por las instituciones republicanas, que no querían dar la idea del retroceso del control republicano de la mayor parte del territorio nacional, sobre todo, para no desmoralizar a la población madrileña, cuyas fuerzas flaqueaban cada vez más, en constante asedio por parte de las tripas franquistas. La figura clave en este asunto, fue Arturo Barea, con su obra literaria *La Llama*, documento de vital importancia para conocer, entre otros aspectos, el papel de la censura republicana en los comunicados de guerra. Es decir, se constata en su obra, que el papel desempeñado por la censura, hizo “creer al mundo”, que la situación militar republicana era más fuerte, lo que algunos personajes comprometidos con la causa republicana como Barea, denunciaron, ya que pensaban que este “falseamiento” no hacía bien a la causa republicana, ya que, quizás por ello, no llegaron las “ayudas” internacionales, que de saber la situación real, puede que se hubieran intensificado.

Un asunto clave en el panorama, más militar que político, fueron las víctimas de los continuos bombardeos a los que fue sometida la zona objeto de estudio. De esta manera, lo primero que nos pareció oportuno evidenciar, dados los condicionantes de la zona considerada como peligrosa para la población madrileña, ya que, como indicamos, su cercanía al frente era patente-esto se evidencia en la postal que vemos en la figura 1-, fue la contabilización de las víctimas que fueran alcanzadas por los obuses en la denominada “Avenida de los Obuses”, dada la frecuencia en la que éstos caían en la zona.

Las conclusiones extraídas, después de obtener la información al respecto, organizarla, clasificarla y elaborarla, para hacerla más comprensible al lector de este trabajo doctoral, se plasmó en un plano de la zona en la que se identificaron las “densidades” de muertos o heridos en la zona durante el transcurso de la guerra, como podemos ver en el plano de la figura 10.

Podemos evidenciar, a través de la información que nos aportaba los datos extraídos de Causa General- Tribunales Populares-, tras el recuento de muertos y heridos que realizamos, que la mayoría de éstos, se “concentraban” en una zona cercana al edificio de la Telefónica, que como ya hemos expresado cumplía el papel durante la guerra de centro emisor de comunicaciones, y era considerado objetivo militar por las tropas franquistas, muy cercanas a éste. Así pues, la zona que concentró mayor número de muertos y/o heridos, fue la de las calles Pi y Margall 2, es decir la fachada de la Telefónica, así como sus laterales, Valverde y Fuencarral, como apreciamos en el plano de la figura 10. No obstante, la zona en general, hizo un recuento significativo de población civil muerta y/o herida a causa de los impactos de los obuses.

Una de las conclusiones extraídas, una vez recabadas las víctimas, es que, en un principio, creíamos que nos íbamos a encontrar un mayor número de población civil afectadas por esta circunstancia, no obstante, el número de ellas está en torno a un centenar, por lo que creemos, que puede ser que algunas de éstas no fueran registradas, o bien, aunque esta zona denominada “Avenida de los Obuses” debido a la cantidad de impactos de éstos sobre bienes inmuebles o personas, que es a lo que nos estamos refiriendo, no tuviera tantas víctimas como en un principio cabría esperar.

Por otro lado, el dato significativo, éste aportado por los lugares a los que se llevaban a los heridos y/o muertos, es que del centenar de personas impactadas, solo un 16,3% de éstos fallecieron, lo cual nos indica, que aunque seguramente no se cuantificaron bastantes afectados, ya que pensamos encontrarnos un número mayor, además según los datos que nos aportan las instituciones, hospitales, casas de socorro, etc., de los que eran trasladados, solo un 16,3% ingresaron cadáveres.

La cuantificación de población afectada por los obuses, es un dato que numéricamente, nos ha llamado la atención, pero no queríamos quedarnos solo con datos numéricos de las personas afectadas y de los lugares en los que se produjeron los impactos, también, nos interesó conocer la identidad de los afectados. De los datos extraídos y tratados, podemos decir, en primer lugar que, la mayoría de los que sufren los impactos no residen en el área objeto de este estudio, aunque si residen en otros barrios de Madrid, mientras, que aunque en menor proporción que los que habitan en otras zonas de Madrid, hay un porcentaje significativo de afectados que provienen de lugares cercanos a Madrid: Ciudad Real, o Toledo, como podemos apreciar en las figuras 13 y 15.

En relación a cuestión de género, en relación a los afectados, podemos decir que la mayoría fueron hombres, mientras que el porcentaje de mujeres fue de un 28%. Esto supondría un problema, al que se han referido algunos historiadores e historiadoras, al analizar el impacto que este dato supondría para el relevo generacional después de la guerra, ya que a las pérdidas de hombres en el frente, habría que añadir a los muertos en la retaguardia, significativas en algunas zonas de las ciudades, como es la Gran Vía y su entorno cercano. Si a este dato le sumamos que el 43,2% de los contabilizados eran menores de 25 años, el problema se agudiza, como podemos observar en la figura 18.

Profesionalmente, el grupo más afectado fue el de los militares-ver figura 19 y 20-, lo que nos hace pensar que, al ser una zona tan próxima al frente, contaría con un trasiego importante de soldados y militares que iban y venían de las zonas de batalla, próximas a la calle. Destacar el número de mujeres afectadas, que hemos interpretado por la enorme población femenina que existía en la zona, tras el estudio realizado del Padrón de 1935, de sirvientas. En efecto, tal y como se puede observar en las figuras 19 y 20, que expresan las “profesiones” más afectadas por el impacto de obuses, además de los militares, que ocupan

el primer puesto, la población femenina también se vio muy afectada por el impacto de obuses, y tras el análisis hecho con los datos que nos aportó el Padrón de 1935 de los habitantes de la calle, podemos decir, que dada la enorme población de sirvientas que existía en la zona, posiblemente, éstas, se verían afectadas, por los bombardeos frecuentes en las viviendas en las que trabajaban, antes de la guerra, como sirvientas.

Además de estos dos grupos, catalogados en los expedientes como militares o en el caso de las mujeres: S.L., destacar también el amplio grupo de estudiantes que fueron afectados por los obuses. La Gran Vía madrileña, hospedaba, como hemos podido ver tras el análisis del Padrón de 1935, a una cantidad de población “flotante” de estudiantes, que se alojaban en pensiones, hoteles, etc., pues bien, se entiende que muchos de los estudiantes, se verían sorprendidos por la guerra, y engrosaron también el número de víctimas .

En relación al tema de la cronología de los impactos de los obuses en la calle, tenemos que relacionarlo sin ninguna duda, a la marcha de la guerra en el territorio nacional. Es decir, los momentos álgidos de los bombardeos, según los datos extraídos de las fechas en las que se vieran afectados o afectadas el centenar de personas contabilizadas, corresponden, como podemos observar en el gráfico de la figura 9 , a los meses de mayo y junio de 1937, después de la batalla de Guadalajara. Sin embargo, los días que se registran por otros medios, como fue la prensa del momento, como los días de más intensos bombardeos: 7 y 8 de noviembre, no aparecen señalados en el gráfico al que nos referimos, como días en los que en la zona de estudio, se registraran mucha gente afectada por los bombardeos, lo cual, no quiere decir, que el recuento de víctimas en esos día “dramáticos”, no se dieran en otras zonas de la ciudad que no están al alcance de nuestro estudio.

Es a partir de agosto de 1937, cuando la intensidad de los bombardeos, por los menos en la zona objeto de estudio, empiezan a decrecer, y este dato lo debemos de relacionar, de

nuevo, con la marcha general de la guerra en el territorio nacional, ya que a partir de las derrotas de las tropas franquistas en su ofensiva hacia Madrid, después de las batallas del Jarama (febrero de 1937), y sobre todo de la de Guadalajara (marzo 1937), las ofensivas se dirigirán a otros puntos geográficos, lo cual supuso, al menos en la zona analizada, un desahogo para la población civil.

Concluimos diciendo que consideramos que, el espacio objeto de nuestro estudio, tal y como hemos expresado más arriba, es un espacio que nos ha permitido, a través de la información obtenida en diversas fuentes de carácter primario, y posteriormente elaborada para hacer más comprensible dicha información, captar el “pulso” de situaciones político-militares, incidiendo en sus particularidades, por el empleo de la escala “micro” de las situaciones político-militares vividas en la etapa de la Guerra Civil Española. Los asuntos “rescatados” de las fuentes, pueden darnos una idea de aspectos vertebradores del panorama bélico en relación a acontecimientos de carácter político-militares, como hemos especificado refiriéndonos a dicho “microcosmos”.

También tenemos que decir, que el “rescate” de los temas que creemos pueden caracterizar muchos de los aspectos fundamentales del panorama político-militar durante la Guerra Civil Española, se deben entender siempre en relación con la marcha de la guerra. No obstante, creemos que la elección de la Gran Vía y su entorno, nos ha permitido, plasmar en esta zona, muchos de los “temas vitales” del panorama político y militar que se generaron a nivel geográfico más amplio.

La configuración en la Gran Vía y su entorno de aspectos que nos puedan dar una idea de cómo se vivió en la ciudad la situación económica generada por el desarrollo de la guerra, además en el caso de Madrid, durante todo el período bélico, al ser una de las ciudades en constante asedio durante el período bélico, nos ofrece la posibilidad, aunque como

anteriormente insistimos, con las peculiaridades que le confiere la zona, de vislumbrar los elementos que aparecieron en una “economía de guerra”.

Lo primero que nos llama la atención es que esta zona, la más terciarizada de la ciudad cuando se inició la guerra, cambia radicalmente sus funciones, ya que evidentemente, con el inicio de la guerra, muchos de los comercios cerraron, pero lo más significativo fue, sin duda, que la mayoría de los comercios, muchos por la naturaleza eminentemente comercial de esta calle, cambian de propietarios. El hecho económico fundamental en esta zona, quizás la más de Madrid, es la proliferación de incautaciones sufridas por los dueños de los comercios, que tienen que ceder su negocio a organismos e instituciones surgidas en tiempos de guerra.

Las incautaciones son, junto a otros elementos de naturaleza económica, propios de una economía de guerra, una de las situaciones más generalizadas en esta calle. La mayoría de los negocios incautados lo fueron por organismos controlados por milicianos y por la UHP- como hemos podido observar en la fachada de los Almacenes Madrid-París, por ejemplo. De los 27 comercios incautados en la zona, 19 se ubican en la Gran Vía de Madrid. Los propietarios de éstos, una vez terminada la guerra, denuncian a sus propios empleados, como los agentes más activos en estas incautaciones, que, en la mayoría de los casos, supusieron, una clara devaluación de los comercios de la zona.

Los comercios sufren, por un lado, la práctica generalizada de las incautaciones, pero por otro, las causas inherentes de la guerra: el impacto de las bombas en sus fachadas, lo cual produjo pérdidas materiales, ya que hemos podido constatar que la mayoría de los escaparates y fachadas de los comercios en la Gran Vía fueron impactados por bombas, causando grandes destrozos en sus fachadas, y por otro lado, asociado a este fenómeno colateral de la guerra: el impacto de bombas, para paliar los efectos de éstas sobre las

fachadas de los comercios, se generó la costumbre de proteger las fachadas de éstos con los famoso “sacos terreros”, solución efectiva y barata.

El tema más doloroso y que tiene multitud de estampas en la Gran Vía, es la profunda alteración de las economías domésticas que tuvieron que soportar la coyuntura económica adversa que toda guerra genera. El problema del abastecimiento, el que más preocupó a las instituciones y organismos, como la JDM, o al Ayuntamiento de Madrid, generó, unas estampas típicas en la calle objeto de estudio: la formación de grandes colas para acudir a muchos de los establecimientos fijados por la Sección de Abastos de la JDM, muchísimos se encontraban en la Gran Vía, dado el carácter comercial de la calle, que facilitaba la existencia de grandes locales para guardar el abasto que se distribuyó a la población madrileña.

Creemos que, estas largas colas que se formaban, tal y cómo hemos recogido de fuentes diversas, en las puertas de los establecimientos de la Gran Vía de Madrid, generaban, a su vez, un problema, ya que, al ser zona asediada por continuos bombardeos, y al formarse estas largas colas, tal como hemos podido analizar, muchas de las personas, generalmente mujeres con sus hijos que formaban esas colas, eran además, víctimas de los frecuentes bombardeos.

Otro hecho, aún más doloroso, porque nos hace ver la existencia de personas desalmadas que aprovechando la coyuntura de escasez de alimentos, se benefician de ella, generando prácticas de acaparamiento, especulación y mercado negro, tal y como hemos constatado en lugares de la zona objeto de estudio, pero seguramente, estas prácticas se generalizaron en todas las ciudades en economía de guerra.

De nuevo, consideramos, que la Gran Vía y su entorno, nos han dado suficientes muestras de diversos aspectos que se vivieran en esa economía de guerra en Madrid y en otras

ciudades del territorio nacional. Pretendíamos fundamentalmente, rescatar hechos que afectaran a la gente normal, a los regentes de los comercios, no tanto, como expresamos al principio de la presentación del “microcosmos” económico, a realizar un estudio macroeconómico de la situación de la economía en esta etapa.

No hubiéramos cumplido uno de los objetivos que nos habíamos propuesto en este trabajo doctoral, sino hubiéramos incluido en este estudio, aspectos que estiman convenientes en cualquier estudio histórico, las corrientes historiográficas en las que nos hemos posicionamos, sino abordáramos el “microcosmos” de la Vida Cotidiana durante la Guerra Civil Española en la Gran Vía de Madrid.

En efecto, el marco espacial de la Gran Vía madrileña, ha nutrido a este estudio, muchas escenas de vida cotidiana que experimentaron los habitantes de Madrid la coyuntura bélica. Nuestro estudio se dirigió a “rescatar” de las fuentes, escenas de vida cotidiana durante la Guerra Civil española en la Gran Vía madrileña, que nos acercaran a comprender hábitos, comportamientos, costumbres, gustos, etc., que se generaron durante en la población madrileña, que acudía a la Gran Vía madrileña con fines diversos.

La primera conclusión que tenemos de expresar, es que justamente, en esta zona de Madrid, catalogada como cosmopolita, elegante, lujosa...se pudo ver de manera más palpable, que en otras zonas de Madrid, los efectos de la guerra en los comportamientos de sus habitantes.

El glamour de tomar el cocktail en el Chicote, o de cenar en el Sicilia-Molinero, cambió por procurarse algo de alimento haciendo grandes colas, y los ambientes finos y refinados de algunos locales aristocráticos, como la Gran Peña, cambiaron, no tanto de mobiliario, pero si de ambiente.

Rescatamos en estas conclusiones aquellas escenas que hemos recogido a través de las fuentes que nos puedan aportar una visión de cómo sería la vida cotidiana de las personas que frecuentaban esta calle.

En primer lugar, rescatamos una escena, totalmente asociada a las vicisitudes militares de la guerra: los bombardeos, que era la necesidad de refugiarse ante este peligro. En este sentido, la Gran Vía de Madrid, se ofrece como zona idónea, a pesar de la peligrosidad que entraña, antes aludida, para acoger a las personas que buscaban refugio por dos características de la calle: el metro, y los grandes sótanos de sus edificios, especialmente el de la Telefónica.

Otra de las escenas típicas, es la manera en la que se transitaba por la calle, ya que existía una Normativa: 23-4-37, que daba unas normas para transitar por esta calle, y por otras de Madrid, por considerarlas peligrosas, por su proximidad al frente, o bien por la orientación de la misma. Dicha normativa, explica, que muchas de las personas que hemos visto en las fotografías de la calle durante la guerra, vayan por la acera que se determina, y sobre todo, cercanas a los portales de las casas por si el ataque era inminente.

Destacar en este contexto, de la consideración de la calle como muy peligrosa, la heroica labor de los tranviersos. La circulación de tranvías como medio de transporte en tiempos de guerra, era muy popular, y muchos de ellos, tuvieron travesías muy accidentadas, en las que demostraron su valentía para ayudar a las personas que resultaron heridas, o sortear las bombas, etc.

Otras escenas de vida cotidiana en tiempos de guerra, encontradas en el estudio histórico realizado han sido: las evacuaciones de la población, con escenas tomadas en esta calle, con mujeres, llevándose los principales enseres que tenían a mano, para evacuar, dada la

peligrosidad existente en esta calle y entorno próximo, sus viviendas. Este hecho produjo una enorme resistencia por parte de la población, que se negaba a abandonar sus viviendas. El sentimiento de apego era tal, que no pensaban en las tremendas consecuencias que pudiera tener no evacuar la ciudad.

Destacable el papel jugado por las mujeres en la retaguardia, realizando diversas acciones que ayudarían a los combatientes, o les atenderían en caso de ser víctimas de bombardeos, o de batallas en el frente. Nos referimos a la labor sanitaria, de enfermería realizada en los numerosos “hospitales de sangre” acondicionados en locales de la Gran Vía madrileña, así como en diversas labores de apoyo a los combatientes, tales como: confección de ropa, de artefactos de guerra, o bien, la labor desempeñada como telefonistas por las conocidas como “señoritas del 09”. Queríamos destacar este papel fundamental que jugaron las mujeres en la retaguardia, muy visible en locales de la calle objeto de estudio, ya que, cuando acabe la guerra, el rol que jugarán las mujeres, obviamente, no será tan activo como en que tuvieron en tiempos de guerra, con actuaciones decisivas y necesarias para ayudar a la población madrileña sumida en la guerra.

El “microcosmos” de ocio-cultura, si que es potente y significativo en esta calle, respecto a otras calles de Madrid, o de otras ciudades españolas, por la caracterización de esta calle, con una fuerte y potente concentración de locales que posibilitan que la población madrileña, y de otras ciudades, acudan a dichos locales a disfrutar de la oferta variada y completa de ocio que la naturaleza de la calle propicia.

Lo primero que tenemos que decir, es que, a priori, pensamos que dada la coyuntura bélica, en el caso de Madrid de ciudad asediada durante toda la contienda, fue que todo el amplio y rico panorama de ocio que existía en la calle, antes de la guerra, una vez instalada esta en la ciudad, desaparecería, y que todos los establecimientos, dedicados a este fin,

cerrarían sus puertas. Pues bien, nuestra sorpresa, cuando tras la consulta de información en diversas fuentes, nos desmintieron esta primera idea.

Viendo algunos indicios, de que el panorama cultural en la calle seguía, aunque evidentemente con algunos cambios, nos afanamos en buscar los lugares de ocio y el tipo de ocio que predominaba en esta calle en el periodo bélico.

Sin lugar a dudas, el ocio más representado y demandado durante la etapa bélica fue el cine. El cine durante el período bélico cumplió una triple labor en la población madrileña que asistía a sus salas: en primer lugar, de diversión y de relación social, en segundo lugar de catarsis, de olvidarse de las consecuencias que la guerra estaba acarreado a sus vidas, el cine como “válvula” de escape a las penurias vividas en tiempos de guerra, y por último, y lo mencionamos al final, ya que a pesar de que las autoridades políticas quisieran otorgar al cine la función de adoctrinamiento, de los ideales republicanos, encarnados, fundamentalmente en la ideología marxista expuesta en las películas soviéticas, esta pretensión, no se cumpliría.

Así pues, de los 13 cines existentes en la Gran Vía madrileña, antes de que empezara la guerra, 7 de ellos, se mantuvieron abiertos, y solo constatamos un parón en la cartelera los críticos días del 7 y 8 de noviembre de 1936.

A las conclusiones que llegamos, una vez realizado el estudio de la cartelera de los cines que permanecieron activos durante el período bélico, elaborando una Base de datos de las películas proyectadas en la Gran Vía desde el mes de julio de 1936, y hasta el mes de abril de 1939, a través de la cartelera de *ABC*, con una frecuencia de dos semanas al mes, nos mostró las preferencias del público madrileño en tiempos de guerra. Las películas que más tiempo estaban en cartelera, obviamente eran las preferidas, y en primer lugar, se mantenían

más tiempo las norteamericanas, las provenientes de Hollywood, en segundo lugar las españolas, y en tercer lugar las soviéticas, que a pesar de la insistencia por parte de las autoridades para que se mantuvieran tiempo en cartelera, con fines de adoctrinamiento, como antes hemos mencionado, fue un fracaso. Se puede consultar este asunto en las figuras 45 y 46 de este trabajo doctoral.

Por último extraer las conclusiones del último “microcosmos” considerado, el de edificios singulares. Creíamos muy conveniente, fundamentalmente de cara al proyecto educativo: el itinerario didáctico, destacar la riqueza arquitectónica, así como escultórica, aunque ésta se encuentre menos visible, existente.

Lo primero que tenemos que expresar es que las consecuencias de la guerra en lo que se refiere a la alteración del patrimonio arquitectónico de la misma, menos al escultórico, ya que éste, se asienta en la calle, en su mayoría, en tiempos recientes, fue devastador, tal y como hemos podido observar en la cantidad de fotografías que nos permiten ver esta alteración de las fachadas.

Siguiendo la secuencia de los tres tramos existentes en la calle, a la hora de determinar la elección de los edificios considerados “singulares” por unos u otros motivos, nos planteamos que, muchos de los edificios resaltados, fueran considerados en el proyecto educativo en relación a los objetivos que pretendíamos.

Nos resultó difícil decidirnos en cuanto a cuales serían los edificios de esta calle que serían considerados como “singulares”, ya que esta calle es soporte de bastantes edificios que llaman la atención por diversos motivos, y en este sentido, pensamos que los elegidos serían utilizados como fuentes primarias en el proyecto del itinerario didáctico por la Gran Vía de Madrid.

Destacamos, entre otros, que como podemos comprobar serían tratados de forma didáctica en el proyecto, los siguientes: en primer lugar la Gran Peña, por ser uno de los primeros que jalonan la calle, por su estilo historicista, como la mayoría de los edificios que jalonan el primer tramo, pero sobre todo, por ser un edificio de uso social restringido. De este primer tramo, consideramos uno de los pocos edificios de carácter religioso que se encuentra en esta calle, además de existir antes de que ésta se construyera, de ahí la proyección llamativa de su cripta a la calle, nos estamos refiriendo al Oratorio del Caballero de Gracia.

En el segundo tramo, la atención especial, y por diversos motivos, la tuvo el edificio de la Telefónica, en primer lugar, por romper con los esquemas arquitectónicos de los edificios del primer tramo, ya que este edificio fue muy novedoso en sus formas, y sobre todo debido a su altitud, al ser el primer rascacielos europeo. No vamos a insistir aquí, a modo de conclusiones, más sobre la importancia que adquiere este edificio, en este trabajo doctoral, porque creemos que ya lo hemos expuesto a lo largo de este trabajo doctoral. Pero si queremos insistir en que es un edificio emblemático en el estudio que nos ocupa.

En cuanto al edificio más representativo, junto a la mayoría de los edificios que jalonan el tercer tramo, por su condición, entre otros aspectos de sala cinematográfica, es el edificio Capitol. El Capitol, destaca tanto por sus novedosas formas arquitectónicas, como por ser, junto a otros edificios de la calle, un cine, que confiere una identidad característica de esta “Cinelandia” madrileña.

Creemos que hemos traído a estas páginas, las principales conclusiones extraídas de los diversos “microcosmos” considerados en la Gran Vía durante la Guerra Civil Española.

5.2. Conclusiones: El marco teórico que sustenta el diseño e implementación de un itinerario didáctico por la Gran Vía de Madrid.

Todo proyecto educativo debe estar sustentado en unos principios didácticos y metodológicos que consideremos que posibilitan que se desarrolle un proceso de enseñanza-aprendizaje de contenidos que, en nuestro caso derivan de las ciencias sociales.

Por ello, se hace imprescindible establecer un marco teórico que sustente el proyecto educativo, en nuestro caso plasmado en la herramienta didáctica del itinerario didáctico por la Gran Vía de Madrid.

En relación a los objetivos de este trabajo doctoral que persiguen fines educativos y didácticos, en primer lugar, consideramos que se hacía imprescindible: Establecer un marco teórico de los modelos didácticos de la Historia que conecten con la concepción que de esta ciencia tenemos. En efecto, al igual que nos propusimos conectar el estudio histórico, posicionándonos en una serie de corrientes historiográficas, del mismo modo, consideramos que tales posicionamientos, supondrán la proyección de unos modelos didácticos u otros en el aula.

Los posicionamientos en las corrientes historiográficas de la *Escuela de Annales*, de Vida Cotidiana, de Historia Reciente/Presente, de la Memoria Histórica, así como de la MicroHistoria o Historia Local, supondrán, en primer lugar la selección de los objetivos del proyecto, así mismo los contenidos que se abordarán y de qué naturaleza-triple dimensión contenidos-, y sobre todo, qué metodologías y modelos didácticos sustentarán todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este sentido, creemos que tanto en la selección de los objetivos propuestos en la aplicación del proyecto educativo en los dos niveles educativos en los que se ha

implementado, los contenidos establecidos: otorgando especial importancia al enfoque interdisciplinar y al tratamiento de contenidos desde su triple dimensión-en este proyecto fundamentalmente proyectados los de tipo procedimental y actitudinal, y a la apuesta por favorecer en el alumnado a través del diseño de actividades formativas, aprendizajes activos y significativos, que se alejen de propuestas didácticas tradicionales, que entroncarían mejor con presupuestos de otras corrientes historiográficas, de tan larga vigencia en nuestras aulas, como fueron las positivistas.

El partir de presupuestos tanto teóricos como metodológicos que hemos recogido de las corrientes historiográficas mencionadas, nos ha permitido establecer un marco teórico de los principios metodológicos, que a partir de los presupuestos aportados por la corrientes historiográficas, dirijan nuestra atención a la literatura que aborda modelos didácticos que se basan en los principios metodológicos que consideramos propicios en la educación del siglo XXI: metodologías activas, interdisciplinares, con tratamiento de contenidos desde su triple dimensión y significativas , que creemos que contribuirán a la formación de ciudadanos y ciudadanas más competentes, reflexivos y críticos, condiciones que presumimos necesarias en la educación del alumnado actual.

Creemos imprescindible, en una fase previa al diseño de un proyecto concreto como el que presentamos en este trabajo doctoral: un itinerario didáctico por la Gran Vía madrileña, partir de un marco teórico-estado de la cuestión que aportan, en nuestro estudio, fundamentalmente pedagogos y didactas de las ciencias sociales, como didáctica específica. Para ello elaboramos el capítulo 3 de este trabajo doctoral, que, a nuestro juicio, recoge las principales aportaciones y más actuales, de los principios metodológicos y didácticos sobre los que posteriormente, diseñamos e implementamos la herramienta didáctica del itinerario.

En efecto, previo al diseño e implementación, se hace imprescindible establecer un marco teórico sobre el que después se concrete el proyecto que nos ocupa. De esta manera, seleccionamos aquellos presupuestos metodológicos sobre los que asentar posteriormente nuestro proyecto, y para ello realizamos una labor de búsqueda en la literatura especializada y más actualizada, para conocer como abordar los principios metodológicos que fundamentarían nuestro proyecto educativo. Podemos acercarnos a este trabajo de revisión y organización de la información aportada por especialistas de prestigio del ámbito de la didáctica específica de las ciencias sociales, en concreto especialistas en educación patrimonial, que como más adelante explicitaremos, va a ser el pilar fundamental en el que hemos apoyado nuestro proyecto, y que podemos consultar en el capítulo 3 del presente trabajo doctoral, concretamente en su primer epígrafe en los puntos 3.1.1, en los que se establecen las bases metodológicas en las que sustentamos nuestro proyecto.

Partiendo de los enormes valores educativos que aporta la Educación Patrimonial, en la aplicación en los procesos de enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales, hemos decidido otro de los objetivos que presumimos importante en este trabajo doctoral, en cuanto a la decisión de: Potenciar un diseño didáctico activo y significativo para el alumnado con el que se implemente este proyecto.

En las bases metodológicas que creemos que deben sustentar cualquier proyecto educativo y que abordamos, a tenor de las aportaciones realizadas por expertos y expertas del ámbito de la didáctica de las ciencias sociales, se encuentran tres principios que presumimos fundamentales si pretendemos llevar al aula-o en nuestro caso fuera del aula-, proyectos en los que el alumnado tenga un papel activo en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje: propuesta de actividades formativas en las que, sea el alumnado, guiado y apoyado en los materiales didácticos diseñados para este fin, sea el “constructor” y

protagonista de sus aprendizajes. Para ello, incidiremos en incluir en dichos proyectos, por un lado, materiales didácticos-como han sido los varios cuadernos y cuadernillos gestados para este proyecto, así como la potenciación de un enfoque interdisciplinar, desde el conjunto plural pero complementario de la diversidad de las ciencias sociales, así como de la importancia que adquiere en estos proyectos, la tratamiento de contenidos desde la visión de su triple dimensión: conceptuales, procedimentales y actitudinales. Del mismo modo, se ha contribuido, tal y como se apreciará cuando presentemos las conclusiones de la implementación del proyecto, a potenciar aprendizajes significativos, partiendo siempre de la concepción y experiencias del alumnado con el espacio y tiempo objeto de nuestro estudio.

Vinculamos el objetivo establecido más arriba con el que, del mismo modo decidimos: Considerar como ejes vertebradores del proyecto educativo: el Patrimonio y el itinerario didáctico, ya que es creemos que es imposible, apostar por unas metodologías, o proyectos didácticos, sin un soporte conceptual, y así mismo, sin una herramienta didáctica que lo guíe: en nuestro caso el itinerario didáctico por la Gran Vía madrileña.

Para cumplir dicho objetivo, la primera labor fue atender la bibliografía existente sobre Educación Patrimonial, pero en relación a los valores educativos que creemos que ésta aporta al uso de metodologías y modelos didácticos en los que hemos apoyado el proyecto que nos ocupa. Para ello, elaboramos un estado de la cuestión de las posibilidades didácticas centradas en los principios metodológicos expresados anteriormente, que nos brinda el soporte de la Educación Patrimonial, tanto en conceptos, como en técnicas y procedimientos en el marco de una didáctica de contenidos de la Historia, ciencias sociales. En este estudio, debemos citar, entre otras, la aportaciones recibidas de uno de los manuales sobre Educación Patrimonial, coordinado por M^a Encarnación Cambil y Antonio Tudela, y citado en varias ocasiones en este trabajo, ya que lo valoramos en gran medida en este trabajo doctoral, por

presentar un magnífico y actualizado estado de la cuestión de la producción literaria más relevante sobre la Educación Patrimonial en relación a los valores educativos que ésta aporta en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la Historia, ciencias sociales.

En efecto, en el capítulo 1, entre las hipótesis de las que partíamos, una de éstas, presumía que: la elección de los dos pilares educativos considerados: el Patrimonio, y el itinerario didáctico como herramienta, posibilitarán una Didáctica de la Historia que esté acorde con la concepción que tenemos de la misma: propiciadora de metodologías didácticas activas y significativas. Pues bien, como podremos comprobar cuando se presente el proyecto educativo basado en estos dos pilares, nos percataremos que la elección de estos dos pilares han posibilitado el desarrollo de las metodologías didácticas elegidas.

Sin duda, la elección de los bienes patrimoniales, en un sentido holístico del término, que como recogimos en el capítulo 3 de este trabajo doctoral, en el epígrafe 3.1, según los especialistas en la materia, es el que debe imperar en los proyectos educativos que consideren el conjunto rico y plural del patrimonio, ha sido uno de los ejes vertebradores del proyecto que nos ocupa.

En este trabajo doctoral, los bienes patrimoniales seleccionados como soportes del proceso de enseñanza-aprendizaje, han sido, efectivamente, los elementos patrimoniales, de naturaleza variada que encontramos en la Gran Vía de Madrid. En este sentido, hemos contemplado fundamentalmente el patrimonio urbano, y los diversos bienes patrimoniales que hemos seleccionado, teniendo como soporte, o “palimpsesto” la calle y el entorno próximo, que nos ha permitido, sobre éstos, desarrollar un proceso de enseñanza-aprendizaje basado en los presupuestos metodológicos y didácticos antes expuestos.

En efecto, los bienes patrimoniales seleccionados, nos han proporcionado, magníficas fuentes primarias, para que sobre éstas, el alumnado, desarrollara actividades formativas que nos permitieran abordar los contenidos seleccionados, así como cumplir los objetivos de enseñanza-aprendizaje. El sentido holístico del patrimonio, es el contemplado desde este proyecto, ya que hemos trabajado con el alumnado, considerando recursos tan amplios como: los que nos han aportado las fuentes de archivo-patrimonio archivístico-, tales como diversidad de planos del aspecto del espacio objeto de estudio a lo largo del tiempo, calibrando a partir de éstos cambios en la trama urbana; el aporte fotográfico arrojado desde este patrimonio archivístico también ha sido un soporte fundamental en los aprendizajes del alumnado participante en el proyecto.

Pero sin duda, el patrimonio urbano que aporta la Gran Vía de Madrid, considerado como fuente primaria “in situ”, ha sido el que ha vertebrado el proyecto educativo, como luego apuntaremos, a través de la elección de la herramienta del itinerario como hilo conductor. Para ello, hemos contado con bienes patrimoniales tan variados como: edificios de la calle, que nos permitieron abordar contenidos desde la diversidad de las ciencias sociales: historia, por el reflejo de acontecimientos históricos que se dieran en dichos edificios, por ejemplo, entre otros el aporte que ha dado a este estudio el edificio de la Telefónica, para contextualizar, entre otras etapas de la historia, fundamentalmente la de la Guerra Civil Española; economía, por caracterizarse esta calle por su naturaleza fundamentalmente terciaria: establecimientos comerciales y de ocio, han sido también considerados en el proyecto: Chicote, los cines, las tiendas de ropa, etc.; demografía, basándonos esta vez en el valioso patrimonio de archivo, que fue el Padrón de habitantes de 1935, consultado en el Archivo de la Villa, así como a través de diversas fotografías que nos mostraron los movimientos de población durante la Guerra Civil Española en el marco de la Gran Vía

madrileña; la antropología al acercarnos al análisis de comportamientos y hábitos de la sociedad en el marco de edificios, como el de la Gran Peña, el Chicote, los cines de la calle...En efecto, hemos encontrado en la Gran Vía madrileña, un aporte patrimonial rico y diverso, como se puede leer en las páginas de este trabajo doctoral, en las cuales describe el proyecto. Esto nos demuestra que la apuesta por considerar soporte educativo el patrimonio, en nuestro caso, urbano de la Gran Vía de Madrid, y la hipótesis de la que partíamos, ha podido ser corroborada al encontrar la inmensa riqueza patrimonial que presumíamos que íbamos a encontrar en la calle objeto de estudio, tal como ha sido, incluso, sorprendiéndonos por el hallazgo de un mayor número de bienes patrimoniales de los que esperábamos, y que por supuesto hemos incorporado al proyecto.

Es decir, la elección de la ciudad, en nuestro caso de la ciudad de Madrid, y de un espacio céntrico y popular de ésta, como lo es la Gran Vía de Madrid, estriba en el reconocimiento, que desde este trabajo doctoral otorgamos a la ciudad educadora, en el contexto del eje educativo, que considera a la Ciudad Educadora, en su papel de generar proyectos educativos que contemplen la enorme riqueza, y plural riqueza que encontramos en cualquier ciudad, barrio o calle del mundo. Nos apoyamos de nuevo, en las aportaciones y modelos que hemos encontrado en la literatura recabada acerca de esta temática: la Ciudad Educadora, fundamentalmente en las aportaciones recogidas en el manual antes referido, coordinado por Cambil y Tudela (2017), que a su vez, recoge las aportaciones significativas de otra autora, Alderoqui (2011), en cuanto a los enfoques didácticos que podemos contemplar a la hora de diseñar proyectos educativos que valoran a la ciudad como realidad educadora de primera fila.

Hemos comprobado que la Educación Patrimonial que considera la enorme riqueza educativa de la ciudad, debe impulsar la pluralidad de modelos didácticos propuestos, fundamentalmente por Alderoqui (2011), y recogidos y reformulados por Tudela (2017), para no estancarnos en el modelo tradicional, el morfológico, estático e eminentemente descriptivo de los bienes patrimoniales que se contemplan en el proyecto educativo, para ir más allá e integrar en nuestro estudio, la riqueza que aportan otros modelos, que hemos considerado en nuestro proyecto: el histórico-patrimonial; el socioeconómico; el ambiental y el del ciudadano, ciudadana protagonista, en nuestro caso alumnado protagonista.

En efecto, apoyándonos en ejemplos e ideas que nos han aportado, entre otros, los autores aquí citados, y otros muchos más que hemos consultado y de cuya cuenta damos a lo largo del desarrollo del capítulo 3 de este trabajo doctoral, pretendemos aplicar los enfoques diversos antes apuntados, para presentar un proyecto lo más completo posible, en base a los elementos patrimoniales que hemos seleccionados. Pensando siempre, en un aprovechamiento completo de éstos por el alumnado que participa en el proyecto, y por todos los agentes educativos, que consideren implementar el proyecto que lanzamos desde este trabajo doctoral.

Al ser los bienes patrimoniales seleccionados tan diversos, en su naturaleza y en cuanto a que permiten contextualizar acontecimientos históricos de diversas etapas de la Historia, fundamentalmente de la etapa contemporánea, y en menor medida, de la etapa moderna: análisis del Plano Teixeira: 1656, nos permite aplicar todos los enfoques contemplados en una didáctica que contempla todo el potencial educativo de la ciudad.

Desde luego, las lecturas realizadas en para configurar un estado de la cuestión, entre otros aspectos, de los enfoques didácticos que podemos aplicar considerando a la ciudad como soporte, ha enriquecido enormemente nuestro proyecto. Y hemos conseguido, abordar

temáticas y aspectos, tal y como hemos expresado en la descripción del proyecto, inimaginables, antes de consulta de la literatura aportada por expertos y expertas en el tema que nos ocupa.

Nos quedaríamos a medias, sino calibráramos la otra parte formulada en la hipótesis de partida que estamos concluyendo aquí: que la herramienta elegida, el itinerario didáctico por la Gran Vía madrileña, del mismo modo, supondría, junto al sólido soporte de la Educación patrimonial, en nuestro caso de una parte del patrimonio urbano de la ciudad de Madrid, el hilo conductor del proceso de enseñanza-aprendizaje en base, también a desarrollar las metodologías activas, interdisciplinarias y significativas.

Consultada la literatura que aborda las posibilidades didácticas que aporta el uso del itinerario didáctico como herramienta en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales, nos hicimos eco de las orientaciones que expresaban pedagogos y didactas de estas ciencias, para que sobre éstas y después de un largo período de reflexión y diseño, plasmáramos nuestro itinerario concreto sobre la Gran Vía de Madrid.

Una de las principales conclusiones que extrajimos después de recoger las aportaciones dadas por los expertos y expertas en cuanto a cómo se debe plantear en un proyecto educativo la herramienta del itinerario didáctico, cuyas principales aportaciones recogemos en el capítulo 3 , en el epígrafe 3.2.4., es que en el diseño de éste se deben aplicar una serie de elementos tanto de carácter metodológico, como organizativos que contribuyan a que el uso educativo del mismo contribuya a una formación completa y de aprovechamiento didáctico para el alumnado que participe en estos tipos de proyectos.

En efecto, según pudimos esclarecer a tenor de las lecturas efectuadas, el diseño e implementación de un itinerario didáctico debe cumplir una serie de aspectos que deben

cuidarse, tanto en su fase de diseño, como de implementación. Y en este sentido, fuimos muy rigurosos, en asegurarnos en llevar esas bases al proyecto concreto del itinerario didáctico por la Gran Vía de madrileña. Entre los aspectos recogidos tras la lectura de la literatura especializada en esta temática, destacamos entre otros: partir de la realidad educativa del alumnado al que va dirigido: a los curriculums de las etapas educativas, y a las ideas y experiencias previas del alumnado con el espacio que vamos a recorrer; a la dedicación de un tiempo largo, de reflexión y diseño del proyecto. Esta fase, según los expertos, como el caso de Fontal (2014), entre otros, insisten que, es de importancia excepcional, ya que se constata una superproducción de proyectos educativos basados en el patrimonio, y en concreto bajo la fórmula del itinerario didáctico, que no abordan una reflexión previa en su diseño. Esta reflexión incide fundamentalmente en aspectos metodológicos, muy cuidados en el proyecto que nos ocupa, tales como: selección de objetivos acordes con los principios metodológicos que sustentan este proyecto: metodologías activas, interdisciplinarias y significativas; elección de contenidos desde la triple dimensión de la naturaleza de éstos; entre otros, ya definidos y desarrollados en el capítulo 3 de este trabajo doctoral.

La segunda fase, es propiamente dicha la de implementación del proyecto, y es en esta en la que se harán uso de los materiales didácticos elaborados: cuadernos y cuadernillos preparatorios, para realizar el itinerario guiados con el cuaderno de campo, y en este instrumento, podemos decir, que “pivotan” los principios metodológicos que guían el proyecto, y aquí tenemos que incidir, en que, no hemos encontrado en la mayor parte de la literatura que aborda la cuestión que nos ocupa, las referencias necesarias a este instrumento, que en este proyecto se presenta nuclear.

Por último, una tercera fase, que se presenta imprescindible y que hemos tenido muy en cuenta en nuestro proyecto: la fase de feedback con el alumnado después del recorrido, la de las valoraciones, en definitiva, la que evalúa el proyecto.

Pues bien, como luego constataremos cuando establezcamos las conclusiones de la puesta en práctica del proyecto con alumnado universitario en formación de maestro/maestra y con alumnado de 6º de Primaria, podremos detenernos en las conclusiones que extraemos de todo el proceso. Pero aquí insistimos, en la importancia que conlleva, previa al diseño e implementación de cualquier herramienta didáctica, como es el itinerario didáctico, la revisión de la literatura que aborda la cuestión para hacernos una idea de todos los elementos, tanto metodológicos, como organizativos-que son cruciales también para la buena marcha del proyecto- y en tenor a la elaboración de un estado de la cuestión del tema, diseñar e implementar nuestro propio itinerario.

Por tanto, concluimos diciendo que, el objetivo de considerar como ejes vertebradores del proyecto educativo que nos ocupa: tanto el Patrimonio, en nuestro caso el vinculado a la Gran Vía madrileña, como la opción didáctica del itinerario , sobre una de las hipótesis planteadas en este trabajo doctoral, que a priori presuponían que la elección de estos ejes vertebradores, posibilitarían la puesta en práctica de un modelo didáctico de la historia, ciencias sociales, que tuviera en cuenta los principios metodológicos por los que apostamos: metodologías activas, interdisciplinares y significativas, se ha cumplido de manera muy satisfactoria, tal y como expresaremos a continuación, cuando expongamos las conclusiones a las que hemos llegado tras la puesta en práctica del itinerario didáctico por la gran Vía con alumnado perteneciente a dos niveles educativos distintos.

5.3 Conclusiones del proceso del diseño, implementación y valoración del itinerario didáctico por la Gran Vía de Madrid con alumnado en Formación de Profesorado del Grado de Primaria y con alumnado de 6º de Primaria.

El diseño, implementación y valoración del itinerario didáctico por la Gran Vía de Madrid se desarrolló en dos niveles educativos distintos, en primer lugar, el proyecto se desarrolló con alumnado en Formación de Profesorado del Grado de Primaria del Centro Universitario de Magisterio Escuni, y una vez concluido este proceso, se desarrolló con alumnado de 6º de Primaria del colegio Kolbe Internacional, en colaboración con profesorado de dicho centro, fundamentalmente con las dos profesoras tutoras de ambos grupos que participaron en el proyecto.

Tuvimos desde el principio la voluntad de desarrollar el proyecto en dos niveles educativos distintos, para abordar el proyecto desde el reto de diseñar e implementar el itinerario didáctico por la Gran Vía, para dos etapas educativas distintas con lo que ello conllevaba: diseños de documentos diferentes, aunque evidentemente, en ocasiones utilizando recursos parecidos, pero planteando actividades formativas, que atendieran a la consecución de objetivos de enseñanza-aprendizaje distintos, a tratamiento de contenidos distintos, y vinculados con los currículums de ambas etapas educativas, e intenciones diferentes, tal y como vamos a expresar en las conclusiones que desarrollemos de ambos procesos. No obstante, los principios metodológicos vertebradores de ambos procesos, han sido los mismos, evidentemente con las adaptaciones que debemos siempre guardar, y han sido: favorecer metodologías activas, interdisciplinares y significativas, tomando como referentes: la Educación Patrimonial, la Ciudad Educadora y el itinerario didáctico como herramienta.

En cuanto a los objetivos planteados en el primer capítulo que hacen referencia al diseño, e implementación del itinerario didáctico en los grupos de alumnado antes referidos, en primer lugar, el objetivo general que daría lugar a otros objetivos más específicos que emanan de este es de elaborar una gran variedad de documentos, para que el alumnado a lo largo de las tres fases establecidas para el desarrollo del proyecto, desarrolle una serie de actividades formativas que posibiliten lograr los objetivos propuestos, así como abordar los contenidos establecidos.

Todo este proceso, de gestación y descripción de documentos está recogido en el capítulo 4 de este trabajo doctoral, en cual se explicitan y muestran la variedad y cantidad de documentos utilizados para lograr el objetivo general. No obstante, hemos optado por dedicar dos partes diferenciadas en este capítulo, una para explicar todo el proceso del proyecto con el alumnado en Formación de Profesorado, y la otra, para realizar la descripción del proceso con alumnado de 6º de Primaria.

Las conclusiones, así como la reflexión de las mismas, que incide en otro objetivo planteado en relación con el objetivo general de diseño e implementación del proyecto, parte esencial en cuanto a extraer las conclusiones de todo el proceso es el de, a través de los documentos generados para que el alumnado valore diferentes aspectos del proyecto elaborar a partir de las conclusiones obtenidas, una reflexión sobre todo el proceso que se ha desarrollado para el proyecto educativo que nos ocupa.

En relación a la hipótesis general que ha guiado la elaboración: diseño e implementación del proyecto, consideramos que toda esta labor didáctica, nos permitiría cumplir los objetivos pretendidos, así como el tratamiento de los contenidos que se pretendían abordar en todo el proceso.

Pues bien, para responder al sobre el cumplimiento de los objetivos propuestos, y sobre su grado de consecución, atendiendo a las valoraciones realizadas por los agentes educativos participantes del proyecto-fundamentalmente alumnado de ambas etapas educativas, ya que son los verdaderos protagonistas del mismo- y del mismo modo, para corroborar que la hipótesis general que hemos enunciado más arriba, si se ha cumplido, y en qué grado, exponemos a continuación, en primer lugar, ya que se desarrolló antes en el tiempo, las conclusiones extraídas de la puesta en práctica del proyecto con el alumnado universitario, para proceder en segundo lugar, a presentar las conclusiones del proceso desarrollado con el alumnado de 6º de Primaria.

Las conclusiones extraídas en relación al cumplimiento de los objetivos considerados, y sobre la pertinencia del diseño y puesta en práctica del proyecto del itinerario didáctico por la Gran Vía, con alumnado en Formación de Profesorado del Centro Universitario de Magisterio Escuni, son las que a continuación vamos a exponer.

Partimos de una idea inicial que posibilitó que se llevara a cabo este proyecto: itinerario didáctico por la Gran Vía de Madrid, que es la creencia del profesorado que lo llevó a cabo, de que la puesta en práctica de esta herramienta didáctica, cumple objetivos de enseñanza-aprendizaje, que consideramos idóneos y oportunos acordes con la concepción que tenemos, por un lado del área científica de la que derivan los contenidos que se abordan en este proyecto: las ciencias sociales, considerando a la Historia como “global” en relación a éstas, y por otro lado, en el posicionamiento en unas bases didácticas, que se podrían sintetizar con estos términos: creencia en el potente valor educativo del patrimonio de la ciudad, generación de procesos de enseñanza-aprendizaje activos y significativos, y la consideración de esta herramienta didáctica: el itinerario -este itinerario- ya que creemos que cumple las

expectativas que tenemos fundamentadas en la ciencia histórica, y de las ciencias sociales, y en un modelo de la didáctica de éstas.

En primer lugar, y acorde con los posicionamientos historiográficos atendidos en el capítulo 1 de esta tesis- Annales; Vida Cotidiana; Historia del Tiempo Presente/Reciente; Memoria Histórica y MicroHistoria o Historia Local; creemos que a la hora de diseñar una herramienta didáctica, en este caso: el itinerario didáctico, debemos acudir en una primera fase a realizar una búsqueda de información, seria y rigurosa -empleando el método histórico- pues consideramos, que si no se da esta fase previa el diseño del itinerario didáctico -o de cualquiera herramienta didáctica-adolecerá de una base epistemológica y conceptual rica y variada que aporta el uso del método histórico.

Esta pues, es la primera conclusión, que subyace en el planteamiento general de este trabajo: se hace imprescindible, y más cuando el alumnado implicado en el proyecto, se encuentra en proceso de formación de maestro o maestra, dar a conocer herramientas básicas que se encuentren arraigadas en la ciencia o ciencias de la que deriva o derivan, los contenidos que se pretenden enseñar, en nuestro caso históricos y de las ciencias sociales. Es decir, debe ser el alumnado, el que siguiendo, a veces de manera adaptada según los objetivos perseguidos, los que empleen el método que el historiador o la historiadora, utilizan para “hacer historia”. Son muchos los didactas de las ciencias sociales-grupo de investigación en Didáctica de la Universidad Autónoma de Barcelona, liderado por Joaquim Prats, y otros de otras universidades los que insisten en la necesidad de esta práctica con alumnado que se acerca a asignaturas de ciencias sociales, y el alumnado que ha participado en este proyecto-aunque en un principio esperaba otra experiencia- se ha metido de lleno en la práctica-adaptada a los objetivos-del método histórico, y cuando ha realizado este proceso, y se ha sumergido en los retos, problemas, que como todo método científico, tiene la historia,

ha expresado: “de alguna manera, he hecho “historia”, y se ha dado cuenta, que partiendo de las mismas fuentes de información, las hipótesis, los tratamientos de la información, las conclusiones o respuestas dadas a las hipótesis iniciales, eran distintas entre aquellos que la estaban desarrollando. Es decir, se hace imprescindible, que a través de la herramienta didáctica que adoptemos-en nuestro caso el itinerario didáctico- propiciemos que el alumnado se “sumerja” en el método de la disciplina de cuyos contenidos está abordando, en este caso, fundamentalmente de la Historia.

De esta primera conclusión, surge la siguiente: el empleo del método histórico, entre otros aspectos, presupone, obligatoriamente, el uso, manejo y tratamiento de fuentes históricas. El alumnado participante en el proyecto, otorgó un gran valor a la posibilidad de ver, analizar, cuestionar, relacionar, comparar, agrupar, una diversidad de fuentes primarias. Una de las labores que se hacen imprescindibles por parte de la persona-profesorado o agentes educadores -que lleven a cabo este tipo de proyectos, es la necesaria búsqueda de información para propiciar a través de ésta, el diseño de actividades formativas. El profesorado, debe actuar también como profesional de la materia que enseña -en nuestro caso la Historia- y debe conocer a los lugares dónde debe acudir-a veces solo Internet es insuficiente-para llevar al proceso didáctico cuantas más fuentes, y sobre todo, cuantas más y de naturaleza más variada mejor, para que sea el alumnado el que con esa riqueza de recursos-fuentes -sea capaz, se capacite para “reconstruir” los hechos sociales que se aborden desde el estudio o proyecto, en nuestro caso. Así pues, hemos constatado, que si la oportunidad de manejo de fuentes -previamente seleccionadas por el profesorado, pero como hemos advertido, con la posibilidad que a partir de éstas, el alumnado incremente la búsqueda, garantiza, que el diseño del itinerario didáctico, aporte mayor riqueza en dos líneas: la primera, en conocer y practicar el método del historiador o historiadora, y en

segundo lugar, que el acercamiento a través de las fuentes seleccionadas a los bienes patrimoniales-en un sentido amplio y holístico de los mismos-consiga aportar al alumnado los valores educativos-ya mencionados en esta tesis-que consideramos que debe conocer, valorar y traspasar a sus futuro alumnado.

Otra de las conclusiones extraídas , una vez implementado el proyecto con alumnado universitario, fue que la mayoría de éstos, si bien, habían realizado salidas fuera del aula en procesos de enseñanza-aprendizaje de contenidos procedentes de diversas áreas curriculares, si bien habían ido a museos o centros de interpretación, preferentemente, o bien a visitar interiores de: palacios, casas donde vivieran personajes famosos, catedrales, iglesias, etc., un porcentaje mínimo del alumnado recordaba haber realizados itinerarios didácticos. Este dato, nos indica que, por diversas causas, algunas de ellas ya mencionadas al analizar las respuestas de los diversos ítems propuestos, como la presunta mayor comodidad- en cuanto a aspectos organizativos y metodológicos- que aportan espacios cerrados: se evitan aspectos tales como posibles inclemencias meteorológicas, seguridad vial, incidencias imprevistas en el recorrido, etc. y por otra lado, ya mencionado más arriba: el trabajo intelectual que supone el diseño e implementación de un itinerario didáctico, como hemos podido constatar en la descripción que hemos realizado de todas las fases del proyecto. Así, podemos decir, que el “impacto” del proyecto en el que participaron fue mayor, ya que en sus etapas educativas, si bien señalaron que habían realizado salidas fuera del aula, la mayoría de las veces, se acogían a fórmulas didácticas distintas a la del itinerario didáctico.

Además de la poca presencia y experiencia del alumnado en participar en proyectos como el aquí descrito, en el caso del pequeño porcentaje de alumnado que los hubiera hecho, reconocen que nunca se había hecho de esta manera. Es decir, la mayoría describe estas experiencias como “que un día fuimos de excursión, pero no habíamos preparado

previamente el itinerario, ni llevábamos cuaderno de campo, y cuando volvimos a clase, ya no volvimos apenas a hablar de la salida...” Los recuerdos del alumnado que-aunque en bajo porcentaje-habían experimentado la herramienta de los itinerarios didácticos, nos hacen pensar, que no se habían tenido en cuenta, por parte del profesorado que los llevara a cabo, el marco teórico de los profesionales de la educación, recogido, en el capítulo 3 de esta tesis, que indican los elementos que deben tenerse en cuenta a la hora de diseñar e implementar itinerarios didácticos. De nuevo, y con esta conclusión, recogemos aquí, la preocupación mostrada por muchos profesionales de la educación, y citados en el capítulo antes referido, en cuanto a la poca reflexión y preparación, constatada por ejemplo tras el análisis de proyectos y programas que encontramos en una institución como la OEPE, y en palabras de Fontal (2014) y aludido por otros expertos en educación patrimonial, el problema que vislumbran en el análisis de un alto porcentaje de proyectos educativos basados en el patrimonio, como éste, que adolecen, de seguir los presupuestos e indicaciones didácticas que deben cumplirse.

Conclusión derivada de lo expuesto anteriormente: el bajo porcentaje de alumnado que había experimentado en sus etapas educativas la práctica del itinerario didáctico, lo había hecho sin seguir las tres fases fundamentales, en las que, entre otros, aspectos insisten los expertos en esta materia: la fase de preparación previa, la de detectar ideas previas del alumnado, así como de realizar actividades preparatorias al recorrido en el aula; que en nuestro proyecto, fue muy bien valorada como hemos podido constatar al analizar las respuestas dadas por el alumnado en los cuestionarios que les pasamos, ya analizados aquí; la fase del itinerario en si con el apoyo imprescindible del cuaderno de campo; y la tercera y última, esencial para recoger información acerca de cómo habían valorado la experiencia

didáctica en diferentes aspectos, y la proyección de la experiencia didáctica en su futuro docente.

Este dato, que a priori nos resultó preocupante: la poca experiencia del alumnado universitario en la realización en sus anteriores etapas educativas de itinerarios didácticos, y sobre todo, la manera cómo lo habían experimentado, aunque, luego, se convirtió en algo positivo, ya que, como vimos en las valoraciones que hicieron, la experiencia vivida, les hizo reflexionar, que si optan por utilizar esta herramienta didáctica en su futuro desempeño profesional, es fundamental, que se determinen en la implementación las tres fases que hemos descrito, y que defienden los expertos y expertas en la herramienta del itinerario didáctico.

Otra de las conclusiones extraídas, es que es fundamental-tal y como lo hemos advertido en la lectura de la literatura sobre la cuestión, que se hace imprescindible, diseñar e implementar, al principio del proceso, un cuestionario, o similar, que recoja, las experiencias e ideas previas del alumnado que va a participar en el proyecto, en relación a los elementos patrimoniales con los que va a entrar en contacto-en este caso, preguntándoles sus “recuerdos” de los elementos patrimoniales que van a ver en el itinerario, pero también, debemos dotar de significado a las experiencias personales que hayan tenido con estos elementos. Si no conocemos las ideas y experiencias previas del alumnado que va a participar en el proyecto: es decir, su percepción del lugar -ligado al paradigma geográfico de la geografía de la percepción- mal podremos diseñar actividades-de preparación, durante, y posteriores (para ver cómo han evolucionado sus conceptos). Se hace imprescindible esta primera toma de contacto con la percepción que puedan tener el alumnado sobre el espacio objeto de estudio, pues, con toda seguridad, que por motivos varios, poco tendrá que ver con

la que tiene el “experto”, o conocedor del espacio y del tiempo o tiempos históricos que en este espacio se pretendan contextualizar.

Si bien, ella hemos expresado, anteriormente, que, consideramos que para aportar “riqueza didáctica” al itinerario, debemos, los que diseñamos los itinerarios, y consideramos imprescindible la búsqueda, de cuantos más recursos -fuentes de información- sobre el tema que nos ocupa: Gran Vía y su evolución espacial, y la plasmación de acontecimientos de hechos que se vivieran durante la Guerra Civil Española en ese espacio, y por ello, elaboramos el capítulo 2 de esta tesis, para “nutrirnos”, de cuantas y más variadas fuentes de información sobre los dos ejes conceptuales mencionados, no serviría de nada, ese ingente trabajo, sino se proyectará en una acción didáctica: en un diseño didáctico, en nuestro caso, en la propuesta de actividades, que hemos diseñado en todas las fases del proyecto. Es decir, el inmenso trabajo de fuentes de naturaleza diversa-fundamentalmente primarias, extraídas de Archivos, como el Centro Documental de la Memoria Histórica; el Archivo General de la Administración, y el Archivo de la Villa, entre otros, además de fuentes primarias recuperadas de Internet, y de bibliografía especializada, así como de la literatura de la etapa bélica, ya referida en el capítulo 2 de esta tesis, no tendría ningún valor, si exclusivamente, la hubiéramos concebido para documentarnos para “hacer historia” sobre los aspectos investigados. Teníamos que dar el paso fundamental -e imprescindible- para tener los suficientes recursos, para que, a partir de ellos, diseñáramos las actividades formativas que permitieran cumplir los objetivos y abordar los contenidos decididos en el proyecto. Concluimos pues este aspecto fundamental resumiendo: sin una buena base documental, la didáctica diseñada a través de esta herramienta, o cualquier otra, no posibilitará un proceso de enseñanza-aprendizaje integral.

Las actividades propuestas al alumnado, en todas las fases del proyecto, deben inscribirse en los principios metodológicos que sustentan esta didáctica: activa, es fundamental, contribuir a que sea el alumnado el artífice de sus aprendizajes. Ya dijimos, que nos encontramos en una posición de ventaja, ya que el alumnado del Centro Universitario de Magisterio Escuni, como hemos comentado anteriormente, está experimentado, desde el primer curso, desde todas las asignaturas, y hasta este momento: tercer curso del Grado de Primaria, por unas metodologías basadas en el aprendizaje activo, comprometido, autorregulado por ellos mismos, significativo, y con miras siempre, a desarrollo de competencias y capacidades que le permitan ser un docente del siglo XXI. Es decir, consideramos esta situación “metodológica” en la que se encuentra nuestro alumnado, como una ventaja, a la hora de proponer actividades, eso sí, guiadas y con la presencia del profesorado continua, en las que son ellos mismos los que con esa selección de recursos potentes- los aportados por el profesorado y otros que buscan ellos- estén en buenas condiciones, para ser, artífices y constructores de sus aprendizajes. Aunque, debemos decir, como una de las conclusiones que estamos aportando en estas páginas, tras la evaluación y valoración del proyecto, que si bien, este posicionamiento generalizado del alumnado ha favorecido el desarrollo del proyecto, tal y como se había concebido: activo; en algunas ocasiones, hemos detectado, quizás por las experiencias previas en el uso de la herramienta del itinerario didáctico, que la concepción que tenían de esta herramienta, a veces, ha supuesto, un escollo, porque creían que la finalidad de la misma era, fundamentalmente, la adquisición de contenidos, tomando como base los elementos patrimoniales de la Gran Vía de Madrid. Es decir, partíamos de una concepción no holística, y “cerrada” del patrimonio, y fundamentada en conocer edificios, lugares, la contextualización en la calle de hechos históricos diversos, es decir, se quedaban en la primera fase de la cadena de la educación patrimonial: conocimiento del patrimonio.

No obstante, desde esta concepción, centrada básicamente, en un modelo didáctico patrimonial morfológico: descriptivo, expositivo y “cerrado” de los bienes patrimoniales, una vez, implementado el itinerario didáctico por la Gran Vía de Madrid, hemos podido constatar que esta primera concepción -que es la que mayoritariamente había experimentado en las etapas educativas superadas- dio paso a la percepción de unos enfoques didácticos más plurales, fundamentados en los nos hemos basado en este proyecto: el histórico-patrimonial, fundamentalmente, pero del mismo modo como han podido ellos mismos experimentar, el enfoque ambiental, el socioeconómico y el del ciudadano protagonista, enfoques ya abordados en cuanto a sus principales características en el marco teórico del capítulo 3.

En relación a lo expresado anteriormente, hemos constatado, que para realizar un proceso de educación patrimonial completo, y no quedarnos, como hemos mencionado más arriba, en la primera fase de la “cadena”: el conocimiento de los bienes patrimoniales, al verse inmersos, en la resolución de las actividades diseñadas en todas las fases del proyecto, de manera activa y comprometida -por eso es vital la concepción que tenga el profesorado que diseñe estos proyectos de los valores educativos, inmensos, que aporta trabajar con y desde el patrimonio-contribuimos a completar la fase, a la que están más acostumbrados, puesto que es la experimentada en sus etapas educativas anteriores, la de conocer, para pasar a las otras fases, que posibilitan una educación patrimonial completa del individuo: conocer, para valorar, para respetar, para amar (proceso de apropiación del patrimonio o patrimonialización), y finalmente, difundirlo a las generaciones venideras, en este contexto, fundamentalmente su futuro alumnado .Creemos, según hemos constatado a través de las respuestas de los cuestionarios, y lo que nos dijeron en la puesta en común, que, la intervención didáctica realizada siguiendo los presupuestos y principios didácticos en los

que nos hemos posicionado ya referidos, hemos logrado que el alumnado, complete la cadena de la educación patrimonial, a través de la herramienta didáctica diseñada para este proyecto: el itinerario didáctico.

La actitud activa del alumnado se ha pretendido en todas las fases de la implementación de la herramienta didáctica, y se ha materializado en el diseño de documentos diversos que ya han sido mostrados en el proceso de implementación de la herramienta, en los cuales, las actividades formativas, las actividades propuestas encaminadas principalmente, a posibilitar el cumplimiento de los objetivos propuestos así como a abordar los contenidos establecidos, ha orientado en todo el proceso el trabajo "activo" del alumnado. Con esto, queremos insistir, en otra conclusión extraída del proyecto, que es , que se hace imprescindible, que el profesorado que diseñe las actividades-ya sean preparatorias al itinerario, así como a las que se encuentran en el cuaderno de campo, sean ideadas, pensando en el rol que tiene que jugar el alumnado en el proceso: activo. Debemos cuidar de no dar informaciones "cerradas", contextualizaciones hechas, deben ser ellos los que se impliquen, se comprometan y se responsabilicen de la adquisición de conocimientos, capacidades y competencias, que les serán de gran utilidad en su futuro desempeño profesional. En este sentido, el alumnado ha agradecido, que se le otorgara ese papel de protagonista en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los contenidos seleccionados en este proyecto.

En relación a la apuesta metodológica por el papel activo del alumnado en su aprendizaje, hay que destacar, el papel fundamental que han jugado en todo el proceso, la diversidad de procedimientos, técnicas, que han tenido que aplicar en las actividades propuestas. La lectura de la literatura acerca del potencial educativo del patrimonio, ya nos señalaba la maravillosa oportunidad que brindaba este soporte educacional, para que el alumnado desarrollase diversos procedimientos, aspecto abordado en el marco teórico de la educación patrimonial.

Pues bien, hemos podido constatar, en la puesta en práctica de este itinerario por la Gran Vía de Madrid, que el alumnado, ha tenido la posibilidad de ejercitarse, en muchos de los procedimientos que se utilizan cuando se abordan, como es nuestro caso, contenidos que provienen de las ciencias sociales. De esta manera, hemos contribuido al ejercicio de procedimientos tales como: búsqueda, selección y tratamiento de la información, análisis y comentarios de fuentes de naturaleza diversa: cartográfica, escrita (textos históricos, periodísticos, literarios), fotográfica, iconográfica, etc.; práctica en la formulación de hipótesis deductivas partiendo de fuentes de información; exposición de conclusiones y argumentaciones favoreciendo la toma de decisiones ante diversas problemáticas -técnicas y sociales- etc.

Del mismo modo, se ha pretendido, y se ha concretado en actividades, el tratamiento de contenidos actitudinales, nos referimos especialmente a dos: en primer lugar, se ha aprovechada la carga simbólica que hay en lugares de la Gran Vía, sobre todo en la parada de la Telefónica y la cercana boca de metro de la Gran Vía, para que el alumnado, a través de las actividades propuestas en torno a las dificultades en que se vieron envueltas las personas que transitaban por la zona con fines diversos durante la Guerra Civil en Madrid, y especialmente por zonas cercanas a objetivos militares de las tropas franquistas como era la Telefónica, empatizaran con el sufrimiento, el terror, o el hambre de las personas que vivieron esa época en Madrid. En segundo lugar, se promovió, en todo momento, la actitud de valoración de los bienes patrimoniales que se seleccionaron en las paradas efectuadas en el itinerario, pero no solo incidimos en los bienes patrimoniales de las paradas seleccionadas, ya que, a través de las actividades propuestas, y las observaciones, de manera guiada, a través de preguntas, u otras técnicas utilizadas, motivaron que el alumnado se “apropiara” de los bienes patrimoniales existentes en la calle: edificios, tiendas, bocas de metro, estatuas de las

azoteas, etc., y al apropiarse de éstos, se consiguiera, al menos en parte, que se concienciaran del valor simbólico de los mismos, o del valor estético, o como referente de acontecimientos históricos -Memoria Histórica-. Es decir, el patrimonio de la Gran Vía para el alumnado participante en este proyecto, adquirió, a través de la intervención didáctica realizada a través del itinerario, un valor, un sentido y un significado que antes de ésta no existía. La mayoría del alumnado, en la puesta en común después del recorrido, expresaba, que, aunque había ido muchas veces a lo largo de su vida por la Gran Vía de Madrid, era ahora -después de haber participado en este proyecto- cuando ha sido consciente de muchos edificios, lugares, que ni se había percatado de su existencia, y lo más importante, a los que no había dado el valor, que después de realizar el recorrido, recobraron.

En relación a la conclusión anterior, es decir, al logro de la puesta en valor de los elementos patrimoniales de la Gran Vía madrileña, debemos decir, que el significado de este espacio, y lo que este espacio supuso en nuestra historia, cambió profundamente, y lo más importante, significativamente, si lo comparamos con la visión y el conocimiento que tenían de este espacio popular y céntrico en la capital de Madrid, antes de la inmersión en la experiencia didáctica que supuso el proyecto en todas sus fases, del itinerario didáctico por la popular calle madrileña.

Otra de las conclusiones a las que llegamos tras la implementación y valoración del proyecto por el alumnado, es que, debemos cuidar, además de los aspectos metodológicos, a los que fundamentalmente nos hemos referido en esta primera parte de las conclusiones, a los de tipo organizativo. Nos estamos refiriendo fundamentalmente a tres: el primero, el de intentar realizar los itinerarios en tiempos estacionales más agradables -principios de otoño, primavera- no obstante, tenemos que decir que, como este proyecto estuvo implementado desde la asignatura de Fundamentos y Didáctica de la Historia, que en el Plan de Estudios,

se contempla en el primer cuatrimestre, ahí contamos con el hándicap organizativo del Centro Universitario de Magisterio Escuni, no obstante, esta circunstancia ha servido para orientar al futuro profesorado en este aspecto, cuando diseñe e implemente el mismo itinerarios didácticos con su futuro alumnado. Ha dado lugar a un aspecto que nos ha interesado mucho a lo largo del proyecto: el de la reflexionar conjuntamente en torno a situaciones que se pueden generar al llevar a cabo este tipo de experiencias didácticas. Sobre este asunto reflexionamos y llegamos a estas conclusiones: si falla el pronóstico meteorológico, siempre tenemos que tener pensado un plan, o planes alternativos, y se les solicitó que dieran ideas: conocer y obtener permiso de alguna institución, etc. que se encontrara en el recorrido, para esperar, si es posible, que finalice el mal tiempo -lluvia, nieve, mucho viento- o bien que se posponga la actividad y se concluya otro día; es decir, hay que evitar realizar el itinerario en días que la condiciones meteorológicas sean adversas, pero si ésta se presenta de manera no previsible, debemos siempre pensar en alternativas, aunque como se expresó en la puesta en común, lo idóneo es realizar los itinerarios en estaciones de condiciones meteorológicas más agradables, pero si surgen imprevistos, tener pensadas y habladas otras alternativas, pero nunca estas circunstancias, nos tienen que llevar a desechar este tipo de experiencias didácticas.

En relación a aspectos organizativos, también tenemos que apuntar, que una de las reclamaciones del alumnado que participó en el proyecto, fue el problema a la hora de escucharnos el día del recorrido, ya que obviamente, en una calle, populosa, y aunque en la actualidad con menor tráfico, en algunas paradas -sobre todo en una fundamental, la del metro Gran Vía, que se encontraba en obras- en ocasiones, el ruido de las máquinas de las obras, el tráfico -aunque ciertamente disminuido- y otros factores, repercutieron en la dificultad en escucharnos, y por ello, hemos decidido, dos acciones futuras: realizar el

recorrido a primeras horas de la mañana, ya que pudimos comprobar, que los grupos que lo hizo en esta franja horaria: de 10 a 12:30, no sufrió tanto esta circunstancia como el grupo que lo realizó en la franja horaria de 12 a 14 horas, en el que se produjeron muchos más ruidos durante el recorrido. La otra medida fue la de considerar, llevar unos aparatos que posibilitaran una mejor escucha, ya que tal y como dijeron, que, como habían visto en otras visitas guiadas, itinerarios, el guía o la guía les daba auriculares para que les escucharan, les dije que en la concepción didáctica de este itinerario, esa solución no era válida, ya que lo que se pretende, es, que entre todos vayamos “reconstruyendo” los hechos históricos y sociales que se han dado y siguen dándose en la calle, pero para nada, se pretende ser por parte del profesorado un mero “guía turístico”.

Otras de las demandas del alumnado participante, de nuevo, en relación a aspectos externos a la metodología empleada en el diseño e implementación del itinerario, fue, el de que el grupo de alumnado que hiciera el recorrido fuera menos numeroso. La composición de los grupos, tal y como indicamos al referirnos a aspectos organizativos del itinerario, fue aproximadamente de 20 alumnos, en dos tandas del grupo más numeroso -20 y 22-, mientras que el tercer grupo, era poco numeroso: fueron 14, y en este grupo no se expresó ningún inconveniente en relación a considerar un número excesivo en la composición del grupo. En la lectura de la literatura que hemos realizado en cuanto a los aspectos organizativos a considerar a la hora de diseñar e implementar itinerarios didácticos, consideramos que el número máximo de participantes: 22 en el caso más numeroso, no es un problema en el desarrollo del itinerario. Reflexionando con el alumnado sobre este asunto, concluimos, que, como la mayoría estaban acostumbrados a realizar este tipo de actividades, de forma que se presuponía un rol bastante pasivo del alumnado, y que lo único que hacían, excepto alguna pequeña actividad, era escuchar al guía, pues consideraban, que a veces, no escuchaban bien

aspectos que la profesora comentaba, pero este asunto se aclaró al reflexionar, que no era tan importante escuchar algunos datos que aportara, muy pocas veces, por cierto, la profesora, que lo interesante es que entre todos se dieran informaciones, reflexionaran, etc.

Para finalizar con las conclusiones extraídas, tenemos que decir, que en relación a una de las hipótesis planteadas en relación a que la valoración positiva del proyecto por parte del alumnado universitario, supusiera la decisión de su posterior aplicación, por supuesto con las adaptaciones oportunas, en su futuro desempeño profesional, ha sido corroborada, a tenor del análisis de las valoraciones hechas y presentadas en el apartado 4.2.4. Esta hipótesis ha guiado el empeño puesto por diseñar e implementar un proyecto educativo que “convenciera” al alumnado universitario, en la buena práctica que supone el desarrollo en los procesos de enseñanza-aprendizaje la implementación de este tipo de proyectos educativos.

A continuación presentamos las conclusiones que hemos elaborado, a tenor de los objetivos que nos habíamos propuestos, y las hipótesis que han guiado nuestro trabajo, en relación al diseño e implementación del itinerario didáctico por la Gran Vía con alumnado de 6º de Primaria del colegio Kolbe Internacional.

Lo primero que tenemos que decir, que el objetivo general, es el mismo que el indicado con el alumnado universitario: el diseñar, implementar y valorar el proyecto, pero en este caso, con alumnado de la etapa educativa de 6º de Primaria. Evidentemente, tal y como hemos descrito en capítulo 4, en los apartados 4.3 : 4.3.1; 4.3.2 ; 4.3.3 y 4.3.4, en el que enunciamos los objetivos pretendidos, la descripción de la elaboración de diferentes documentos que posibiliten el desarrollo de todo el proceso, así como la posterior valoración del mismo por el alumnado participante, todo ello, supone que este objetivo, que supone la

posibilidad del desarrollo está cumplido tal y como detallamos en los epígrafes del presente trabajo doctoral.

Las conclusiones a las que hemos llegado, a través del estudio-aplicando tanto métodos cuantitativos, como cualitativos- tal y como procedimos con el alumnado universitario, de las valoraciones realizadas por el alumnado participante, y que nos han permitido cumplir otro objetivo fundamental: reflexionar sobre todo el proceso, las exponemos a continuación.

El diseño e implementación del proyecto del itinerario didáctico por la Gran Vía de Madrid, y la valoración que sobre éste ha realizado el alumnado de dos grupos de 6º curso del colegio Kolbe Internacional, ha resultado, en términos generales satisfactorio, según hemos podido comprobar tras el análisis realizado una vez concluido el mismo.

Los objetivos planteados al principio del proyecto, han sido conseguidos satisfactoriamente, aunque, obviamente, como ocurre en cualquier proyecto educativo, se pretenderá, en futuras ediciones, incorporar los cambios oportunos para mejorar la herramienta utilizada, en nuestro caso, el itinerario didáctico por la Gran Vía de Madrid.

Los objetivos que pretendíamos cumplir, tras el diseño y la implementación del itinerario didáctico con dos grupos de alumnos y alumnas del colegio Kolbe Internacional, que se encontraban cursando 6º de Primaria, fue consensuado con las profesoras tutoras de ambos grupos. En este sentido, debemos señalar la diferencia a la hora de plantear los objetivos que nos marcamos con el alumnado universitario, ya que éstos, conocían desde el principio los objetivos que pretendíamos con el proyecto que íbamos a desarrollar.

En el caso de considerar los objetivos que creíamos oportunos alcanzar, a través del desarrollo de las actividades formativas propuestas a lo largo de todo el proceso, con el

alumnado de 6º curso del colegio Kolbe, como ya indicamos, se los presentamos en forma de expectativas que ellos y ellas tenían, antes de iniciar el proyecto.

En la formulación de los objetivos, consideramos, por un lado, los que tanto la diseñadora del proyecto y autora de este trabajo, como las profesoras tutoras de ambos grupos, creíamos que se debían lograr según el modelo didáctico en el que nos sustentamos, y también en relación al currículum de la etapa educativa que rige esta etapa educativa-en concreto en el curso de 6º de Primaria-, y por otro, considerando que podría esperar el alumnado participante en el mismo del proyecto que íbamos a desarrollar.

El primer objetivo que nos marcamos fue el alumnado conociera la historia de la calle que íbamos a recorrer-la Gran Vía de Madrid-, en relación a la historia de la ciudad: Madrid, y de España.

En efecto, las actividades formativas propuestas al alumnado a lo largo de todo el proceso: desde la toma de conciencia de su percepción de diferentes elementos de la Gran Vía madrileña-cuestionario de ideas previas-, así como las actividades preparatorias realizadas desde diversas asignaturas-cuadernillos preparatorios desde las ciencias sociales: Historia, desde la clase de Lenguaje, desde la de Música, y en menor medida desde Matemáticas- les permitió , en primer lugar acercarse a la historia de la calle que iban a recorrer.

La cuestión es: ¿ Cómo van a “reconstruir” la historia, en primer lugar de la calle, para posteriormente, vincular a la historia de Madrid, y de España? La respuesta la estamos indicando a lo largo de este trabajo doctoral: usando metodologías activas, significativas, colaborativas. Potenciando el prisma interdisciplinar de los contenidos: políticos, militares, geográficos-urbanos-, económicos, antropológicos, sociológicos, demográficos, artísticos; y

el triple tratamiento de los mismos: abordar contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

Marcamos el acento en el cómo se va a conocer la historia de esta calle porque es en éste donde creemos que tiene valor educativo el proyecto, ya que, como nos ha demostrado el alumnado, la mayoría de éstos, están acostumbrados a metodologías expositivas y tradicionales. No obstante, insistimos que la predisposición a este tipo de metodologías por el alumnado y profesorado participante en el proyecto, contribuyó sin duda, a que se pudieran desarrollar las metodologías y los modelos didácticos en los que éste se quiso sustentar.

Se puede acceder al conocimiento de la historia de una calle, barrio, ciudad, país, o institución supranacional, no importa la escala que consideremos, desde diversas concepciones del proceso de enseñanza-aprendizaje. Desde este proyecto, apostamos por un rol activo en todo momento por parte del alumnado, a través de la propuesta guiada y mediada, por parte del profesorado que diseña los proyectos, de actividades formativas que potencien el “descubrimiento”, la “resolución de problemas”, la indagación e incluso, de manera adaptada la investigación histórica.

En este sentido, creemos que hemos logrado el objetivo de crear las condiciones educativas correctas, a través del diseño e implementación del proyecto educativo llevado a cabo con este alumnado. No pretendíamos que accedieran al conocimiento de la historia de la calle aportando una información hecha y cerrada por el “experto” o “experta”, en este caso, sino que buscábamos que fueran ellos y ellas los que con los medios que les aportamos a través de la documentación generada para ello, “reconstruyeran” hechos sociales que han tenido como soporte el marco geográfico de la calle objeto de estudio.

Del mismo modo, la pretensión era que considerando la calle objeto de estudio, relacionaran- fundamentalmente en el tiempo de la Guerra Civil Española- con otros acontecimientos que de naturaleza diversa que se dieran en ese mismo tiempo en otros puntos de la geografía española. Es decir, queríamos evitar, el peligro que supone usar en un estudio histórico la escala “micro”, tal y como se ha advertido este estudio, y en ocasiones, mirar hacia otros escenarios de la Guerra Civil Española. Por ello, insistimos en la parada de la Telefónica-la parada de la guerra-en mostrarles, la situación experimentada por Madrid en relación a la marcha general de la contienda.

En relación al segundo objetivo: Reconocer cambios que se han dado en la calle a lo largo del tiempo. Según hemos podido constatar, al analizar el cuestionario de valoración que ha realizado el alumnado, y que ya hemos analizado, este objetivo, es uno de los que consideramos que se ha logrado en mayor medida. En efecto, si recordamos, este concepto fue recordado como eje vertebrador del proyecto. Reconocer los cambios a través de las fuentes de información que hemos seleccionado-fundamentalmente fotográficas-ha sido uno de los aspectos en los que más hemos incidido desde este proyecto.

Analizar cambios que se han producido en el tiempo, a través de las propuestas de actividades que ha realizado el alumnado a lo largo del proyecto, es uno de los aspectos nucleares en la didáctica de la Historia. Es responsabilidad del profesor que atiende a estas didácticas, diseñar actividades, y contar con un repertorio rico de recursos, para que el alumnado perciba los cambios en diferentes ámbitos de los hechos sociales protagonizados por las sociedades históricas. Cambios políticos, militares, económicos, geográficos, antropológicos, que en el caso de este estudio, se pueden visualizar en determinados elementos configuradores de la calle: edificios, actitud de las personas, el metro, las tiendas, etc. Consideramos, que, el proyecto diseñado e implementado con alumnado de 6º de

Primaria, ha posibilitado que este objetivo se cumpla. No obstante, las imágenes-fotografías seleccionadas- han posibilitado que se cumpla este objetivo, de ahí la importancia, insistimos de nuevo, de ofrecer un abanico amplio de recursos, que contribuya a que el alumnado pueda percibir los cambios, que es una de las líneas didácticas más potentes en Historia.

Así pues, los cambios que supuso que la Gran Vía y la ciudad de Madrid, se encontrara, y durante todo el proceso bélico, en calidad de ciudad asediada, pudieron ser analizados por el alumnado, no olvidemos el impacto que les produjo las fotos de Maharg. No obstante, pretendíamos ir más allá, los cambios se evidencian en las fuentes, pero la reflexión, la búsqueda e la indagación de las causas de esos cambios, era otro objetivo al hilo de éste: por ello, tal y cómo hemos podido advertir al leer las actividades formativas propuestas, las preguntas dirigidas a la fuente, fueron una pieza clave para hacer reflexionar al alumnado y en su caso, criticar, el porqué de los cambios.

El siguiente objetivo que nos proponíamos antes de iniciar el proyecto era: Valorar edificios y esculturas que encontremos a lo largo del recorrido. Este objetivo, tal y cómo se ha demostrado en el análisis realizado de la valoración realizada por el alumnado de diversos aspectos del proyecto, ha sido, unos de los objetivos que ha alcanzado un mayor grado de consecución, ya que el entusiasmo suscitado por ciertos edificios-ya analizados- y por las esculturas que les hicimos observar que se encuentran en algunos edificios de la calle, fueron recordados y muy valorados en dicho cuestionario.

Nos planteamos realizar un recorrido a tres niveles o alturas: el real, a nivel de suelo, caminado por la calle, y otros dos “ficticios”, pero que consideramos abordar: uno, en el subsuelo, al insistir en el papel del metro en la calle en diversas etapas de la historia- fundamentalmente el papel de refugio durante la etapa bélica-, y el tercero, a nivel de cielo,

en las alturas, al dirigir la mirada a las estatuas que había en algunos edificios, lo cual, como ya hemos dicho, generó mayor expectación de la esperada.

La apreciación de los edificios y estatuas por parte del alumnado, se evidenció en el cuestionario de valoración, recordemos que, al solicitarles términos que asociaran a la experiencia vivida, la mayoría eran “concretos” de nombres de edificios, y estatuas.

El siguiente objetivo iba encaminado a lograr una actitud que creemos fundamental en una didáctica de la Historia: empatizar con las situaciones vividas por las personas de otras épocas. En nuestro caso, la etapa, aunque no única, abordada, la de la Guerra Civil Española, sin duda se prestaba a generar esta actitud en el alumnado. Si recordamos, al solicitarles que expresaran sentimientos que habían experimentado durante el recorrido, un alto porcentaje del alumnado, expresó sentimientos como terror, miedo, angustia, pena, etc. Pretendíamos, a través de las actividades diseñadas con tal fin, generar un pensamiento en el alumnado que les provocara ponerse en el lugar de los niños y niñas refugiados en el metro, del terror que sentía Barea y expresaba en algunos de los párrafos leídos de su novela. En efecto, la empatía es una virtud social, y creemos que fundamental cuando acercamos al alumnado de esta etapa educativa al estudio de etapas, como esta, la de la Guerra Civil, pero en general a todas, aunque no sean tan dramáticas. Por ello, la lectura de cómo se sentían los que tenían tiendas y viviendas en la Gran Vía y tenían que irse, debido a la construcción de la calle; o bien cómo nos puede afectar en la actualidad las medidas tomadas por el programa urbanístico de “Madrid Central”. Hay que buscar asuntos, recursos y proponer actividades que fomenten la tan importante empatía.

En relación al siguiente objetivo que nos habíamos propuesto: conocer a través de la fuente oral, testimonios que nos puedan dar nuestros familiares con hechos acontecidos en esta calle, debemos decir, que , aunque la autora de este proyecto, a lo largo de todo el

proceso de elaboración de este trabajo doctoral, buscó afanosamente testimonios de personas que vivieran acontecimientos de la Guerra Civil en la Gran Vía-bien como residentes o como usuarios de servicios-, pero la búsqueda resultó infructuosa. Consciente de la oportunidad que se brindaba con la implementación de este proyecto en el colegio Kolbe Internacional, se preguntó tanto a las profesoras tutoras de los dos grupos del alumnado participante, como a éstos, si podrían aportar algún testimonio de familiares o conocidos, pero de nuevo, la búsqueda no prosperó. La fuente oral, nos habría dado la posibilidad de lograr aún una mayor empatía por parte del alumnado, no obstante, intentamos subsanar esta carencia, con el uso de otro tipo de recursos, fotografías de la época, las fotos “montaje” de Maharg, y los textos de Barea, fundamentalmente.

Nos propusimos además que el recorrido supusiera un momento en el que el alumnado, cambiara el escenario de sus aprendizajes del aula a una de las calles más populares y transitadas de Madrid: la Gran Vía, con la posibilidad de cumplir otros objetivos contemplados en el proyecto. La realización de itinerarios didácticos favorece que además de aprender en un escenario distinto al que se hayan acostumbrados, caminen y hagan ejercicio físico. En este sentido, les insistimos en que dependiendo del tramo que estuviéramos recorriendo, es decir, según las pendientes de los tramos, se cansarían más o menos. Les pareció divertido y al mismo tiempo cumplíamos el objetivo de hacer ejercicio, como rutina saludable, y compartir el camino con los compañeros, fomentando momentos de distensión, a la vez que iban aprendiendo.

Hemos expresado la voluntad puesta en este proyecto por favorecer el trabajo cooperativo entre el alumnado. De hecho, hemos formado grupos de trabajo desde el principio del proyecto, atendiendo a la organización del aula. En efecto, otorgamos relevancia a la resolución, discusión y debate de las cuestiones con técnicas desarrolladas en el trabajo

cooperativo. En este sentido, uno de los objetivos propuestos fue el de responder entre todos las preguntas o aspectos que encontremos en el cuaderno de campo, aunque debemos decir, que las técnicas del trabajo cooperativo son más viables para desarrollar en el aula que en la calle, pero insistimos, que antes de responder, consensuaran y escucharan las opiniones de los compañeros respecto a las cuestiones suscitadas en el cuaderno de campo.

El siguiente objetivo que nos propusimos, está relacionado con la aplicación de algunas de las fases del método histórico, por supuesto, adaptado al nivel educativo en el que se aplicó el proyecto: 6º de Primaria. Uno de los objetivos planteados fue el deducir o suponer cosas que pasaron o pasan en la calle con pruebas: fotografías, novelas, observando de cerca los edificios, y otros elementos que veamos en la calle. Es decir, planteamos la posibilidad de que con el apoyo de fuentes primarias, elaborasen hipótesis de hechos o situaciones a las que pudieran aludir las fuentes, ayudándoles a enunciarlas con preguntas que tenían que contestar analizando, contrastando, o buscando información complementaria. Es decir, estaban realizando de manera pautada y orientada la labor del historiador e historiadora, y les hacíamos ver que a veces, las suposiciones son diversas, y que hay que documentarse de la manera más completa posible para verificar dichas suposiciones. En realidad, lo experimentaron como un juego, de detectives, pero lo que pretendíamos es que se pusieran en el papel del historiador o historiadora, y fueron ellos y ellas, los que de manera guiada, “reconstruyeran” los hechos a los que prestamos atención. Y en este sentido, si se logró el objetivo, ya que cuando nos pedían respuestas o la información “cerrada” no se la dábamos, hasta que enunciaran más hipótesis, que les permitiera desvelar el “enigma”. Este objetivo, contribuyó a que la actitud del alumnado fuera activa en todo momento.

La importancia que otorgamos en el proyecto a considerar las ideas previas que tenía el alumnado sobre los elementos configuradores del espacio que íbamos a recorrer, estuvo

presente desde el principio. Por ello, la primera actividad que se realizó fue cumplimentar un cuestionario de ideas previas, que ya ha sido analizado en este trabajo doctoral. El objetivo, tal y como se lo presentamos al alumnado fue el de recordar sitios que hemos visto antes y compararlos con la visión que tengamos de ellos el día del recorrido. Pudimos comprobar, una vez desarrollado el proyecto, que, sobre todo, habían valorado la oportunidad, como algunos expresaron, de conocer una calle de la ciudad de Madrid tan popular e importante en la historia de la ciudad y de su país, que por diversos motivos, la mayoría desconocían. El patrimonio de la ciudad, a pesar de ser tan popular y cosmopolita como lo es el caso de la Gran Vía de Madrid, a veces, no se dan las circunstancias que favorezcan su descubrimiento, es por ello, que el profesorado, debe atender a diseñar e implementar proyectos, que consideren la ciudad, o parte de ella, soporte de los procesos de enseñanza-aprendizaje. El día de la puesta en común final, se advertía la alegría del alumnado por haber tenido la oportunidad de conocer, valorar, respetar y “amar” la Gran Vía madrileña.

La inteligencia emocional también estuvo presente en este proyecto. La literatura aportaba ideas en torno a la importancia de que el alumnado que participara en proyectos en los cuales el eje vertebrador del proceso de enseñanza-aprendizaje fuera el patrimonio, que para acercar éste, ya fuera de la naturaleza que fuera al alumnado, había que conseguir, despertar en ellos emociones. El vínculo afectivo-emocional que se debe tender a desarrollar en el alumnado es pieza clave del proceso. El alumnado pues, se “apropia” del patrimonio enseñado a través de la creación de vínculos afectivos con este. Recordemos que, una de las preguntas que les hacíamos en el cuestionario de valoración del proyecto, fue la que se interesaba por conocer los sentimientos que habían experimentado a lo largo del itinerario. Así pues, creemos que el objetivo que nos propusimos de favorecer que el alumnado sintiera

emociones a lo largo del recorrido, tal y como analizamos en relación a este aspecto en el cuestionario para valorarlo, observamos que fueron varios los sentimientos expresados por el alumnado, lo que sin duda, contribuyó a crear vínculos con los elementos patrimoniales que vieron a lo largo del recorrido por la Gran Vía de Madrid.

Otro de los objetivos fue en suscitar en el alumnado un espíritu curioso. Nos pudimos percatar, durante todo el proceso del proyecto, que el alumnado de 6º de Primaria, era curioso, muy curioso, tal y como planteamos al preguntarles que esperaban del itinerario. Fueron constantes las preguntas, las respuestas dadas a las cuestiones que se suscitaban, bien programadas, o no. Realmente, tal y como se expresó a las profesoras tutoras de ambos grupos, fue enormemente gratificante advertir esta actitud tan curiosa y proactiva en el alumnado. Tenemos que promover su curiosidad, planteando actividades que la susciten.

La elaboración del cuaderno de campo, entre todos, tal y como planteamos, siguiendo técnicas de trabajo cooperativo, fue otro de los objetivos. Una vez concluido el itinerario, en la puesta en común que desarrollamos en el aula, tuvimos la oportunidad de responder y volver a aquellas cuestiones que, por diversos motivos, no se pudieron atender el día del recorrido. El cuaderno fue diseñado con la idea de que el alumnado, a través de las actividades formativas propuestas desde éste, y realizando diversas tareas y procedimientos propios de las ciencias sociales, y de manera grupal, reconstruyera la experiencia vivida a lo largo del itinerario. Les advertimos que cada cuaderno sería distinto, en las respuestas dadas, en los planteamientos, en las búsquedas de información, pero lo que importaba era que hubieran aprendido y disfrutado “reconstruyendo” la historia de la Gran Vía madrileña, como eco de muchos acontecimientos que vivieron y viven en esta sociedades de todos los tiempos. Por este motivo, no consideramos el cuaderno de campo como instrumento de

evaluación, ya que consideramos que si lo hubiéramos considerado así, se hubiera perdido la libertad y la diferenciación deseable en los cuadernos de cada grupo.

Otro de los objetivos planteados, aunque a primera vista pueda parecer simple, es simplemente el de divertirnos. Creemos que la diversión no está reñida con el aprendizaje, además, la parte lúdica en el proceso de enseñanza-aprendizaje es valorada por pedagogos y didactas de diversas áreas disciplinarias. Observando algunas de las fotografías que hemos incorporado a este trabajo doctoral, creemos que se puede advertir que el alumnado, se encontraba resolviendo cuestiones o buscando información que se les solicitaba en el cuaderno de campo, pero al mismo tiempo se estaba divirtiendo, es más fomentábamos el ambiente distendido, para favorecer el proceso de aprendizaje.

Uno de los objetivos nucleares del proyecto es propiciar que se desarrolle la “cadena” de la educación patrimonial, a la que nos hemos referido en este trabajo doctoral en varias ocasiones. El objetivo formulado fue: Conocer y así poder valorar y respetar el patrimonio cultural que encontremos en el recorrido. Lo formulamos así con la pretensión de que el alumnado entendiera dicho objetivo, que recordemos estaba presentado como una de las muchas expectativas que pudieran esperar del itinerario. En realidad, lo que queríamos potenciar era que el alumnado, a través de las actividades propuestas, conociera el patrimonio que encontramos en la Gran Vía de Madrid, que el conocimiento de este fuera activo y significativo, para que, a partir de éste, lo pudiera valorar, respetar y como expresamos en una de las preguntas del cuestionario de valoración, difundirlo a familiares y amigos.

El logro del vínculo identitario, en este caso con la Gran Vía de Madrid, y a partir de ésta con la ciudad de Madrid, y con el país y con Europa, como expresaron algunos alumnos y alumnas, fue uno de los objetivos del proyecto. Crear lazos identitarios con el territorio es

uno de los fines de la educación patrimonial. Ya dimos cuenta de la peculiaridad geográfica con la que partíamos, al encontrarse el colegio ubicado a 30 kilómetros de Madrid. Esta situación geográfica, favoreció, si cabe aún más, la forja del vínculo por parte del alumnado participante en el proyecto con la ciudad de Madrid, a través de la Gran Vía. Algunos alumnos expresaron otro de los objetivos planteados: “sentirme orgulloso de lo bonita que es mi ciudad”. Durante el recorrido nos decían que no se imaginaban que hubiera tantos edificios, estatuas, maravillas...en la Gran Vía de Madrid. Estaban orgullosos de conocer una calle tan cosmopolita, elegante, retomando los términos utilizados por el alumnado.

Para finalizar el análisis que estamos realizando en torno a la consecución de los objetivos planteados en este proyecto, y teniendo en cuenta el enfoque didáctico que vislumbra a la ciudad educadora con fines de generar alumnado, ciudadanos y ciudadanas críticas con las realidades que observa en su ciudad, nos propusimos generar un sentimiento de valoración de los cambios que se había dado en la calle en aras de mejorar, tanto el aspecto, como la utilización por todos y todas de la calle. En efecto, se percataron, a través del análisis de las fuentes de información oportunas, de los cambios que se habían producido a lo largo del tiempo en esta calle, que mejoraron su aspecto y su disfrute por los ciudadanos y ciudadanas de la ciudad, y del mundo, ya que, no olvidemos, que esta calle, es foco de atracción turística, y el disfrute de ella es universal.

El proyecto llevado a cabo con los dos grupos de alumnos de 6º de Primaria del colegio Kolbe Internacional, en colaboración con el profesorado del centro, supuso una experiencia educativa, como expresamos desde un principio, muy gratificante. El alumnado adoptó un papel activo en todo el proceso, y consideraron que el itinerario didáctico les había hecho ver otra posibilidad educativa para adquirir conocimientos, en nuestro este caso, de naturaleza histórica y de las ciencias sociales, que les había permitido realizar actividades

que se salían de la rutina educativa del libro de texto, y como expresaron en varias ocasiones, la oportunidad de conocer un montón de aspectos de una calle tan popular como la Gran Vía de Madrid, a la que, como advertimos al iniciar el proyecto, eran pocos y pocas alumnas las que habían tenido la oportunidad de conocerla.

Realizar proyectos educativos que presenten escenarios-la ciudad, sus calles, barrios-distintos a los habituales-aula-, ya de por si innovan la experiencia educativa, pero insistimos, en que no solo se tiene que pensar en realizar este tipo de actividades para favorecer lo lúdico, un día distinto, etc. En efecto, la programación de este tipo de proyectos debe ser cuidada en el diseño e implementación, abarcando los principios y las fases que creemos que, aunque con posibilidades de ciertas mejoras, ha cumplido con las expectativas-objetivos esperados tal y como hemos dado cuenta en estas páginas.

En este sentido, y para finalizar con las conclusiones que hemos abordado por separado, por considerar que sobre las mismas bases metodológicas, que desde un modelo didáctico de la Historia , ciencias sociales, sustentan este proyecto educativo, pero que al tratarse de dos etapas educativas distintas, se tenían que abordar de esta manera, acabamos expresando que otro de los objetivos pretendidos: considerar la aplicación de este proyecto-con las mejoras pertinentes-en futuras ediciones, para contribuir de esta manera a la innovación metodológica con aplicaciones similares a las defendidas en este proyecto, en aulas universitarias del Grado de Primaria, así como en el aula de educación Primaria, creemos, que estamos ante un nuevo reto, ya que tras el estudio de las valoraciones hechas, analizadas y reflexionadas, estamos en una situación muy favorable, para la mejora de la herramienta, y su posterior aplicación en contextos educativos.

5.4. Conclusiones Finales

La primera conclusión que presentamos, una vez finalizado este trabajo es que para elaborar un proyecto educativo en el marco de una didáctica específica, como es en nuestro caso la Historia, las ciencias sociales, debemos considerar el área científica de la que emana en relación a los principios teóricos y metodológicos de las corrientes historiográficas en las que nos posicionemos.

En efecto, la investigación histórica realizada, y aportada en el capítulo 2 de este trabajo doctoral, ha constituido, una base potente en el diseño de la herramienta didáctica por la que hemos optado: el itinerario didáctico por la Gran Vía madrileña.

Creemos firmemente, en que en la aplicación de un modelo didáctico en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales, la previa documentación que realizamos, siguiendo los presupuestos metodológicos, que se dan en el proceso histórico, garantizarán un mejor proyecto didáctico. En efecto, el proceso previo realizado en la investigación sobre los dos ejes que fundamentan una didáctica de las ciencias sociales: el tiempo, que ha sido el preferentemente abordado de la Guerra Civil Española, así como el espacial: la Gran Vía madrileña y su entorno próximo, ha sido crucial en el posterior diseño de la herramienta didáctica.

En efecto, los contenidos establecidos en relación a los diversos acontecimientos encontrados en las fuentes, considerando por supuesto los establecidos, además en los curriculums de las etapas educativas contempladas, pero sobre todo, la gran variedad de fuentes primarias consultadas, organizadas y tratadas que se han recabado a lo largo de todo el proceso investigativo en la historia de la Guerra Civil Española en su reflejo en la Gran Vía de Madrid, han supuesto, sin duda un soporte extraordinario, para que considerándolas

como recursos en las propuestas de las actividades formativas desarrolladas por el alumnado participante, hayan contribuido a generar un proyecto repleto de recursos de naturaleza diversa.

La pobreza conceptual y de recursos en proyectos educativos que no se hayan sustentado previamente en procesos investigativos del área del conocimiento de las que derivan, no contribuye a que el alumnado tenga posibilidades didácticas más amplias.

Además este proceso de investigación histórica previa, sustentando en unos posicionamientos claros en las corrientes historiográficas consideradas, favorece que decidamos, de manera más acertada en el modelo didáctico que vertebré el proyecto educativo.

Es decir, dependiendo de las concepciones que tengan de la Historia las corrientes historiográficas sobre las que nos hemos posicionado, resultará el modelo didáctico considerado en el proyecto educativo, que en nuestro caso se identifica con un modelo que apuesta por aplicar en el aula: metodologías activas, interdisciplinares y significativas.

Otra de las conclusiones, es que además de que la claridad que tengamos en los posicionamientos en unas bases teóricas y metodológicas de las corrientes historiográficas con las que nos identificamos, posibilitará la aplicación de las metodologías ya descritas, además nos ayudará a elegir, los ejes vertebradores del proceso didáctico: la Educación Patrimonial, considerando fundamentalmente el valor educativo potente de la ciudad, la Ciudad Educadora, para plasmar, finalmente el proceso educativo en la herramienta del itinerario didáctico.

Creemos que el modelo didáctico en el que nos hemos posicionado, tanto metodológicamente como en los soportes didácticos elegidos, va a contribuir en que el

proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado sea más completo, integrador y que contribuya a formar a futuros ciudadanos más competentes en técnicas y habilidades procedimentales, en nuestro caso del área de las ciencias sociales, y por supuesto más reflexivos y críticos ante hechos sociales del presente y del pasado.

El papel del Patrimonio , en nuestro caso el urbano: la Ciudad Educadora, contribuye a diseñar proyectos educativos, como el que en este trabajo doctoral presentamos, que ofrece una riqueza de enfoques, que hemos aplicado al proyecto: histórico-patrimonial; socioeconómico; ambiental, del alumnado-ciudadano protagonista, y en menor medida el morfológico-ya que no está cercano a la concepción que tenemos de la Historia y su didáctica-que posibilite que el alumnado se percate de los grandes valores educadores y formadores que existen en los múltiples elementos que nos encontramos en las ciudades.

Uno de las aportaciones , que tiene el proyecto educativo que hemos diseñado e implementado en dos niveles educativos distintos, es el enfoque plural desde diversos ámbitos que hemos pretendido en todo momento: por un lado, interdisciplinar, de contenidos y procedimientos contemplados desde la diversidad de la familia de las ciencias sociales, que sin duda, contribuye a una mejor comprensión del hecho social-histórico y presente-, por otro, desde la aporte -como base para las actividades formativas diseñadas-de un repertorio plural y abundante de recursos provenientes de fuentes primarias de naturaleza variada: textos de naturaleza diversa, cartográfica, fotográfica, iconográfica y musical, entre otras.

Creemos que la herramienta elegida: el itinerario didáctico, ha servido para hilvanar sobre este, los presupuestos conceptuales y metodológicos de los que hemos partido. En efecto, el itinerario didáctico, diseñado e implementado en dos niveles educativos distintos, se ha mostrado eficaz para abordar el modelo de enseñanza-aprendizaje que hemos considerado

oportuno según los objetivos pretendidos en este trabajo doctoral, y del mismo modo, nos ha posibilitado, en gran medida, corroborar las hipótesis que habíamos previsto.

La decisión de diseñar e implementar el itinerario didáctico por la Gran Vía de Madrid en dos niveles educativos, ha supuesto un mayor reto educativo, ya que los objetivos pretendidos, así como los contenidos abordados, aunque como expresamos, no tanto didácticos, debían considerarse distintos, pues los objetivos de enseñanza-aprendizaje en ambos niveles eran, obviamente, diferentes.

En efecto, este reto, sin duda, ha contribuido a que dispongamos de valoraciones que han emitido grupos de alumnado de características muy distintas en todos los niveles: formación, edad, aspiraciones, conocimientos previos, inquietudes, pero que sin duda, nos han aportado unas ideas más ricas y valiosas sobre la puesta en práctica del itinerario didáctico, para considerar estas valoraciones emitidas, en futuras mejoras del proyecto educativo en ya, venideras ediciones previstas.

Para finalizar, expresar que, buscamos aportar a la comunidad educativa, un proyecto educativo, que conllevara ideas y documentos, que sirvieran de base-con las pertinentes adaptaciones que se consideren-a la innovación en procesos educativos desde el campo didáctico-disciplinar de la Historia, de las ciencias sociales.

Además, el hecho de llevar a cabo este proyecto con alumnado en Formación de Profesorado, y ante las valoraciones emitidas por éstos en los cuestionarios que hemos analizado, creemos, según han expresado, que van a considerar la implementación de este tipo de herramienta, con todo lo que ello supone en la aplicación completa de un modelo didáctico de la Historia, ciencias sociales, a sus futuros alumnos y alumnas, para así,

trasladar a la escuela proyectos educativos que creemos que encuentran todo su sentido en valores educativos que presumimos deben estar presentes en la Educación del siglo XXI.

BIBLIOGRAFIA

1. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y DE FUENTES DE ARCHIVO HISTÓRICAS

- Archivo de Villa de Madrid.
- Archivo General de la Administración (Fondo Justicia y Estudio Fotográfico Alfonso).
- Biblioteca Digital de la Comunidad de Madrid.
- Biblioteca Nacional de España.
- Centro Documental de la Memoria Histórica
- Filmoteca Nacional de España
- Fundación Telefónica
- Hemeroteca Municipal de Madrid.
- Museo de Historia de Madrid.

PUBLICACIONES PERIÓDICAS

ABC

Actualidades

Anales de la Construcción y de la Industria

Anuario Cinematográfico Español

Claridad

Cortijos y Rascacielos

Crónica

El Imparcial

El Liberal

El Mundo

El País

El Socialista

El Sol

Estampa

Gaceta de Madrid

Heraldo de Madrid

La Construcción Moderna

La Época

La Esfera

La Gran Vía. Revista Semanal de Propiedad, Industria y Comercio

La Libertad

La Voz

Mi Revista

Madrid turístico y monumental

Mundo Gráfico

Nuevas Formas

FUENTES CONTEMPORÁNEAS

Aguilera Velasco, A. (1903), Reformas de Madrid. Conferencia dada en el Centro Instructivo del Obrero el día 23 de febrero de 1903, Madrid: R. Velasco Impresor.

Barea, A. (2010), *La forja de un rebelde*, Barcelona: Random House Mondadori, S. A..

Baroja, P. (2005, original de 1903), *La busca*, Madrid: Ediciones Caro Raggio

Chicote, C. (1914) *La vivienda insalubre en Madrid*, Madrid: Imprenta Municipal.

Foxá, A. de (1938), *Madrid de corte a checa*, San Sebastián: Librería Internacional.

Grases Riera, J. (1901), Reformas interiores de Madrid. Pasaje comercial desde la calle de Alcalá frente a la de Sevilla hasta la Red de San Luis (calle de la Montera) atravesando las de Jardines y de la Aduana, Madrid: M. Romero.

Gutiérrez Solana, J. (1984, original de 1923), *Madrid callejero*, Madrid: Trieste.

López Sallaberry, J. y Octavio, F. A. (1898), Proyecto de apertura de una Gran Vía que partiendo de la calle de Alcalá termine en la plaza de San Marcial (reforma del proyecto original), Imprenta Municipal, Madrid.

López Sallaberry, J. y Octavio, F. A. (1901), Memoria del proyecto sobre reforma de la prolongación de la calle de Preciados y enlace de la Plaza del Callao con la Calle de Alcalá, Imprenta Municipal, Madrid.

López Sallaberry, J. y Octavio, F. A. (1904), Memoria del proyecto de saneamiento parcial denominado Reforma de la prolongación de la calle de Preciados y enlaces de la plaza del Callao con la calle de Alcalá, Imprenta Municipal, Madrid.

López Sallaberry, J. y Octavio, F. A. (1907, 2ª edición.), Mejoras en el interior de Madrid: proyecto de saneamiento parcial denominado Reforma de la Prolongación de la calle de Preciados enlace de la plaza del Callao con la calle de Alcalá, Ayuntamiento de Madrid, Madrid,

Mesonero Romanos, R. (1861), El Antiguo Madrid: paseos histórico-aneecdóticos por las calles y casas de esta villa, Madrid: F. de P. Mellado.

Oriol, J. L. (1921), Memoria del proyecto de Gran Vía Glorieta de Bilbao-Plaza del Callao, s.l.

Sainz de los Terreros L. (diciembre de 1909), La Gran Vía, *La Construcción Moderna*, 23-24, pp. 479-481 y 499-502.

BIBLIOGRAFÍA SECUNDARIA

Abella R. (1973), La vida cotidiana durante la guerra civil, 1º vol. (España Nacional); 2 vol. (España Republicana), Barcelona: Editorial Planeta.

Aguirre Bellver, J. (2006), *La mirada de un niño: novela memoria de la guerra civil*, Madrid: Ciudadela del Libro.

Alcalde, C. (1976), *La mujer en la guerra civil española*, Madrid.

Alonso, L. E. y Conde, F. (1994), *Historia del consumo en España. Aproximación a sus orígenes y primer desarrollo*. Madrid: Debate.

Alonso Pereira, J. R. (1980), En torno a la Gran Vía, en: *Villa de Madrid*, nº 69, pp. 19-28.

Aróstegui, J. (2013), *Largo Caballero. El tesón y la quimera*, Madrid: Debate.

Aróstegui, J. y Martínez, J. (1984), *La Junta de Defensa de Madrid, , noviembre 1936 - abril 1937*, Madrid: Comunidad de Madrid.

Aróstegui, J. (2004), *La Historia Viva. Sobre la Historia del Presente*. Madrid: Alianza Editorial.

Arribas Macho, J. M. (1994), Antecedentes de la sociedad de consumo en España: de la Dictadura de Primo de Rivera a la II República". *Política y Sociedad*, 16.

Aub M. (1985), *La Calle Valverde*. Madrid: Cátedra.

Báez y Pérez de Tudela, José María (2012), *Fútbol, cine y democracia. Ocio de masas en Madrid, 1923-1936*, Madrid: Alianza Editorial.

Bahamonde Magro, Á. y Otero Carvajal, L. E. (eds.) (1986), *Madrid en la sociedad del siglo XIX*, Madrid: Comunidad de Madrid-Alfoz, 2 vols.

Bahamonde Magro, Á. y Otero Carvajal, L. E. (eds.) (1989), *La sociedad madrileña durante la Restauración (1876-1931)*, Madrid: Comunidad de Madrid, Alfoz, 2 vols.

Bahamonde Magro, Á. y Fernández García, A. (1993), La transformación de la economía, en: Fernández García, A. (dir.), *Historia de Madrid*, Madrid: Editorial Complutense, pp. 516-547.

Bahamonde Magro, Á. (dir.) (1993), Las comunicaciones en la construcción del Estado contemporáneo en España, 1700-1936: el correo, el telégrafo y el teléfono, Madrid: Ministerio de Obras Públicas, Transporte y Medio Ambiente.

Bahamonde Magro, Á. (coord.) (2000), *Historia de España. Siglo XX*, Madrid: Cátedra.

Bahamonde Magro, Á. y Cervera Gil, J. (2002), *Así terminó la guerra en España*. Madrid: Marcial Pons,

Bahamonde Magro, Á. (2014), *Madrid 1939: La conjura del coronel Casado*, Madrid: Cátedra.

Baker, E. (2009), *Madrid cosmopolita. La Gran Vía, 1910-1936*, Madrid: Marcial Pons.

Baker, E. (2008), La cinelandia madrileña, *Ayer*, pp. 157-181.

Barga, Corpus (pseud.) (1965) *Los pasos contados. Una vida española a caballo entre dos siglos (1887-1957)*. Volumen II: Puerilidades Burguesas. Barcelona: Edhasa.

Beascochea Gangóiti, J. M., y Otero Carvajal, L.E (Eds.) (2015), *Las nuevas clases medias urbanas. Transformación y cambio social en España, 1900-1936*, Madrid: Catarata.

Beevor, A. (2005), *La guerra civil española*, Barcelona: Crítica.

Benet, V. J. (2012), *El cine español. Una historia cultural*, Barcelona, Paidós Comunicación,.

Borderías, C. (1993), *Entre líneas: trabajo e identidad femenina en la España contemporánea: la Compañía Telefónica, 1924-1980*, Barcelona: Icaria.

Brandis, D. (1983), *El paisaje residencial en Madrid*, Madrid: MOPU.

Bresciano, J.A. (Coord.) (2010), *El Tiempo presente como campo historiográfico. Ensayos teóricos y estudios de casos*, Montevideo: Ediciones Cruz del Sur.

Burgaleta, A. (1988), *Madrid, 101 años de tranvías*, Madrid: Empresa Municipal de Transportes de Madrid.

Bustos, C. (2012), El proyecto de Muguruza para el edificio Carrión (1931) en la configuración del tercer tramo de la Gran Vía madrileña, en Úbeda M. y Grijalba, A. (coords.), *Concursos de arquitectura: 14 Congreso Internacional de Expresión Gráfica Arquitectónica*, Valladolid: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valladolid, pp. 331-336.

Cabeza San Deogracias, J. (2005), *El descanso del guerrero. El cine en Madrid durante la Guerra Civil española*, Madrid: Rialp.

Cabeza San Deogracias, J. (2009) *La narrativa invencible: el cine de Hollywood en Madrid durante la Guerra Civil española*, Madrid: Cátedra, 2009.

Cabeza San Deogracias, J. (2009), La construcción de un mito: la influencia del cine soviético en Madrid durante la Guerra civil española (1936-1939), *Spagna contemporanea*, N° 36, págs. 99-118.

Calvo, Á., (2010) *Historia de Telefónica: 1924-1975. Primeras décadas: tecnología, economía y política*, Madrid: Ariel, Fundación Telefónica.

Carballo Barral, B., Pallol Trigueros, R. y Vicente Albarrán, F. (2008), *El Ensanche de Madrid. Historia de una capital*, Madrid: Editorial Complutense.

Carballo Barral, B. (2011), El perfil profesional de la población madrileña entre 1860 y 1900, en Pareja Alonso, A. (ed.), *El capital humano en el mundo urbano: experiencias desde los padrones municipales (1850-1930)*, Bilbao: Universidad del País Vasco, 2011, pp. 75-100.

Carballo Barral, B: (2012), La participación de las mujeres en el mercado laboral madrileño del primer tercio del siglo XX, en Ibatta, A. (Coord.), *No es país para jóvenes. Actas del III Encuentro de Jóvenes Investigadores de la AHC*, Vitoria, Universidad del País Vasco, (libro CD).

Carballo Barral, B, Pallol Trigueros, R. y Vicente Albarrán, F. (2013): Oferta de vivienda de alquiler en el Madrid del primer tercio del siglo XX, en Del Arco Blanco, M. Á., Ortega Santos, A. y Martínez Martín, M. (eds.), *Ciudad y modernización en España y México*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 161-180.

Carballo Barral, B, (2014), *El Madrid burgués. El Ensanche Este de la capital*, Tesis Doctoral, UCM, Madrid.

Carr, R. (1986), *Imágenes de la guerra civil española*, Barcelona: Editorial Edhasa.

Carreras, A. y Tafunell, X. (Coords.) (2005), *Estadísticas históricas de España: siglos XIX y XX*. Fundación BBVA, 2ª ed.

Cebollada, P. y Santa Eulalia, M. G. (2002). *Madrid y el cine: panorama filmográfico de cien años de historia*, Madrid: Comunidad de Madrid.

Cervera, J. (2006), *Madrid en guerra: La ciudad clandestina, 1936-1939*. Madrid: Alianza Editorial.

Chaves Nogales, M. (2011). *La Defensa de Madrid*, Sevilla: Espuela de Plata.

Chaves Nogales, M. (2011). *A sangre y fuego, Héroes, bestias y mártires de España*, Madrid: Austral.

Colodny, R., G. (1970). *El asedio de Madrid*, Madrid: Editorial Ruedo Ibérico.

Corral, J. de (2002). *La Gran Vía, historia de una calle*, Madrid: Sílex ediciones.

De Miguel Salanova S. (2012). Las raíces de una metrópoli: el centro financiero de Madrid a principios del siglo XX, *Hispania Nova*, número 10, 2012 (recurso electrónico).

De Miguel Salanova, S. (2012). Un Madrid que muere. Perfil socioeconómico de la Gran Vía antes de su construcción, en Ibarra Aguirregabiria, A. (Coord.), *No es país para jóvenes. Actas del III encuentro de jóvenes investigadores de la AHC*, Vitoria: Universidad del País Vasco,

De Miguel Salanova, S. (2013). Nativos e inmigrantes en el mercado laboral madrileño: procesos de integración y dimensiones de clase social, comunicación presentada al X *Congreso de la ADEH*, Albacete.

De Miguel Salanova, S. (2013). La oferta de empleo en el sector del comercio y la distribución madrileña en el primer tercio del siglo XX, en VV. AA., *Claves del mundo contemporáneo. Debate e investigación. Actas del XI Congreso de la Asociación de Historia Contemporánea*, Granada, Editorial Comares,

De Miguel Salanova, S. (2015). *Madrid, los retos de la modernidad. Transformación urbana y cambio social (1860-1931)*, (Tesis Doctoral), Universidad Complutense de Madrid, Madrid.

Del Moral, C. (2001). *El Madrid de Baroja*, Madrid: Editorial Sílex.

Díaz Plaja, F. (1994). *La vida cotidiana en la España de la guerra civil*, Madrid: EDAF.

Díez García, R. (2011). *Sociedad Madrid-París. Pioneros de los Grandes Almacenes en Madrid*, Madrid: Bubok.

Dos Passos, J. (2005). *Viajes de entreguerras*, Traducción al español de Juan Gabriel Vázquez, *Journeys between Wars*. Barcelona, Península.

Driever, S. L., (2006). "La geografía histórica de las propuestas para la Gran Vía de Madrid, 1860-1905", *Spagna Contemporánea*, pp. 1-23.

Duroux, R. (1984). Un paseo con Baroja por la calle del Horno de la Mata, en *A ambos lados de la Gran Vía*, t. IV de Establecimientos tradicionales madrileños. Cámara de Comercio e Industria de Madrid.

Fernández García, A. (dir.) (1993). *Historia de Madrid*, Madrid: Editorial Complutense.

Folguera, P. (1987). *Vida cotidiana en Madrid. El primer tercio de siglo a través de las fuentes orales*. Madrid: Comunidad de Madrid, Consejería de Cultura y Deportes.

Galindo Vegas, P. (2005), *Pedro Chicote y la hostelería de su tiempo*. Madrid: Espesa.

García Delgado, J. L. (Coord.), (1992). *Las ciudades en la modernización de España. Los decenios interseculares*, Madrid: Siglo XXI.

García Fernández, E. C. (Coord.) (2011), *Historia del Cine*, Madrid: Editorial Fragua.

García Fernández, E. C.(2002), *El cine español entre 1896 y 1939*. Barcelona: Ariel.

García Hernán, D. (2011). Imágenes para la historia de la guerra. En F.R. Durán, R. López Facal, M.C. Saavedra, J.A. Sánchez , M. Villarino, *Innovación metodológica y docente en historia, arte y geografía*. pp.376-385.

García Hernán, D. y Puell de la Villa, F. (2017) (coord.) . *Los efectos de la guerra, desplazamientos de la población a lo largo de la historia*. Instituto Universitario General Gutiérrez Mellado.

García Martín, A.; Gavira, C. y Ruiz Varela, J. (1992) *Madrid, fronteras y territorio*. Madrid: Ayuntamiento.

Gavira, C. (1985), Comportamiento demográfico y terciarización de los centros urbanos. El eje central madrileño, en Bonet Correa, A. (Coord.), *Urbanismo e historia urbana en el mundo hispánico (2º simposio, 1982)*

Gea Ortigas, M. I. (2010), *La Gran Vía. Cien años de Historia*. Madrid: La Librería.

Gili Ruiz, R, (2001), El transporte y la articulación del espacio urbano en V. Pinto Crespo (Coord.) en *Madrid: Atlas Histórico de una ciudad, 1850-1939*. Madrid: Lunwerg,

Guía Oficial de Hoteles, 1931-1932. Los hoteles de España. Madrid. Patronato Nacional de Turismo, 1932.

Guijarro García, J. F. (2006). Persecución religiosa y guerra civil: la iglesia en Madrid, 1936-1939, Madrid: La Esfera de los libros.

Gutiérrez Solana, J. (1995). *La Gran Vía en Madrid callejero*. Madrid: Castalia y Comunidad de Madrid.

Gutiérrez, D. (2007). *Aquellos tranvías de Madrid*, Madrid: Ediciones La Librería.

Gutiérrez García, M. A. y Martínez de Madariaga, R. (1989); La especialización geográfica del centro de Madrid como área de servicios, en Bahamonde Magro, Á. y Otero Carvajal, L. E. (eds.), *La sociedad madrileña durante la Restauración, 1876-1931*, Madrid: Comunidad de Madrid-Alfoz, tomo I, pp. 459-478.

Herrera, A., Construcción mental de una calle- escaparate, en *Arquitectura*, 296, 1993.

Hills, G (1970). *No pasarán: objetivo Madrid*. Madrid: Ed. San Martín.

Hueso Montón, A. L. (1997). Notas para un estudio económico de la exhibición cinematográfica madrileña en *Annales del Instituto de Estudios Madrileños*, XIV,

Jackson, G. (1967). *La República española y la guerra civil, 1931-1939*, México: Imprenta de los Talleres Gráficos de la Editorial de América.

Juliá Díaz, S. (1989). De población mal construida a esbozo de gran capital: Madrid en el umbral de los años 30, en Bahamonde Magro, A. y Otero Carvajal, L. E. (Coord.) *La sociedad madrileña durante la Restauración, 1876-1931*. Madrid: Consejería de Cultura de la Comunidad de Madrid.

Juliá, S.; Ringrose, D. y Segura, C. (1995). *Madrid. Historia de una capital*, Madrid, Alianza Editorial..

Juliá, S. y García Delgado, J. L. (Coords.) (2002). *Madrid, tres siglos de una capital, 1702-2002*. Madrid: Caja Madrid y Concejalía de Cultura del Ayuntamiento de Madrid.

Koltsov, M. (1978), *Diario de la guerra española*. Traducción, introducción y notas de J. Fernández Sánchez. Madrid: Akal,

Largo Caballero, F. (1976). *Mis recuerdos. Cartas a un amigo*, Mexico D. F.: Ediciones Unidas.

López Bustos, C. (1993). *Los tranvías de Madrid*, Madrid: Aldaba.

López Díaz J. (2009-2010). La Gran Vía y la arquitectura española contemporánea, en: *Espacio, Tiempo y Forma. Serie VII. Historia del Arte*, tomo 22-23, pp. 303-320.

López Pelaz, J. V.; Rueda Laffond, J.C.; Solin P. (Coords.) (2002). *Ver cine: los públicos cinematográficos en el siglo XX*. Madrid: Rialp.

López Serrano, F (1999). Madrid, figuras y sombras. De los teatros de títeres a los salones de cine, Madrid: Editorial Complutense.

Malefakis, E., (Coord.) (2006). *La Guerra Civil española*, Madrid: Taurus.

Martínez Pérez, A (1997). *La Gran Vía o etnografía de un paseo*. (Tesis doctoral), Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. Universidad Complutense, Madrid.

Mateos, A. (2006). Historia del Presente, Conciencia histórica y uso público del pasado, en: *Historia del Presente*, nº 8 , pp. 145-152.

Méndez, R. (2011). *La forja de un rebelde*. TFM defendido en el Máster Universitario de Didácticas Específicas en el Aula, Museos y Espacios Naturales. Directora del TFM M^a Montserrat Pastor Blázquez.

Merino, I. (2010). *Biografía de la Gran Vía*, Barcelona: Ediciones B.

Moradiellos, E. (Ed.) (2003). *La Guerra Civil*, Madrid: Marcial Pons..

Muñoz Molina, A. (2009). *La Noche de los Tiempos*, Barcelona, Seix Barral,.

Muñoz de la Nava Chacón, J. M (2010). La calle de Preciados, origen de la Gran Vía de Madrid, *Torre de los Lujanes*, (67): 233-268.

Nash, M. (1983). *Mujer, familia y trabajo en España (1875-1936)*, Barcelona: Anthropos Editorial.

Navascués Palacio, P. y Fernández, Á. L. (1984). *El Edificio de la Telefónica*, Madrid: Espasa Calpe.

Navascués Palacio, P y Alonso Pereira, J. R. (2001), *La Gran Vía. Noventa años de la historia de Madrid*, Madrid: Consejería de Justicia y Administraciones Públicas de la Comunidad de Madrid,

Navascués Palacio, P y Alonso Pereira, J. R (2002). *La Gran Vía de Madrid*, Madrid: Ediciones Encuentro S.A., Madrid,

Navascués Palacio, P: (2011), La Gran Vía y su arquitectura, en: *Crónica 2010*, Real Academia de Bellas Artes de San Fernando, Madrid, pp. 155-175.

Nielfa Cristóbal, G. (1983). La distribución del comercio en Madrid en la primera década del siglo XX, en *Cuadernos de Historia Moderna y Contemporánea*, 4.

Nielfa Cristóbal, G. (1984). El antes de la Gran Vía, en: VV.AA., *Establecimientos tradicionales madrileños tomo IV: a ambos lados de la Gran Vía*, Madrid: Cámara de Comercio e Industria de Madrid,

Nielfa Cristóbal, G. (1985). Los sectores mercantiles en Madrid en el primer tercio del siglo XX: tiendas, comerciantes y dependientes de comercio, Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social,

- Otero Carvajal, L. E. (1993). *Ciencia y cultura en Madrid, siglo XX*, en: Fernández García, Antonio (Dir.), *Historia de Madrid*, Madrid: Editorial Complutense, pp. 697-729
- Otero Carvajal, L. E. (2007). La reducción de escala y la narratividad histórica, en: *Cuadernos de Historia Contemporánea*, nº extraordinario, pp. 245-264.
- Otero Carvajal, L. E. (2007). Las ciudades en la España de la Restauración, 1868-1939, en: VV.AA., *España entre Repúblicas, 1868-1939. VII Jornadas de Castilla-La Mancha sobre investigación en archivos*, Asociación de Amigos del AHPGU y Toledo, ANABAD, pp. 26-35.
- Otero Carvajal, L. E. y Pallol Trigueros, R. (2009). El Madrid Moderno, capital de una España urbana en transformación, 1860-1930”, en *Historia Contemporánea*, nº 39, pp. 541-588.
- Otero Carvajal, L. E. (2013). La irrupción de la Modernidad en la España urbana, Madrid metrópoli europea, 1900-1931, en: Del Arco Blanco, M. Á., Ortega Santos, A. y Martínez Martín, M. (eds.), *Ciudad y modernización en España y México*, Granada: Ediciones de la Universidad de Granada, pp. 247-292.
- Otero Carvajal, L. E. (2014). De capital a metrópoli, Madrid, 1860-1936. Veinticinco años de historia urbana. *Veinticinco años después. Avances en la historia Social y Económica de Madrid*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Pallol Trigueros, R (2011), Una ciudad de empleados: el nuevo perfil profesional de la población madrileña de 1930, en Pareja, Arantza (ed.), *El capital humano en el mundo urbano. Experiencias desde los padrones municipales (1850-1930)*, UPV, Bilbao, pp. 193-218.

Pallol Trigueros, R, De Miguel Salanova, S. y Diaz Simón, L. (2013), Los servicios. Un sector clave en la transformación del mercado laboral de la ciudad de Madrid a comienzos del siglo XX, en : Del Arco Blanco, M. Á., Ortega Santos, A. y Martínez Martín, M. (eds.), *Ciudad y Modernización en España y México*, Ediciones de la Universidad de Granada, Granada, pp. 181-200.

Pareja Alonso, A (1996)., Un viaje en familia, en González Portilla, M. y Zárraga, K. (eds.), *Los movimientos migratorios en la construcción de las sociedades modernas*, UPV, Bilbao, pp. 115-134.

Paz, M. A.(2001), Cine para la historia urbana: Madrid, 1896-1936, en: *Historia Contemporánea*, nº 22, pp. 179-213.

Preston, P. (2000), *La Guerra Civil española*, Barcelona: Plaza y Janés.

Preston, P. (2007), *Idealistas bajo las balas: Corresponsales extranjeros en la guerra de España*, Barcelona: Random House Mondadori,.

Pinilla García, A. (2010), Memoria e historia del tiempo presente. El recuerdo y los olvidos de la Guerra Civil española en la Transición, En: *El tiempo presente como campo historiográfico :ensayos teóricos y estudio de casos*, pp. 191-212.

Pinto Crespo, V. (Coord.), (2001), *Madrid: atlas histórico de la ciudad, 1850-1939*, Madrid: Fundación Caja de Madrid-Lunweg,

Rodríguez Martín, N. (2006) Ocio, consumo y publicidad. España, 1898-1920, en Gómez-Ferrer Morant G., (ed.): *Modernizar España 1898-1914. Congreso Internacional: Comunicaciones*, Madrid: Dpto. Historia Contemporánea-UCM.

Rodríguez Martín, N. y De Miguel Salanova, S. (2012), Modernización comercial y nuevas formas de ocio y consumo en el Madrid del primer tercio del siglo XX, en Ibarra, A: (coord.), *No es país para jóvenes. Actas del II Encuentro de Jóvenes Investigadores de la AHC*, Vitoria: Universidad del País Vasco, (libro CD).

Rodríguez Martín, N. (2013), *La capital de un sueño: Madrid, 1900-1936: la formación de una metrópoli europea*, Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid, Madrid.

Rodríguez, R. y otros (2010), *Cien años de Gran Vía*. Madrid: Sociedad Española de Radiodifusión.

Romero, F. (1967), *Prehistoria de la Gran Vía*, Madrid: Instituto de Estudios Madrileños.

Rueda Laffond, J. C. (1993), Limitaciones municipales e intereses de reforma. El ejemplo de la Gran Vía madrileña, 1901-1923”, en *Anales del Instituto de Estudios Madrileños*, tomo XXXIII, pp. 651-671.

Rueda Laffond, J. C. (1993), *Madrid, 1900: proyectos de reforma y debate sobre la ciudad, 1898-1914*, Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid, Madrid

Ruiz Palomeque, M. E. (1976), Ordenación y transformaciones urbanas del casco antiguo madrileño durante los siglos XIX y XX, Instituto de Estudios Madrileños, Madrid.

Ruiz Palomeque, M. E. (1977), El trazado de la Gran Vía como transformación de un paisaje urbano, en: *Anales del Instituto de Estudios Madrileños*, nº XIV, pp. 347-358.

Ruiz Palomeque, M. E. (1985), *La urbanización de la Gran Vía*. Madrid: Instituto de Estudios Madrileños.

Sambricio, C. (1984), Las promesas de un rostro: Madrid, 1920-1940, en *Madrid, urbanismo y gestión municipal, 1920-1940*. Madrid. Ayuntamiento de Madrid.

- Sambricio, C. (2004), *Madrid, vivienda y urbanismo: 1900-1960*, Madrid: Editorial Akal.
- San Antonio, C. (2012), El concurso para el edificio Capitol de Madrid, en: Úbeda, M. y Grijalba, A. (Coords.), *Concursos de arquitectura: 14 Congreso Internacional de Expresión Gráfica Arquitectónica*, Valladolid: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valladolid, pp.677-682.
- Sánchez Álvarez-Insúa, A. (2011), *Centenario de la apertura de la Gran Vía*, Madrid: Instituto de Estudios Madrileños.
- Sánchez Fernández, D. M. (2012), *Cines de Madrid*, Madrid: La Librería.
- Sarasúa, C. (1994), El servicio doméstico en la formación del mercado de trabajo madrileño, 1758-1868, Madrid: Siglo XXI de España.
- Souto Kustrin, S. (2000), *Poder, acción colectiva y violencia en la provincia de Madrid*, Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- Souto Kustrin, S. (2003). *Y ¿Madrid?, ¿Qué hace Madrid?: movimiento revolucionario y acción clandestina (1933-1936)*, Madrid: SigloXXI.
- Thomas, Hugh (ed) (2003), *La guerra civil española*, 5, 6 y 7 vols., Barcelona: Mondadori.
- Toboso, P. (2002), *Grandes Almacenes y Almacenes Populares en España: una visión histórica*, Madrid: UAM
- Tuñón de Lara, M. (2000), *La España del siglo XX. Vol.3, La Guerra Civil (1936-1939)*, Madrid: Akal.
- Tusell, J. (1996), *Vivir en guerra*, Madrid: Editorial Sílex.

Urrutia, A. L, (1984), Los cinematógrafos en la Gran Vía en *Establecimientos tradicionales madrileños IV: A ambos lados de la Gran Vía*. Madrid: Cámara de Comercio e Industria.

Vaill, A. (2014), *Hotel Florida, Verdad, amor y muerte en la Guerra Civil*, Madrid: Turner Noema.

Van Leeuwen, M. H.D. y Maas, I. (2011) *HISCLASS: A Historical International Social Class Scheme*, Leuven: Leuven University Press.

Vázquez, M. y Valero, J. (1978), *La guerra civil en Madrid*. Madrid: Tebas.

Vicente Albarrán, F. (2011), Los motores del crecimiento demográfico de Madrid (1860-1930). Flujos migratorios y procesos de desagregación en los nuevos espacios urbanos” en: Pareja, A. (ed.), *El capital humano en el mundo urbano. Experiencias desde los padrones municipales (1850-1930)*, Bilbao: UPV, pp. 259-282.

Vicente Albarrán, F. y Carballo Barral, B. (2013), Ser inmigrante en Madrid (1860-1930), en Del Arco, M. Á., Ortega, A. y Martínez, M. (eds.), *Ciudad y modernización en España y México*, Granada: Editorial Universidad de Granada, Granada, pp. 441-464.

Vidal, C. (2006), prólogo de Stanley G. Payne, *Las brigadas internacionales*, Madrid: Espasa Calpe.

VV.AA. (1999), *Telefónica Setenta y cinco años, 1924-1999*, TF Editores.

VV. AA. (1991), *Antonio Palacios, 1874-1945*, La Coruña: Colegio Oficial de Arquitectos de Galicia y Galicia Editorial.

VV.AA. (1984). *Establecimientos tradicionales madrileños. A ambos lados de la Gran Vía*, tomo IV, Madrid: Cámara Oficial de Comercio e Industria de Madrid.

VV. AA. (2010). *90 años de Metro de Madrid*, Madrid: La Librería.

VV.AA. (2009). *Gran Vía 1910-2010. 100 Años Gran Vía*, Madrid: Imprenta Artesanal del Ayuntamiento de Madrid.

2. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS DE DIDÁCTICA CCSS

Alcaraz, A. (2004). El espacio geográfico y su tratamiento didáctico. En M.C. Domínguez (Coord.), *Didáctica de las Ciencias Sociales*. Madrid: Pearson, pp. 207-233.

Alcaraz A. y Pastor M.M. (2012). *Tendencias de la historia como objeto de enseñanza a través de la historiografía*. Revista de Didácticas específicas, nº 6, 2012, págs. 114-139, Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.

Alcaraz, A. (2019). La Gran Vía Madrileña. Itinerario didáctico para Educación Primaria. En M. Pastor y A. Santistebán (Coord.), *Aplicaciones didácticas a través del Patrimonio Local*. Madrid: Paraninfo Universidad. En prensa.

Aguilar, P. (1996). *Memoria y Olvido de la Guerra Civil Española*. Madrid: Alianza.

Alderoqui, S. (2013) [1993]. La ciudad se enseña. En B. Aisenberg y S. Alderoqui (comps.). *Didáctica las ciencias sociales: aportes y reflexiones*. (pp. 248-266). Buenos Aires: Paidós.

Alderoqui, S. (2002). Enseñar a pensar la ciudad. En S. Alderoqui, y P. Penchansky, *Ciudad y ciudadanos. Aportes para la enseñanza del mundo urbano* (pp. 33-63). Buenos Aires: Paidós.

Alderoqui, S. y Villa, A. (2012) [1998]. La ciudad revisitada. El espacio urbano como contenido escolar. En B. Aisenberg y S. Alderoqui (comps.) *Didáctica de las Ciencias Sociales II: teorías con prácticas*. (pp. 101-130). Buenos Aires: Paidós.

Alderoqui, S., Villa, A.(2002). La ciudad como construcción social: una propuesta de enseñanza para el segundo ciclo. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, nº32, (pp. 107-124).

Álvarez Ríos, M. N. (2010). La historia local: un guion para la puesta en escena de una estrategia didáctica. *Revista Educación y Pedagogía*, 14 (34), 149-164.

Amaro, A. (2002). *El movimiento de ciudades educadoras: una investigación evaluativa*. Tesis doctoral. Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada.

Anadón, J. (2006). Fuentes domésticas para la enseñanza del presente: la reconstrucción de la memoria histórica dentro del aula. *Íber: didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 50, 32-42.

Anadón, J, Hernández, C., Rodríguez, A. (2003), Patrimonio y fiestas. La fiesta de San Isidro. En D. Ballesteros, J.A. Molina y P. Moreno (coords.), *El patrimonio y la didáctica de las ciencias sociales* (pp. 543-554). Cuenca: AUPDCS-Universidad de Castilla-La Mancha.

Anadón, J. (2002). Leguajes de la Historia: palabra e imagen al servicio de la enseñanza: documentos escritos, orales e iconográficos. En P. Marínez (coord.), *La Geografía y la Historia elementos del medio*, (pp.147-174), España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Aróstegui, J. (1995). *La investigación histórica: teoría y método*. Barcelona: Crítica.

Aróstegui: J. (2004). *La historia vivida: Sobre la historia del presente*. España: Anaya.

Ávila, R.M. (2003). La función de los itinerarios en la enseñanza y el aprendizaje del patrimonio histórico-artístico. Una reflexión didáctica. *Iber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, n° 36*. (pp. 36-46)

Ávila, R.M, Duarte, O. (2018). Miradas y narrativas del patrimonio: un acercamiento al patrimonio cultural vivenciando los espacios. En E. López, C. García, M. Sánchez, *Buscando formas de enseñar: Investigar para innovar en didáctica de las ciencias sociales* (pp. 297-307). Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las ciencias Sociales. Valladolid: Ediciones Universidad de Valladolid.

Ballart, J. (1997). *El patrimonio histórico y arqueológico. Valor y uso*. Barcelona: Ariel.

Ballart, J. y Treserra, J. (2001). *Gestión del patrimonio cultural*. Barcelona: Ariel.

Ballesteros, C., Fernández J.A., Molina, J.A., Moreno, P. (Coords.) (2003). *El patrimonio y la didáctica de las ciencias sociales*. Cuenca: AUPDCS-Universidad de Castilla- La Mancha.

Bardavio, A. y González, P. (2003). *Objetos en el tiempo: Las fuentes materiales en la enseñanza de las Ciencias Sociales*. Barcelona: ICE Universitat de Barcelona / Horsori, 2003.

Barreiro, M. (2017). La memoria histórica en España y su situación en el ámbito educativo: la necesidad de crear un museo memorial en España. *Revista Historia Autónoma* (11), pp 261-278.

Benejam, P. (2003). Los objetivos de las salidas. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, núm. 36, 2003, pp. 7-12.

Bernal, A. (2002). Riesgo y ventita de la historia local. Reina Macías y Ledesma Gámez (coords.) *Primer encuentro provincial de investigadores locales*, pp. 11-22.

Blanco, P., Ortega, D., Santamarta, J. (2003). La enseñanza del patrimonio histórico-artístico. Experiencias didácticas. En E. Ballesteros, C. Fernández, J.A. Molina y P. Moreno (coords.). *El patrimonio y la didáctica de las ciencias sociales* (pp.359-368). Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha-AUPDCS.

Bloch, M. (2012). *Introducción a la historia*. España: Fondo Cultura Económica (1949).

Borgui, B. (2010). El patrimonio de la historia y su uso didáctico. *Investigación en la Escuela*, (70), 89-100.

Bovet, M. T. (2001). El paisaje urbano de la ciudad histórica o la historia del paisaje de la ciudad. *Revista Iber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* (27, 7-16).

Braudel, F. (2001). *El Mediterráneo y el mundo mediterráneo en la época de Felipe II*. España: Fondo de Cultura Económica (1968).

Bresciano, J. A (2010) (coord..). *El tiempo presente como campo historiográfico: ensayos teóricos y estudios de casos*. Montevideo: Ediciones Cruz del Sur.

Calaf, R., Fontal, O. (2004). Comunicación educativa del patrimonio: referentes, modelos y ejemplos. Gijón: Trea.

Calaf, R. (2009). *Didáctica del patrimonio*. Gijón: Trea.

Calaf, R. y Fontal, O. (eds.) (2006), *Miradas al patrimonio*. Oviedo: Trea.

Calbó, M., Juanola, R., & Vallés, J. (2011). *Visiones Interdisciplinarias en educación del patrimonio*. Girona: documenta Universitaria.

Cambil, M.E. y Romero, G. (2013). Una propuesta didáctica para la enseñanza y el aprendizaje de la historia y la geografía desde el patrimonio cultural en el grado de maestro en educación primaria. *Clío* 39 (s.p) Recuperado de: <http://clio.redisis.es>

Cambil , M.C. (2015). La ciudad como recurso para la enseñanza-aprendizaje del patrimonio cultural. *Opción* 31 (3), 295-319.

Cambil, M.E y Tudela, A. (Coords.) (2017). *Educación y patrimonio cultural. Fundamentos, contextos y estrategias didácticas*. Madrid: Pirámide.

Careaga, A. (2015). El patrimonio cultural desde las voces de los jóvenes. Un punto de partida para la educación patrimonial. *Cuadernos de investigación educativa*, 6 (2), pp. 51-70.

Carpenter, E y Mcluchan, M. (1981). *El aula sin muros*. Barcelona: Laila.

Carretero, M, Pozo J. I. y Asensio, M. (coord.) (1989). *La enseñanza de las ciencias sociales*. España: Visor.

Carretero, M., Rosa, A. y González, M. F. (coords.) (2006). *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Buenos Aires: Paidós.

Carretero, M. y Borelli, M. (2008) Memorias recientes y pasados en conflicto: ¿cómo enseñar historia reciente en la escuela? *Cultura y Educación*, núm. 20(2), 2008, pp. 201-215.

Casado, B. (2001). *Tendencias historiográficas actuales*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Casanova, J. (1991). *La historia social y los historiadores*. España: Crítica.

Casanova, J. (1999). Historia local, historia social y microhistoria. En I. Peiró y P. Rújula. *La historia local en la España contemporánea: estudios y reflexiones desde Aragón*. (pp. 17- 28). Universidad de Zaragoza. Departamento de Historia Moderna y Contemporánea.

Casanova, J. (2008). La historia social de los vencidos. *Cuadernos de Historia Contemporánea*. (30) pp. 155-163.

Castro Martín, P. de (2016). Cartografía de una genealogía de programas de educación patrimonial desde la perspectiva del aprendizaje basado en proyectos y la investigación-acción. Tesis doctoral. Universidad de Valladolid: Valladolid.

Castro, L., Castro, M^a B. (2018) La sensibilización a partir del patrimonio cultural. En E. López, C. García, M. Sánchez. *Buscando formas de enseñar: Investigar para innovar en didáctica de las ciencias sociales* (pp. 975-985). Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las ciencias Sociales. Valladolid: Ediciones Universidad de Valladolid.

Cooper, H. (2002). *Didáctica de la historia en la educación infantil y primaria*. Madrid: Ediciones Morata-Ministerio de Educación.

Cuenca, J. M. (2002). *El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales: análisis de concepciones, dificultades y obstáculos para su integración en la enseñanza obligatoria*. (Tesis doctoral). Universidad de Huelva.

Cuenca, J.M. (2003) Análisis de concepciones sobre la enseñanza del patrimonio en la educación obligatoria. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 2, 37-46.

Cuenca, J.M. (2010) *El patrimonio en la didáctica de las Ciencias Sociales*. Huelva: Universidad de Huelva.

Cuenca, J.M., y Estepa, J. (2013). La educación patrimonial: líneas de investigación y nuevas perspectivas. En J. Estepa (Coord.), *La educación patrimonial en la escuela y el museo: investigación y experiencias* (pp. 343-355). Huelva: UH.

Cuenca, J.M. (2014) El papel del patrimonio en los centros educativos: hacia la socialización patrimonial. *Tejuelo, nº 13*. (pp.76-96)

Correa M. (2003). Consideración didáctica de la noción de patrimonio cultural a propósito de la identidad. En E. Ballesteros, C. Fernández, J.A. Molina y P. Moreno (coords.). *El patrimonio y la didáctica de las ciencias sociales* (pp. 145-155). Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha AUPDCS.

de Miguel, M. (2000). La evaluación de programas sociales. Fundamentos y enfoques teóricos. *Revista de Investigación Educativa, 2 (18)*, 289-317.

Domingo, M.; Fontal, O.; Cirujano, C., Ballesteros, P. (2013). *Plan Nacional de Educación y Patrimonio*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte: Secretaría de Estado de Cultura.

Domínguez Garrido, M. C. (coord.). (2004). *Didáctica de las ciencias sociales*. Madrid: Pearson.

Estepa, J., Frieria, F., Piñeiro, R.,(eds.) (2001) *Identidades y territorios, un reto para la didáctica de las ciencias sociales*, Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales, Oviedo: KRK.

Estepa, J. (2001) El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales: obstáculos y propuestas para su tratamiento en las aulas. *Iber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia, 30*: 93-105.

Estepa, J., Ávila, R.M. y Ferreras, M. (2013). Concepciones del profesorado de Primaria y Secundaria acerca del patrimonio y su enseñanza y aprendizaje. En J. Estepa (coord.). *La educación patrimonial en la escuela y el museo: investigación y experiencias* (pp. 41-59). Huelva: Universidad de Huelva.

Estepa, J. y Cuenca, J.M. (2006). La mirada de los maestros, profesores y gestores del patrimonio. Investigación sobre concepciones acerca del patrimonio y su didáctica. En R. Calaf y O. Fontal (coord.). *Miradas al patrimonio*. Trea, Gijón, pp. 51-71.

Estepa, J. (Coord.). (2013). *La educación patrimonial en la escuela y el museo: investigación y experiencias*. Huelva: Universidad de Huelva.

Fernández Valencia, A. (2003). La ciudad, espacio para el aprendizaje de ciencias sociales y valoración del patrimonio heredado. En E. Ballesteros, C. Fernández, J.A. Molina y P. Moreno (coords.). *El patrimonio y la didáctica de las ciencias sociales* (pp.387-398). Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha. AUPDCS.

Figueras, P. (2007). Ciudades educadoras, una apuesta por la educación. *CEE Participación educativa*, 6, noviembre, (pp. 22-27).

Fontal, O. (2003). *La educación patrimonial: teoría y práctica en el aula, el museo e Internet*. Gijón: Trea.

Fontal, O. (2006). Claves del patrimonio cultural del presente y desde el presente para abordar su enseñanza. *Pulso: revista de educación*. n° 21, 9 – 31

Fontal, O. (2011). El patrimonio en el marco curricular español. *Revista de Patrimonio Cultural de España*, 5, 21-44.

Fontal, O., & Marín, S. (2011). Enfoques y modelos de educación patrimonial en programas significativos de OEPE. *Educación artística: revista de investigación*, 2, 91-96.

Fontal, O., &

Fontal, O. (2012). Patrimonio y educación. Una relación por consolidar. *Aula de innovación educativa*, 208, 10-13.

Fontal, O. (2013). Estirando hasta dar la vuelta al concepto de patrimonio. En O. Fontal (Coord.), *La educación patrimonial: del patrimonio a las personas* (pp. 9-12). Gijón: Trea.

Fontal, O., & Marín, S. (2011). Enfoques y modelos de educación patrimonial en programas significativos de OEPE. *Educación artística: revista de investigación*, 2, 91-96.

Fontal, O., & Marín, S. (2014). La educación patrimonial en España: necesidades y expectativas para la próxima década. *Revista de Patrimonio Histórico*, 85, 17-23.

Fontal, O., Darrás, B., & Rickenmann, R. (2008). *El acceso al patrimonio cultural. Retos y Debates*. Pamplona: Universidad Pública de Navarra y Cátedra Jorge Oteiza.

Fontal, O., Ballesteros, P., Domingo, M. (coords.) (2012) I Congreso Internacional de Educación Patrimonial. Mirando a Europa: estado de la cuestión y perspectivas de futuro. Madrid, 15-18 de octubre de 2012.

Fontal, O. (Coord.) (2013b). Análisis del tratamiento del Patrimonio Cultural en la legislación educativa vigente, tanto nacional como autonómica. Madrid: IPCE

Fontal, O. (2013). Estirando hasta dar la vuelta al concepto de patrimonio. En O. Fontal (Coord.), *La educación patrimonial: del patrimonio a las personas* (pp. 9-12). Gijón: Trea.

Fontal, O., & Marín, S. (2014). La educación patrimonial en España: necesidades y expectativas para la próxima década. *Revista de Patrimonio Histórico*, 85, 17-23.

Fontal, O. (2015). Estrategias e instrumentos para la educación patrimonial en España. *Educatio Siglo XXI*, 33, 1, 15-32.

Fontal O., García Ceballos S. e Ibáñez A (Coords.) (2015) *Educación y patrimonio: visiones caleidoscópicas*. Gijón: Trea.

Fontal, O.(2016), Educación patrimonial: Retrospectivas y prospectivas para la próxima década”, *Estudios Pedagógicos XLII*, nº 2: 415-436.

Fontal, O. , Marín-Cepeda, S., García-Ceballos, S. Miradas al patrimonio: nueve años del OEPE. En E. López, C. García, M. Sánchez , *Buscando formas de enseñar: Investigar para innovar en didáctica de las ciencias sociales*. (pp. 585-597). Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las ciencias Sociales. Valladolid: Ediciones Universidad de Valladolid.

Friera, F. (2003). Itinerarios didácticos: teoría y experiencias en defensa del patrimonio. En E. Ballesteros, C. Fernández, J.A. Molina y P. Moreno (coords.). *El patrimonio y la didáctica de las ciencias sociales* (pp.339-346). Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha-AUPDCS.

Friera, F. (1995). *Didáctica de las ciencias sociales: geografía e historia*. Madrid: Ediciones de la Torre.

Funes, A. G. (2006). La enseñanza de la historia presente. *Revista Escuela de Historia*, (5),91-106.

Gabardón, J.F. (2007). Educación cívica y patrimonio. La concienciación patrimonial en el ámbito educativo. En R.M. Ávila, J.R. López, E. Fernández (coords.). *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales ante el reto europeo y la globalización* (pp. 427-436). Bilbao: AUPDCS.

García, F. y de Alba, N. (2003). El patrimonio urbano como ámbito para el tratamiento escolar de problemas sociales y ambientales. En E. Ballesteros, C. Fernández, J.A. Molina y P. Moreno (coords.). *El patrimonio y la didáctica de las ciencias sociales* (pp. 81-91).). Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha-AUPDCS.

García, F. y de la Cruz, A. (2018) Formación del alumnado universitario en educación patrimonial: de la academia a la sociedad. En E. López, C. García, M. Sánchez , *Buscando formas de enseñar: Investigar para innovar en didáctica de las ciencias sociales*. (pp. 67-79). Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las ciencias Sociales. Valladolid: Ediciones Universidad de Valladolid

Gargallo, B., Fernández, A. y Jiménez, M.A. (2007). Modelos docentes de los profesores universitarios. *Teoría de la educación*, 19 (pp. 167-189).

González Monfort, N. (2006), ¿Puede el patrimonio cultural ser un recurso educativo relevante en la enseñanza y el aprendizaje de la historia en la educación primaria?: sugerencias para la formación del profesorado. En A.E. Gómez y P. Núñez (coords.). *Formar para investigar, investigar para formar en didáctica de las Ciencias Sociales*. Antequera: AUPDCS.

Gutiérrez, M. L. (2004). El patrimonio y la historia: el análisis de fuentes históricas mediante un estudio de casos. *Iber, Didáctica de las Ciencias sociales, geografía e historia*, nº 42. Pp 109 – 126.

Hannoun, H. (1977). *El niño conquista el medio*, Buenos Aires: Kapelusz.

Hernández, F. X. y Rojo, C. (2012). Arqueología y didáctica del conflicto: el caso de la guerra civil española. *Revista de Didácticas Específicas*, 6, 159-76.

Hernández, F.X. (2004). Didáctica e interpretación del patrimonio. En R. Calaf y Fontal, O. (eds.), *Comunicación educativa del patrimonio: referentes, modelos y ejemplos* (pp. 35-49). Gijón: Trea.

Hernández Sánchez, F. (2010). La enseñanza de la historia del presente en la España actual: Entre el agujero negro y el relato internacional. *Studia Histórica: Historia Contemporánea*, (32), 57-74

Herrero , C. (2001). Reflexiones sobre geografía comportamental. En *Scripta in Memoriam*. Homenaje al profesor Jesús de Vera Ferre. pp. 187-201.

Herrero, C. (2012). Hacia una didáctica integrada de las ciencias sociales. *Revista de Didácticas Específicas*. (6), pp. 140-158.

Herrero, C. (1992). *Madrid visto por los niños*. Centro Madrileño de Investigaciones Pedagógicas.

Herrero C. (2005). *La formación de profesorado en ciencias sociales*. Brasil: Unijui

Insa, Y. (2002) Itinerarios urbanos, recursos y materiales didácticos para explicar la ciudad. En *Íber didáctica de las ciencias sociales: geografía e historia*, 32. (pp.89-95).

Jaén Milla, S. (2015) Los vestigios de la Guerra Civil española: espacios de interés para la Didáctica de las Ciencias Sociales. *Revistas de Didácticas Específicas*, 13, pp 6-16.

Liceras, A. y Romero G. (2016). *Didáctica de las ciencias sociales: Fundamentos, contextos y propuestas*. Madrid: Pirámide.

López Facal, R. (2011). Aprender de los conflictos, *Iber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. 69, pp 5-7.

López, E., García, C., Sánchez M. (2018) *Buscando formas de enseñar: Investigar para innovar en didáctica de las ciencias sociales*. Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las ciencias Sociales. Valladolid: Ediciones Universidad de Valladolid.

López S. y Segura, J. (2003). Los itinerarios didácticos: un recurso interdisciplinar y vertebrador del curriculum. En *Espiral. Cuadernos del profesorado. Revista digital del centro de profesorado cuevas-olula*. Vol.6.,12. Recuperado de: <http://ojs.ual.es/ojs/index.php/ESPIRAL>, el 4 mayo de 2019.

Luc, Jean Noël, 1981, *La enseñanza de la historia a través del medio*. Madrid: Cincel-Kapelusz.

Lucas, L., Delgado-Algarra, E.J. (2018) El profesorado innovador de Ciencias Sociales ante la educación patrimonial como contenido pedagógico para la formación de ciudadanía participativa. En E. López, C. García, M. Sánchez, *Buscando formas de enseñar: Investigar para innovar en didáctica de las ciencias sociales* (pp. 121-135). Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las ciencias Sociales. Valladolid: Ediciones Universidad de Valladolid.

Lucas, L. y de Alba, N. (2017). Educación patrimonial para formar ciudadanos críticos. *Iber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, n° 89*. (pp. 26-31). Barcelona: Graó.

Lynch, Kevin, 1998, *La imagen de la ciudad*, Barcelona, Gustavo Gili.

Maestro. P. (2000). Didáctica de la historia, historiografía y enseñanza. *Revista Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, (25), 91-111.

Marín, S. (2014). La educación patrimonial en España: necesidades y expectativas para la próxima década. *Revista de Patrimonio Histórico*, 85, 17-23.

Marín, S. (2013). Una investigación para abordar y entender nuestro patrimonio desde la perspectiva de la diversidad. *Pulso: revista de educación*. 36, 115-132.

Marín, S. (2014). Educación patrimonial y diversidad: evaluación de programas y definición de un modelo basado en los procesos de patrimonialización. Tesis Doctoral Internacional dirigida por O. Fontal. Universidad de Valladolid.

Martínez Bonafé, J. (2010) La ciudad en el currículum y el currículum de la ciudad», en Gimeno, J. (ed.): *El currículum y el sentido de la educación*. Madrid: Morata.

Mateos, A. (1998). Historia, memoria, tiempo presente. *Hispania Nova, Revista de Historia Contemporánea*. (1)

Mateos, A. (2006). Historia del presente, conciencia histórica y uso político del pasado. *Historia del presente* (8) pp. 143-152.

Mattozzi, I. (2001). “La didáctica de los bienes culturales. A la búsqueda de una definición. En J. Estepa y J.M. Cuenca (eds.) *Museo y patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales*. (pp. 57-96). Huelva: Universidad de Huelva.

Medina, S.; Arrebola, J.C.; Mora M. y López J.A. (2016). Propuesta de itinerario interdisciplinar en la formación de profesorado en Educación Primaria en el ámbito de las Ciencias Sociales y Experimentales. En *Didáctica de las Ciencias Sociales y Experimentales*, 31. (pp. 79-89).

Miralles, P., Molina, S. y Ortuño, J. (2011). *La importancia de la historiografía en la enseñanza de la Historia*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

Molina S., Escribano-Miralles, A. y Díaz-Serrano, J. (eds.) (2006) *Patrimonio, identidad y ciudadanía en la enseñanza de las Ciencias Sociales*. Murcia: Universidad de Murcia.

Molina, S. (2011). Las salidas escolares para la enseñanza de la historia en la educación primaria. *Iber, Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 67, 79-86.

Ortega, N. (2003). El estudio del patrimonio y las manifestaciones artísticas en la formación inicial. En E. Ballesteros, C. Fernández, J.A. Molina y P. Moreno (coords.). *El patrimonio y la didáctica de las ciencias sociales* (pp.51-60). Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha-AUPDCS.

Ortuño, J, Molina, S., Sánchez R. y Gómez C.J. (2012). El patrimonio en la escuela. La contribución del área de didáctica de las ciencias sociales en España. En O. Fontal, P. Ballesteros y M. Domingo (coords.), *I Congreso Internacional de Educación Patrimonial. Mirando a Europa: estado de la cuestión y perspectivas de futuro*. (pp. 94-104). Madrid: OEPE/IPCE.

Palma, A. (2016). Educación en valores desde las ciencias sociales. En A. Liceras y G. Romero, *Didáctica de las ciencias sociales: fundamentos, contextos y propuestas*. (211-234). Madrid: Pirámide.

Palma, A. y Pastor, M. (2015) Patrimonio urbano e historia. Propuesta didáctica, *Revista de antropología experimental*, 15, (pp. 369-375). Recuperado de <http://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/rae/article/view/2618/2110>.

Pastor, M., (2004). Estrategias y métodos didácticos para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales. En M.C. Domínguez (Coord.) *Didáctica de las Ciencias Sociales*. Madrid. Pearson, pp. 147-203.

Pastor, M. y Santisteban, A. (2019)(Coords.). *Didácticas específicas aplicadas a través del Patrimonio Local*. Madrid: Paraninfo, en prensa.

Pérez, S. y Manzano, E. (2010). *Memoria Histórica*. Madrid: CSIC, Los libros de la catarata.

Plan Nacional de Educación y Patrimonio (2013). Madrid: Instituto de Patrimonio Cultural de España/ Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de : http://ipce.mcu.es/conservacion/planes_nacionales/educación.html.

Prats, J. (1996). El estudio de la historia local como opción didáctica, ¿destruir o explicar la historia? *Iber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 3 (8), 93-105.

Prats, J. (2000). Disciplinas e interdisciplinariedad: el espacio relacional y polivalente de los contenidos de la didáctica de las Ciencias Sociales. *Iber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, (24), 7-18.

Prats, J. y Santacana, J. (2009). Ciudad, educación y valores patrimoniales. La ciudad educadora, un espacio para aprender a ser ciudadanos. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. (59), 8-21.

Rolland, J. (2015) Memoria histórica en la escuela: ejes para una pedagogía política con fuentes arqueológicas, en BIASATTI, S.; COMPAÑY, G. (eds.): *Materialidad y memoria: hacia una lectura crítica y situada de los procesos de memorialización*. Madrid. JAS Arqueología, pp. 75-108.

Ruiz, P. (2007). Los discursos de la memoria histórica en España. *Hispania Nova. Revista de Historia Contemporánea* (7). pp 7-18

Rivero, M.P., Gil-Díez, I. (2018) Una propuesta de conciencia ciudadana para la educación patrimonial: Civitas. En E. López, C. García, M. Sánchez, *Buscando formas de enseñar: Investigar para innovar en didáctica de las ciencias sociales* (pp. 1051-1061).

Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las ciencias Sociales. Valladolid:
Ediciones Universidad de Valladolid.

Santacana, J., Coma, L. (2011) . *Ciudad educadora y patrimonio*. Barcelona: Coobook of heritage.

Santacana, J. (2014). El patrimonio, la educación y el factor emocional. [II Seminário Internacional de Educação Patrimonial: contributos para a construção de uma consciência patrimonial, Braga, 4-5 Diciembre 2014. Recuperado el 3 de febrero de 2019, <http://didcticadelpatrimonicultural.blogspot.com.es/2014/11/el-patrimonio-laeducacion-y-el-factor.html>]

Santacana, J. y Martínez, (2013). Patrimonio, identidad y educación: una reflexión desde la historia. *Educatio Siglo XXI*, 31, 1, 47-60.

Santolaria, A. (2014). La ciudad como recurso didáctico. En *Edetania*, 45. (pp.235-244)

Sarlo, B. (2015) *Notas sobre ciudad y memoria*. Buenos Aires: Biblioteca Nacional.

Souto, X.M. (2007) Los itinerarios educativos y su valor formativo», en SOUTO, X.M. (ed.): *Itinerarios educativos y actividades escolares*. Valencia. Federació d'Ensenyament de CC.OO, pp. 9-14.

Stake, R. (2006). Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares. Barcelona: Graó.

Tonucci, F. (2004) *La ciudad de los niños*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez

Torruella, M.F., Hernández, F.X. (2013) *Didáctica de la Guerra civil española*. Barcelona: Grao.

Travé, G. (2003). Más allá de las paredes del aula: salidas de investigación escolar. *Kikiriki. Cooperación educativa*, núm. 71-72, pp. 43-46.

Trepal, C. y Comes, P. (1998). *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales*. Barcelona: Universidad de Barcelona.

Tribó, G.(2005). *Enseñar a pensar históricamente: los archivos y las fuentes documentales en la enseñanza de la historia*. España: Horsori Editorial.

Tudela, A. (2017). La ciudad en la memoria: desafíos para la educación patrimonial y cultural. En E. Cambil y A. Tudela, *Educación y patrimonio cultural. Fundamentos, contextos y estrategias didácticas* (pp. 177-199). Madrid: Pirámide.

UNESCO. (1972). Convención sobre la protección del patrimonio mundial, cultural y natural. Autor: París. UNESCO. (2003). Convención para la Salvaguarda del Patrimonio Cultural Inmaterial. Autor: París. UNESCO. (2005). Convención sobre la protección y promoción de la diversidad de las expresiones culturales. Autor: París.

Valdera Pérez, G.J. La enseñanza y el aprendizaje del Patrimonio Histórico en la Educación Primaria. www.eduinova.es/monografias2010/dic2010/patrimonio.pdf (recuperado el 20 de abril de 2019).

Valverde F., Ramírez A., Mora M, López J.A, Medina S y Arrebola J.C. (2018) Itinerarios interdisciplinarios en el grado de educación primaria. *Revista de Innovación y buenas prácticas docentes*, N° 6. (pp. 69-75). Recuperado de: <https://www.uco.es/ucopress/ojs/index.php/ripadoc/article/view/11080>, 3 de abril de 2018.

Vázquez, M.R. (2018) El patrimonio histórico-educativo: una mirada desde la Didáctica de las Ciencias Sociales. En E. López, C. García, M. Sánchez, *Buscando formas de enseñar: Investigar para innovar en didáctica de las ciencias sociales* (pp. 663-677). Asociación

Universitaria del Profesorado de Didáctica de las ciencias Sociales. Valladolid: Ediciones Universidad de Valladolid.

Vilarrasa, A. (2002). Las salidas escolares. Una estrategia para la integración curricular del estudio del medio local. *Educación Primaria. Orientaciones y recursos (6-12 años)*. Barcelona: Praxis, pp. 1-48

Vilarrasa, A. (2003) Salir del aula. Reapropiarse del contexto. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, núm. 36*, pp. 13-25.