



DISOLVER FRONTERAS PARA EL ENTENDIMIENTO: LAS ARTES Y LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA COMO CATALIZADORES

María Lorena Cueva Ramírez
Jesús Caballero Caballero
Pedro Ernesto Moreno García
Alicia Martínez Herrera
(Edición y coordinación)



DISOLVER FRONTERAS PARA EL ENTENDIMIENTO: LAS ARTES Y LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA COMO CATALIZADORES

María Lorena Cueva Ramírez
Jesús Caballero Caballero
Pedro Ernesto Moreno García
Alicia Martínez Herrera
(Edición y coordinación)

Edición y coordinación

María Lorena Cueva Ramírez
Jesús Caballero Caballero
Pedro Ernesto Moreno García
Alicia Martínez Herrera

Publica

AASA

ISBN 978-84-15901-56-3
Jaén 2023

Diseño y maquetación

María Lorena Cueva Ramírez
Jesús Caballero Caballero

Todos los textos de este libro están sujetos a Licencia de Creative Commons



© de esta edición: AASA Asociación Cultural de Acción Social y Arte. 2023
© de las imágenes sus autores/as

Autoras y autores

Laura Aparicio Herмосilla
María Paz Barrios Mudarra
Vicente Monleón Oliva
Marta Martín Hoces de la Guardia
Antoni Miquel Morro Mas
Jianxiong liu
Nora Ramos Vallecillo
Magdalena Castejón Ibáñez
María Gárgoles Navas
Martín Caeiro Rodríguez
Inma Canales Lacruz
Belén López Casanova
Berta Murillo Pardo
Rosa Serrano Pastor
Víctor Murillo Ligorred
Francisco Serón Torrecilla
Begoña Yáñez-Martínez
Lorena López Méndez
Javier Albar Manosa
Vita Martínez Vérez
Giorgia Vian
Noelia Antúnez del Cerro
Telma Barrantes Fernández
María Ángeles García Gil
Rafael Martínez Mercado
Paula Garra Crespo
Miguel Ranilla Rodríguez
Sata (Lidia) García Molinero
Rodrigo Flechoso Fernández
Teresa Colomina Molina
Luis Bouille de Vicente
Rodrigo Meneses Gutiérrez
Eduardo Castillo Medina

Juan Pablo Meneses Gutiérrez
Julio Aguilera del Toro
Pablo Javier Pereira Hurtado
Rosa Cubillo López
Noemí Peña Sánchez
Rafael Romero Pineda
Fainix Mayorga Solórzano
Rafael Marfil Carmona
Ana Isabel Calero Castillo
Ana Carrasco Huertas Eva Vivar García
Ana López Montes
Teresa López Martínez
Ana García Bueno
Joan Miquel Porquer Rigo
Ricardo González García
Anabel Caraballo Fuentes
Ana Reyes Pérez
Marta Durbán García
Teresa Espejo Arias
Iris María Jugo Núñez-Hoyo
Stella Maldonado Esteras
Pablo Coca Jiménez
Irene Ortega López
María Gil Gayo
Jim Lorena (Lorena Fernández Jiménez)
Elisabeth Chica Díaz
Pilar Manuela Soto Solier
Iria Groba Martínç
Sara Fuentes Cid
Pedro Ernesto Moreno García
Karele Maxinahí Felix Piña
Jesús Fernando Ramírez Bernal

Agradecimientos

Este trabajo no habría sido posible realizarse sin la estimable colaboración de las autoras y autores que firman los capítulos del presente libro y de la directora de la Asociación Cultural de Acción Social y Arte, María Isabel Moreno Montoro. Para todos ellos, nuestra más sincera gratitud.

Índice

- PRESENTACIÓN** _____pág.3
- Tiges prestades. Un proyecto co-creativo y cooperativo de participación ciudadana***
Rafael Romero Pineda _____pág.5
- Biopics de artistas plásticos como recurso docente en las aulas de didáctica de la expresión plástica***
Ricardo González-García _____pág.15
- Tejer la identidad desde la cartografía subjetiva de paisajes residuales***
Anabel Caraballo Fuentes _____pág.31
- Técnicas tradicionales de encuadernación japonesa en la práctica docente***
Ana Reyes Pérez, Marta Durbán García y Teresa Espejo Arias _____pág.43
- ¿Qué es el liderazgo cultural?***
Iris María Jugo Núñez-Hoyo _____pág.53
- Diálogos visuales compartidos. Lo que nos ocupa y preocupa como catalizador de procesos creativos desde la educación artística***
Stella Maldonado Esteras y Pablo Coca Jiménez _____pág.61
- Ejercitarse en la incertidumbre. Una selección de prácticas artístico-educativas***
Irene Ortega López _____pág.71
- ¿Cuántas veces te han preguntado cómo estás en la Universidad? Una línea del tiempo de cuidados colectiva de la Facultad de Bellas Artes (UCM)***
Irene Ortega López, María Gil Gayo y Sata (Lidia García Molinero) _____pág.83
- Arqueología de la Expresión. Lo que está y no se ve***
Jim Lorena _____pág.95
- El fotoensayo como método de indagación, sensibilización y transformación. Narrativas visuales y violencia de género***
Elisabeth Chica Díaz y Pilar Manuela Soto Solier _____pág.107
- Aplicación de tecnologías digitales en la producción escultórica de arte público. Caso de estudio del monumento a Juana I de Castilla para el Parque del Buen Retiro, Madrid***
Iria Groba Martín _____pág.119
- Educación artística para la formación científica en contextos universitarios. Reflexiones a partir de los propios científicos***
Sara Fuentes Cid y Martín Caeiro Rodríguez _____pág.131

- Deriva web 01: autoetnografía de la creación (Fotoensayo)**
Pedro Ernesto Moreno García _____pág.145
- La música como herramienta de inclusión para niños con barreras para el aprendizaje**
Jesús Fernando Ramírez Bernal y Karele Maxinahí Felix Piña _____pág.153
- El desarrollo de los valores estéticos en el Sistema Educativo Mexicano**
Karele Maxinahí Felix Piña _____pág.161
- Cartografiando las Didácticas de Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Facultad de Educación: contextos, dimensiones y posibilidades para el diseño de experiencias transversales en el Grado de Educación Infantil**
Martín Caeiro Rodríguez, Inmaculada Canalez Lacruz, Belén López Casanova, Berta Murillo Pardo y Rosa Serrano Pastor _____pág.171
- Epistemología visual en alumando del grado de magisterio de educación primaria: aprendiendo fenómenos y procesos fisicoquímicos a través de ilustraciones y lenguajes artísticos**
Martín Caeiro Rodríguez, Nora Ramos Vallecillo, Victor Murillo Logorred y Francisco Serón Torrecilla _____pág.183
- La pareidolia como estrategia de observación creativa del entorno visual**
Begoña Yáñez Martínez _____pág.201
- La mancha azarosa como ruptura del bloqueo creativo del papel en blanco**
Begoña Yáñez Martínez _____pág.207
- La clase laberinto: intervención en el diseño del espacio educativo para la formación de futuros docentes en infantil**
Lorena López Méndez, Javier Albar Mansoa y Vita Martínez Vérez _____pág.213
- El dibujo para el aprendizaje ideomotor. Un enfoque a/r/tográfico**
Giorgia Vian _____pág.221
- Representación visual del pecho materno: censura y reivindicación en el arte y mass media**
Noelia Antúnez del Cerro y Lorena López Méndez _____pág.233
- La tridimensionalidad en Educación Plástica: ampliando los recursos metodológicos para el aprendizaje en educación superior**
Telma Barrantes Fernández y María Ángeles García Gil _____pág.243
- ¿Debemos escuchar música? Reflexiones en torno a cultura, industria y redes**
Rafael Martínez Mercado _____pág.255
- Tú misma eres el espejo y la réplica**
Paula Garra Crespo _____pág.267

- El arte de contar sin barreras fronterizas: Una búsqueda experimental basada en las creaciones artísticas y la transformación personal. Una búsqueda experimental basada en la creación artística intermedia, el conocimiento y expresión personal***
María de la Paz Barrios Mudarra _____pág.271
- La programación de actividades plásticas en Educación Infantil***
Vicente Monleón Oliva _____pág.285
- La Educación Musical en Educación Infantil***
Vicente Monleón Oliva _____pág.293
- Tres procesos creadores contemporáneos desde la imagen del animal muerto***
Marta Martín Hoces de la Guardia _____pág.301
- La Salida - Explorando el camino artístico***
Jianxiong liu _____pág.313
- El aprendizaje a partir de la experiencia: Una Propuesta Didáctica en Educación Artística***
Nora Ramos Vallecillo _____pág.323
- Propuesta metodológica para la conexión entre la educación artística formal y no formal: la asignatura de "Museos y exposiciones como propuestas educativas"***
M^a Magdalena Castejón Ibáñez _____pág.333
- Un entorno de conexiones a través de la disolución perceptual de los objetos***
María Gárgoles Navas _____pág.347
- Recursos para la Educación Inclusiva en el Taller de Cerámica (II)***
Antoni Miquel Morro Mas _____pág.355
- Cierren al salir y llamen antes de entrar. La muerte como metáfora. Una experiencia artística de la facultad de Bellas Artes de la Universidad Complutense de Madrid en el cementerio de Morille, Salamanca, España***
Miguel Ranilla Rodríguez, Lidia García Molinero y Rodrigo Flechoso Fernández _____pág.363
- Augusto Boal y el teatro de los oprimidos: mediación artística y performativa contra el bullying en Educación Secundaria***
Teresa Colomina Molina _____pág.371
- La práctica artística de Cine Sólido: espacio emblemáticamente experimentado***
Luis Bouille de Vicente _____pág.377
- Procesos y experiencias desde y para la creación y educación artística***
Rodrigo Meneses Gutiérrez, Eduardo Castillo Medina, Juan Pablo Meneses Gutiérrez
y Julio Aguilera del Toro _____pág.389

Errabundo: una propuesta para trabajar formatos alternativos en ilustración dentro del aula
Pablo Javier Pereira Hurtado _____pág.399

Estrategias para la mediación artística: bordar la herida para aprender a sanar
Rosa Cubillo López y Noemí Peña Sánchez _____pág.413

Hierro, peces y papel. Del estudio de las antiguas tintas metálicas a una representación pictórica contemporánea
Rafael Romero Pineda _____pág.425

Metodologías activas online: adaptación de metodologías activas a la docencia a través del campus virtual en asignaturas del área de educación artística de la Facultad de Bellas Artes de la UCM
Javier Albar Mansoa y Noelia Antúnez del Cerror _____pág.437

Exploración de herramientas digitales colaborativas: Experiencias didácticas con investigadores/as docentes
Fainix Mayorga-Solórzano y Rafael Marfil-Carmona _____pág.453

Reproducción de policromías en yeserías medievales como estrategia educativa
Ana Isabel Calero-Castillo, Ana Carrasco-Huertas, Eva Vivar García, Ana López Montes, Teresa López-Martínez y Ana García Bueno _____pág.465

DISOLVER FRONTERAS PARA EL ENTENDIMIENTO: LAS ARTES Y LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA COMO CATALIZADORES

María Lorena Cueva Ramírez
Jesús Caballero Caballero
Pedro Ernesto Moreno García
Alicia Martínez Herrera
(Edición y coordinación)

PRESENTACIÓN

María Lorena Cueva
Jesús Caballero Caballero
Pedro Ernesto García Moreno
Alicia Martínez Herrera
Universidad de Jaén

Tras el éxito en la primera edición del congreso internacional virtual, en el año 2020, la Asociación Cultural Acción Social y Arte, AASA, en colaboración con el Grupo de Investigación HUM- 862, de la Universidad de Jaén, España, se llevó a cabo la segunda edición del Congreso Internacional Virtual CIVARTES que tiene como lema: Disolver fronteras para el entendimiento: las artes y la educación artística como catalizadores y que tuvo lugar los días 18, 19 y 20 de julio de 2022. De nuevo, artistas, investigadoras e investigadores, docentes de artes, profesionales y estudiantes tuvimos la posibilidad de encontrarnos para dialogar, conversar y sobre todo compartir todo lo que podemos contar, dentro de un marco en el que lo híbrido sustituye a los patrones establecidos.

Creemos que todas las personas que llegamos a este espacio de encuentro sabemos y conocemos de las capacidades de las artes como medio para la transformación en multitud de escenarios, sin embargo, en esta ocasión, quisimos reforzar la mirada de las prácticas artísticas como catalizador, como herramienta que acelera el encuentro y el acercamiento entre personas, situaciones, contextos, comunidades,

De nuevo, propusimos todas las disciplinas que lo digital nos permite compartir para el diálogo y el entendimiento: La performance, el videoarte, el videoensayo, la foto-performance, etc, se presentan como propuestas de participación, haciendo uso de lo puramente artístico como instrumento de comunicación que, además, se ha podido ver complementada a través de la palabra, de la interpretación personal y colectiva, creando espacios intermedia donde generar infinidad de prácticas e infinidad de miradas para contar y compartir, para dialogar e intercambiar.

En definitiva, se volvió a proponer este espacio de encuentro para difundir investigaciones, experiencias y prácticas cuyo eje central sea el medio artístico como medio de comunicación, intercambiando, debatiendo, reflexionando, generando esos diálogos que las artes provocan en una sinergia que nutre la práctica artística. De este espacio y experiencia surge la siguiente publicación, en la cual se ha documentado lo que las personas que participaron de este encuentro compartieron durante los días del congreso con el resto de asistentes.

Tiges prestades. Un proyecto co-creativo y cooperativo de participación ciudadana

Rafael Romero Pineda

Universidad de Barcelona

1. Introducción

Actualmente y desde una perspectiva social y cultural, existe en nuestro contexto una gran necesidad contemporánea por parte de la ciudadanía por entender y vivenciar el Arte. Un Arte en muchas ocasiones, sistematizado y complejizado por tantos y tantos axiomas y paradigmas que finalmente deviene elitista y reduccionista para la ciudadanía en general (Ramírez, 2010). El Arte, dimensión transmisora de conocimiento y poder transformador en el individuo debe revisar sus metodologías y acciones en pro de revertir la situación y empoderar a sus artificios hacia su principal receptor, el ciudadano. Entre esas revisiones hay que reforzar la educación artística (Martínez Ruíz et al., 2021) y redefinir el papel de las instituciones culturales y museísticas. También potenciar la creación artística desde un proteccionismo económico e implementar políticas reales que reviertan la gran crisis en la que vive como reducto pequeño de algo grande que fue.

Hay mucho trabajo por delante respecto a dignificar el arte como patrimonio del hombre y en su versión más pragmática y organizativa del ciudadano. En todo caso, no podemos discutir que es algo inherente al Ser y que su presencia o ausencia en el mismo es paradigma de éxito o fracaso (Zambrano, 2012). A pesar de ello, son observables y constatables numerosas iniciativas, empresas y aventura que trabajan en pro de esa naturalidad con la que el arte ha de revertir en el ciudadano (Rosales López, 2020) desde una democratización que a pesar de no estar exenta de obstáculos y contradicciones, sea transformadora y empodere a sus activos (Arrieta Urtizberea, 2008; Díaz Balerdi, 2008) .

En esta línea de defensa de una democratización cultural y artística, el presente texto presenta el proyecto "Tiges Prestades", un proyecto de cooperación, co-creación y participación ciudadana diseñado por Rafael Romero, artista plástico y docente. El proyecto se desarrolló entre noviembre de 2021 y enero de 2022 en el contexto de la exposición "Tiges prestades, poéticas de resistencia en tiempos de pandemia" en el Espacio 1 del Centro Cultural "La Granja" de Santa Perpetua de la Mogoda (Barcelona). La exposición organizada por el Grupo de Innovación Docente Consolidado de la Universidad de Barcelona A.T.E.S.I (Arte, Territorio, Estrategia Docente, Sostenibilidad e Intervención Social), mostró las obras de los artistas, docentes y miembros del grupo Anaïs Civit, Andrea Martínez Arroyo, Eulàlia Grau Costa, Jaume Ros Vallverdú, Joan Miquel Porquer Rigo, Juancho Pacheco Puig, Julio César Ortega Solano, Laia Moretó, Sara Sánchez, Pablo Romero y Rafael Romero. Cabe decir que A.T.E.S.I es un grupo que preconiza en sus actividades docentes y artísticas la potenciación de la inclusión de metodologías comprometidas, la transferencia de conocimiento y participación ciudadana, el arte social, la recuperación de oficios y saberes tradicionales, la sostenibilidad y la igualdad. Desde ese espíritu de compromiso e implicación, las obras presentadas, reflexionaban desde su tipología de arte visual y plástico en torno a la resistencia en el periodo pandémico, una visión introspectiva y a la vez proyectiva de la ontología de cada cual, sus visiones, recuerdos y demás poéticas.

Una de las obras presentadas, la que da título a la exposición, “Tiges Prestades” (ramas prestadas), la de Rafael Romero, es objeto de este capítulo. La obra, un mural compuesto por 500 pequeñas acuarelas pintadas sobre papel, tamaño 10x10 cm, cuyo motivo era el pájaro (símbolo de paz y libertad para su artífice) (Figura 1), se presentó como una obra proyectual.



Figura 1. Pájaros de Rafael Romero. Acuarela sobre pape Canson 350 gr. 2021

El proyecto consistió en, a partir del mural, un cambio de obras de arte entre la ciudadanía y el artista a partir de este mural, autoría de Rafael Romero, formado por 500 acuarelas de pequeño formato. Ante el mural colocado en uno de los paños de pared de la sala y de una dimensión total en su conjunto de 5,50x 1,10 m, había colocadas dos mesas con 10 sillas cada una, mesas pensada para la interacción ciudadana ya que en ellas se encontraban diferentes materiales gráfico-plásticos como acuarelas, rotuladores, ceras y lápices de colores, además de papeles cortados medida 10x10 cm, para en ellos, cada ciudadano, realizar su intervención o “pajarito” libre y espontáneo que sirvió para hacer el “cambio” a posteriori con el artista. La dinámica consistía en que cada ciudadano participante, durante los sucesivos días de la exposición, creaba su particular pajarito en el espacio creativo situado al lado del mural y lo intercambiaba en el mural dejando el suyo y llevándose uno de Rafael Romero. Con el paso de los días la intención era hacer desaparecer el mural de Rafael Romero para que este se convirtiera en el mural de la ciudadanía, siendo el mural resultante catalogado por el Centro Cultural como ejemplo de obra de participación ciudadana y formando parte de su fondo patrimonial (de esta manera no solamente en los fondos de los museos hay obra de artistas, sino también de ciudadanos (que también lo son).

La experiencia, desde una perspectiva educativa, cuestiona el paradigma de artista desde el arte-sistema y desde el recurso de la animación sociocultural se promueve el arte como fenómeno universal humano que mejora la calidad de vida y repercute en la sostenibilidad medioambiental. Es decir, todos y todas somos artistas y por lo tanto ejercemos nuestro rol en la participación creativa colectiva (formato mucho más motivador que el de la creatividad individual).

Aunque se observó una mayoría de participantes por parte del público infantil, intervinieron en el proyecto diferentes perfiles de público de todas las edades los cuales dibujaron y pintaron sus respectivos pájaros para ser intercambiados por los del artista. Pájaros cabe decir, puesto que Rafael Romero es un artista animalista (se evidencian en sus iconografías los animales), destacando los pájaros y los peces como elementos faunísticos claves de nuestra biosfera y claves en nuestro equilibrio ecológico. En este caso con sus pájaros, Rafael Romero, como cada vez que crea un mural de participación ciudadana (Museo Fueguino de la República Argentina, el Museo de Historia de la Inmigración de Cataluña, la Fundación Tamessna de Marruecos, El Museo del Dibujo Castillo de Larrés de Huesca, la Fundación Dearte de Medinaceli, Soria, el Espacio Pirineos de Graus, Huesca y la Fondazione Sorrento de Italia), pretende compartir su amor a la naturaleza, además como venimos defendiendo en nuestro discurso, la creatividad, pues considera, que absolutamente todas las personas son artistas desde sus potenciales (Romero, 2021).

Los participantes son ayudados por talleristas en el proceso creativo, insistiendo constantemente en la libertad creativa y acompañándolos desde las necesidades técnicas y logísticas propias de la actividad. El mural final está constituido exclusivamente por las obras de arte realizadas por la ciudadanía. El mural inicial de Rafael Romero tiene un carácter únicamente motivador a la vez que es un regalo para la ciudadanía de Santa Perpètua de Mogoda (Figura 2).



Figura 2. Ciudadanía en acción pintando sus pajaritos para ser intercambiados por los de Rafael Romero.

Finalizado el mural, este es mostrado en el Espacio 1 de Santa Perpètua de la Mogoda como un gran ejemplo de cooperación creativa y una evidencia del potencial artístico de una ciudadanía participativa, democrática. Se pierde esa distancia respetuosa y severa entre el Arte y la ciudadanía. Los participantes manifiestan su gran satisfacción y solicitan participar de cuantas iniciativas en esta línea de creatividad participativa se planteen desde el Centro de Arte.

Concluida la actividad el mural es desmontado e inventariado para formar parte del fondo patrimonial del Ayuntamiento de Santa Perpètua como una obra de arte más de su fondo, con la singularidad de ser esta una obra firmada por muchísimos artistas miembros de la ciudadanía local. Una ruptura paradigmática, lúdica, transformadora y necesaria.

2. Objetivos

La actividad se plantea tres objetivos fundamentales:

1. Promover entre los ciudadanos el Arte como fenómeno universal humano al cual ellos pertenecen como receptores, pero también como productores de este.
2. Evidenciar entre la ciudadanía, que el arte y la creatividad mejora su calidad de vida y repercute en la igualdad, la cultura democrática y la sostenibilidad medioambiental.
3. Potenciar el trabajo creativo colaborativo hacia un aprendizaje híbrido alejado de paradigmas elitistas en el que el ciudadano desde la participación y la comunicación presencial tenga oportunidades de crecimiento y transformación humana.

3. Método

3.1 Participantes o unidades objeto del estudio

Según la hoja de sala de la institución, Participan en el proyecto un conjunto de 412 personas de las cuales 3 forman parte de la organización y 409 son ciudadanos invitados. Las tres personas de la organización son el artista Rafael Romero, diseñador e ideólogo de la actividad, la directora del Espacio 1, Centro Cultural de Santa Perpètua de la Mogoda, Mónica Ballcells, y la técnica de cultura y tallerista del Centro Marta Grau. Los 409 ciudadanos participan libre y espontáneamente. Muchos de ellos lo hacen por proximidad por participar en actividades en espacios culturales próximos como l'Escola Municipal d'Art, L'Escola Municipal de Música, La Biblioteca Municipal o ser de dos institutos de secundaria y bachillerato aledaños. Participan 20 personas de 0 a 3 años, 67 personas de 4 a 6 años, 62 personas de 6 a 9 años, 72 personas de 9 a 12 años, 41 personas de 12 a 16 años, 23 personas de 16 a 18 años, 29 personas de 18 a 25 años, 50 personas de 25 a 50 años, 33 personas de 50 a 75 años y 15 personas mayores de 75 años. 285 menores de 18 años y 127 mayores de 18, evidenciándose a partir de los resultados que es una actividad mayoritariamente participativa de niños y jóvenes.

3.2 Medios y materiales

El centro de Arte Espai 1 "La Granja", es un centro cultural de titularidad municipal ubicado en la histórica Granja Soldevila, en el Camí de la Granja s/n, 08130 Santa Perpètua de la Mogoda (Barcelona). Se define como un centro de Arte polivalente de proximidad y pretende con sus actividades y exposiciones romper la visión que tienen muchas personas que el Arte es algo ajeno a ellos y que no se entiende. Su filosofía es acompañar a una ciudadanía crítica y con ganas de aprender hacia la cultura, fomentando la creatividad y los proyectos artísticos basados en la proximidad, la participación y la inclusión estimulando el trabajo comunitario y viviendo el proceso como la parte más valiosa del intercambio creativo.

El centro de arte entiende el Arte y la Cultura como una poderosa herramienta de cohesión y cambio social para las personas y la colectividad. En esta línea se vincula activamente en un trabajo transversal con diferentes departamentos municipales, colaborando con muchos colectivos de la ciudad que comparten la importancia del territorio desde un trabajo en clave comunitaria. La Granja Soldevila esta formada por un edificio principal (edificio histórico) y 3 edificios aledaños contemporáneos (El centro de formación, La Escola Municipal d'Art y de Música y la Sala Espai 1/ biblioteca). El edificio principal, histórico, es reconocido como un edificio singular modernista de principio del siglo XX. Originariamente fue una Masía con fundamentos en el siglo XI y XII por el que pasaron numerosas familias de la burguesía del municipio como los Perera, Bruguera, Granollachs, Bru, y por ultimo los Soldevila procedentes de Barcelona quienes reconvirtieron la actividad agraria de la finca en ganadera, ubicando una industria agroalimentaria basada en la elaboración de lácteos, huevos y mantequilla con la marca comercial "Granja Soldevila", registrada en 1892. En 1897 patentaban la invención de un procedimiento para la preparación de leche de vaca a fin de optimizarla para la alimentación infantil. Durante la guerra civil la familia Soldevila es expulsada y la granja fue colectivizada y rebautizada con el nombre de Granja Germinal del Vallès. Al terminar la guerra la familia regresa hasta que en 1985 es institucionalizada como espacio municipal de Servicios culturales y educativos del ayuntamiento.

La Sala donde se desarrolla la actividad, Espai 1, Sala de exposiciones, es un espacio de 120 metros cuadrados con 25 metros lineales de pared expositiva. En un lineal de pared se ubica el mural "Tiges Prestades" ocupando 5,5 m de amplitud por 1,1 de altura. Forman el mural un conjunto de 500 acuarelas de 10x10 cm las cuales están pegadas a la pared con cinta de papel de carroceros (se engancha y desengancha muy fácilmente y no deja marcas ni rastros). En la sala se colocan dos mesas de trabajo con sus correspondientes sillas con capacidad de 10 personas cada una. En la mesa se colocan los materiales necesarios para el desarrollo de la actividad guiada por el personal tallerista. Los materiales son: cartulinas en blanco cortadas en dimensión de 10x10 cm, cajas de acuarelas escolares, recipientes con agua, pinceles, rotuladores, ceras y lápices de colores, máquinas de sacar punta y gomas de borrar. El artista ha producido el mural en su estudio taller y lo ha montado en la sala los días anteriores a la inauguración.

El participante cuando entra en la sala encuentra todo dispuesto para proceder a crear su pájaro e intercambiarlo por el de Rafael Romero. Los acompaña 1 tallerista del Centro.

3.3 Procedimiento

El procedimiento es muy simple y sigue la siguiente secuencia. En el espacio dispuesto, En una de las paredes del espacio dispuesto, se encuentra el mural con los 500 pájaros de Rafael Romero (Figura 3).



Figura 3. Rafael Romero y el mural con las 500 acuarelas.

El mural ocupa aproximadamente 4,5 metros cuadrados. Estas acuarelas de pequeño formato realizadas con acuarelas ecológicas (goma arábica y pigmentos naturales) sobre papel de fibra de algodón, se encuentran fijadas en la pared con cinta de carroceros, una cinta que engancha muy bien y se desengancha con facilidad sin ensuciar. En la misma sala tenemos preparadas las mesas y sillas donde los participantes han de sentarse y donde tienen las acuarelas, rotuladores, ceras y demás materiales. Cada persona sigue las siguientes instrucciones:

- Pinta tu pajarito y se feliz.
- Cambia tu pajarito por uno que te guste de Rafael Romero. Con la ayuda de los talleristas de la sala (Figura 4) (Figura 5).
- Haremos un mural muy bonito con tus pajaritos que quedará como una importante obra en el Centro de Arte Espai 1.



Figura 4. Niño participante pensando su cambio



Figura 5. Intercambios.

El mural progresivamente va cambiando su aspecto y se va transformando día a día en un nuevo mural. Este finalizará con el intercambio total de “acuarelas”. El mural definitivo muestra la suma de voluntades, en él destacan múltiples estilos y estéticas variadas y plurales. Enseña a partir de un único motivo, el pájaro, el gran potencial de diversidad creativa del ser humano. Esta diversidad nos motiva a seguir líneas de interpretación a partir del trabajo del otro o bien buscar la singularidad y diferencia. Todas las intenciones son valiosas. Es cuando la obra se convierte en un organismo vivo en constante transformación y descubrimiento (Grau Costa y Sasiain Camarero-Núñez, 2017).

4. Resultados

A través de los resultados de la actividad se detectan un gran interés por parte de la ciudadanía hacia el Arte de participación ciudadana aunando conocimientos y pensamientos transversales. El alto índice de participación y cooperación denota una dimensión lúdica a la vez que una gran necesidad expresiva y comunicativa. En todo el proceso se establece una dinámica de aprendizaje colectivo y un gran interés por conocer claves, modos de hacer e informaciones relativas a otras experiencias similares. En todo momento impera un clima de esperanza en nuevos modos de acercamiento entre la ciudadanía a través de los agentes culturales, redefiniendo el concepto de Arte y artista. Se detecta un gran interés en conocer materiales sostenibles como las acuarelas naturales elaboradas por Rafael Romero (Neddo, 2016; Woodin & Jess, 2020).

5. Discusión

El Proyecto “Tiges Prestades” por su singularidad y de acuerdo con el interés social actual, puede ser un modelo de actividad transformadora hacia la ciudadanía, así como material que invite a otros artistas en cuanto a potenciar su pensamiento creativo en colaboración con una ciudadanía participativa y motivada, creando nuevas narrativas y proponiendo herramientas novedosas frente a los retos a los que nos enfrentamos hoy. Como señalábamos en la introducción, vivimos un momento en el que urge repensar nuestro modelo de Arte y Cultura como agentes relevantes en nuestra sociedad. Este tipo de actividad genera una amplia perspectiva extrapolable a otros agentes como los agentes educativos, las iniciativas colaborativas entre artistas y científicos, la justicia social, la promoción de la paz y la democracia y el pensamiento crítico que favorezca la convivencia en la diversidad y el conocimiento y reconocimiento de nuestras diferencias para fomentar la construcción a través del Arte de una sociedad más inclusiva y justa (Saura, 2018).

Referencias

- Arrieta Urtizberea, I. (2008). Participación ciudadana, patrimonio cultural y museos. Entre la teoría y la praxis. Servicio editorial de la Universidad del País Vasco.
- Díaz Balerdi, I. (2008). La memoria fragmentada. El museo y sus paradojas. Trea.
- Grau Costa, E. y Sasiain Camarero-Núñez, A. (2017). Enunciados, condicionantes y presentaciones. Fichas didácticas. En E. Grau Costa y J. M. Porquer Rigo (Eds.), Dimensiones XX. Genealogías de anonimato. Arte, investigación y docencia (Vol. 2, pp. 16-21). Saragossa.
- Martínez Ruíz, M. Á., Sauleda Martínez, L. A. y Urrea Solano, M. E. (2021). ¿Son los objetivos de desarrollo sostenible una responsabilidad social en los estudios de educación superior?. En G. Merma Molina (Coord.), Experiencias de integración de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en el diseño curricular universitario (pp. 11-22). Graó.
- Neddo, N. (2016). El artista orgánico. Promopress.
- Ramírez, J.A (2010). El sistema del arte en España. Cátedra.
- Romero, R. (2021). ¿Canviem cromos? .MIMA.
- Rosales López, C. (2020). Escenarios y estrategias para el aprendizaje sostenible. Innovación educativa, (30), 57-73. <https://doi.org/10.15304/ie.30.7011>
- Saura, A. (2018). Metodologías activas en educación artística en primaria. Tecnos.
- Woodin, C., & Jess, R. A. (Eds.) (2020). Botanical Art Techniques: A Comprehensive Guide to Watercolor, Graphite, Colored Pencil, Vellum, Pen and Ink, Egg Tempera, Oils, Printmaking, and More. American Society of Botanical Artists.
- Zambrano, M. (2012). Algunos lugares de la pintura. Eutelequia.

Biopics de artistas plásticos como recurso docente en las aulas de didáctica de la expresión plástica

Ricardo González-García
Universidad de Cantabria

1. Introducción: innovación docente para fomentar el pensamiento crítico en la educación del porvenir

A partir de lo que supuso el proyecto de innovación docente interdisciplinar llevado a cabo en la Facultad de Educación de la Universidad de Cantabria –Cine, arte, psicología y educación. La creatividad en la enseñanza a través del cine– durante el curso 2018-19, la presente reflexión pretende poner de relevancia la importancia de los biopics de artistas plásticos como recurso motor de toda una concatenación de aprendizajes que, originados desde la práctica artística y el mundo del arte, puedan llegar a ampliar su radio de acción para llegar a tocar cuestiones psicológicas y sociológicas que ayuden a su comprensión. Partiendo del convencimiento de que ello mejorará el futuro docente del alumnado de Magisterio en Educación Infantil y Primaria que ahora se está formando. Mediante el actual texto se analiza, por tanto, cómo el cine que se ha dedicado a evocar, desde la mirada subjetiva de cada director, la vida y obra de destacados/as artistas, puede representar una potente herramienta educativa que, más allá de las aulas de Didáctica de la Expresión Plástica, también alcance otras áreas desde esa perspectiva intencionadamente interdisciplinar que se pretende defender. Un recurso que no solo aporta información al alumnado sobre el quehacer de determinado/a artista, pudiendo expandir su propio repertorio expresivo, sino que también lo nutre de cuestiones contextuales de la época donde el/la artista se desenvuelve, la recepción de su obra por parte del mundo del arte (galeristas, críticos curadores, directores de museos, marchantes...) y del público en general. Toda una serie de cuestiones que ayudarán al alumnado a desactivar aquellos mitos infundados que pudiera tener hacia la práctica artística y a observar, de un modo relativista que desemboca en el pertinente filtro interdisciplinar comentado, la complejidad relacional que conlleva intrínsecamente el entramado de la expresión artística. Con todo, el objetivo que ahora se plantea aquí al desarrollar esta disertación a modo de investigación cualitativa de lo que supuso la experiencia de aquel proyecto de innovación docente citado, es demostrar en qué medida exponer al alumnado a esta novedosa metodología docente le ayudó a comprender toda esa red interrelacionada de cuestiones que, partiendo de las propias intenciones artísticas de cada autor abordado y sus obras, desembocan en otras esferas que es conveniente atender para obtener una concepción más holística en función de formar a los/as futuros maestros/as de un modo más completo. Una propuesta así planteada requiere de un alumnado abierto a la colaboración, para que vivenciar la experiencia que supone acceder a este tipo de aprendizajes, tomando los biopics de artistas plásticos como recurso, pueda tornarse una de carácter eminentemente significativo que le acompañe durante todo su futuro profesional.

Lo que ahora se denomina como biopic, o dramatización cinematográfica de la biografía de personas reales que han destacado por sus acciones y forman parte de la Historia, también abarca la vida y la obra de artistas plásticos.

Así, se parte aquí de dos premisas: la consideración del cine como potente, por atractivo y ameno, recurso didáctico y, a su vez, como un importante germen epistemológico que puede ayudar a conocer al artista, con sus vicisitudes y contingencias, respecto al mundo que le rodea, lo cual incluye viajar desde etapas, corrientes y estilos artísticos, procedimientos psicológicos que se dan durante el proceso de creación o cuestiones de índole sociológica a la hora de puesta en juicio y valoración de la obra por parte del mundo del arte o el público. En este sentido, han representado este tipo de películas una especie de ciencia divulgativa que ha trasladado al gran público algo que en principio parece un tanto misterioso, como son los procesos de creación. Sin embargo, muchas de estas películas no hacen sino ahondar en lo pintoresco de cada personaje, reforzando más si cabe esa visión romántica tan extendida a nivel popular. Algo de lo cual deberemos distanciarnos para poder criticarlo de cara a conseguir un acercamiento lo más objetivo posible.

No olvidemos, por otro lado, que toda esta serie de ficciones que se ofrecen en forma de biopics relativas a artistas plásticos/as, vienen filtradas por la óptica de su director/a. Por tanto, se ofrecen desde el sentido de un artista que homenajea a otro. Esa acción no podemos olvidar que ya supone un filtro que deviene en subjetividad, y que también será necesario analizar y contrastar cooperativamente, en muchos casos, con aquellas visiones de partida que cada uno/a tenemos acerca de cómo creemos que era la vida y el proceso de creación de determinado/a artista tratado en la película contemplada y analizada, según el caso. Distanciarnos, para aportar un cierto sentido crítico, de esa magia embaucadora que supone todo el aparato cinematográfico para poder ser objetivos al trasfondo de lo que ahí se muestra, empujando, de este modo, al alumnado a que no sea un mero testigo mudo totalmente pasivo en la contemplación del fenómeno creativo, tanto el del artista tratado como el del director/a de la película, sino que pase a la acción con su valoración participativamente crítica.

Desde estas premisas e intenciones se configuró un proyecto de innovación docente presentado dentro del marco de IV Convocatoria de Proyectos de Innovación Docente de la Universidad de Cantabria, impulsado por el Vicerrectorado de Ordenación Académica y Profesorado, donde participaban diferentes áreas y asignaturas, destinando este, asimismo, a diferentes cursos del Grado en Magisterio en Educación Infantil y Primaria de la Facultad de Educación de la Universidad de Cantabria. Suponía, pues, una implementación añadida al desarrollo de las clases habituales de cada una de las asignaturas participantes en el proyecto. Este hecho permitía al alumnado llegar a ver procesos que se ofrecen en esas materias de otro modo para fomentar, en todo caso, una asimilación interdisciplinar de su Grado que lo encamine a una visión holística de la educación en relación a fenómenos históricos y sociales. Así, para conllevar este proyecto a fin de alcanzar los objetivos propuestos que se detallan a continuación, se animaba mediante cuestionamientos a que cada estudiante manifestara sus ideas o emociones ante diferentes situaciones aparecidas en escenas clave de las películas propuestas para estimular, de este modo, su sentido crítico. En este caso, la diferencia de época, la asunción de que una obra tiene que ser original o no, cómo es acogida por el entorno social, el comportamiento del artista ante el mundo del arte o la sociedad, suponían ya algunas de las premisas de partida desde las que comenzar a formular preguntas que hicieran pensar a cada estudiante. En función, en principio, de que se cerciore de la importancia de la obra de arte, el proceso creativo y sus creadores, y cómo todo ese conjunto, en contacto con la sociedad, puede adquirir una magna dimensión que nos ayude a analizar procesos relacionales que también nos son útiles en su aplicación al entorno educativo.

Al tratarse la herramienta docente escogida de un medio audiovisual con el que el alumnado está sumamente familiarizado, se estima de partida que se van a comprender mucho mejor las diferentes problemáticas que se pretenden llevar al primer plano de debate. De esta forma, una pertinente alfabetización visual, más dentro de una iconosfera densamente poblada debido al metamedio digital por el que pasan actualmente la mayoría de nuestros procesos productivos y comunicativos, puede trabajar perfectamente en alianza con la Educación Artística en función de llegar a establecer un proceso de enseñanza-aprendizaje horizontal y rizomático –en derivación constante hacia asuntos de interés directa o indirectamente relacionados– que provoquen aprendizajes significativos posibilitadores de una mayor amplitud epistemológica, y de pensamiento visual, crítico y creativo. De este modo, siguiendo la senda de esa necesaria alfabetización mediático-visual, se saca a cada estudiante de su zona de confort, como consumidor pasivo de imágenes, para “forzarle”, de algún modo, a adquirir un sentido crítico hacia ellas desde estas dos vertientes; invitándole a imaginarse el momento en que las imágenes son creadas y sugiriendo que se posicione en el momento en que las imágenes son recibidas, por él mismo/a o por sus compañeros/as.

De entrada, al tratar las películas seleccionadas en su mayoría distintos movimientos de vanguardia del siglo XX, y aunque no sea siempre así, se pueden abordar cuestiones relativas a la construcción de la imagen igualmente válidas para desarrollar, de un modo más completo, los trabajos de la parte teórica de la asignatura Expresión Plástica y su Didáctica. No obstante, finalmente el objetivo último de esta propuesta docente no era tanto el estudio rigurosamente histórico del artista tratado, ni que traten de adaptar su proceso creativo a sus propias expresiones, aunque sí pueda ser susceptible eso de ser desarrollado en la confección de actividades para transportar a sus futuras aulas, sino de adquirir interés por el propio acto y hecho artístico, respetándolo al cerciorarse de esa multidimensionalidad que posee. Para, más allá, alentar a un espíritu crítico que se volverá necesario para el desarrollo de su futura labor docente e, igualmente, a fin de educar en ese mismo espíritu a su futuro alumnado.

2. Fundamentación teórica: la hipermediación digital y el cine como recurso docente.

En función de la iconosfera altamente densificada debido a la presencia del metamedio digital –por el que accedemos a cualquier medio icónico tradicional, también al cine– en nuestras vidas, vemos cómo no solo han cambiado nuestros procesos de producción y comunicación, sino que se pueden constatar sustanciosas transformaciones en lo que a lo pedagógico se refiere. Así, la digitalización de las TIC implementadas ya en cualquier sector social posibilitan que transitemos esta “imagen compleja” (Catalá, 2006) que difunden las pantallas de sus dispositivos. Un acceso casi ilimitado a contenidos que marcan una era postmedia de carácter complejo que también, en consecuencia, cambia tanto a la creación como a la educación, y cómo, a su vez, estas son acogidas por sus actuales “prosumidores”, como consumidores de contenidos que a su vez también producen o transforman contenidos, como alternativa contemporánea al pasivo receptor de la ya anticuada sociedad de masas. Ante ello, no podemos partir de una visión reduccionista del cientifismo si se quiere ahondar en desactivar prejuicios y atender cuestiones que nos afectan e interesan dentro del ámbito académico (Guattari, 2004, p. 120). Quizá, por ello, experiencias como la propuesta sea ahora más necesaria para incitar al diálogo a través de la sensibilidad. Todo ello debido a la mutación que la inteligencia experimenta actualmente a partir de ese cambio que provoca la hipermediación digital (Ibíd., p. 127).

En función de ello, hemos de reconocer igualmente que si ya de por sí las prácticas artísticas guardaban intrínsecamente un germen experimental que las hacía cambiar constantemente, las nuevas formas de proceder del mundo digital pueden ayudar más si cabe a aumentar tal capacidad mutante al generar nuevas posibilidades representativas o expositivas. Todo nuestro mundo, en general, se abre a nuevos modos de concepción de los usos tradicionales que nos ayudarán a la evolución de nuestras ideas. Desde esta óptica aportada por la determinación tecnológica, un mundo globalizado desde el neoliberalismo que sustenta su economía, se impregna de un creciente “aceleracionismo” que también, aunque sea más o menos indirectamente, nos atañe a nosotros como agentes participantes en las dinámicas que este auspicia. Debemos, por tanto, ser conscientes de los cambios, pero también de la velocidad para poder asimilar, de algún modo, cierta filosofía que implica “vivir en flujo”; en una relación constante, ya sea desde la intimidad o desde el espacio público, con las imágenes. Interesantes fenómenos desde el hecho de la hipermediación que nos conducen a las diferentes formas de analizar que conllevan los Estudios de cultura visual y, desde una vertiente sociológica, cómo se pueden resolver los diferentes problemas de carácter ético que el uso o análisis de las imágenes puede acarrear. Intereses alumbrados por esta vida digital que, sin lugar a dudas, abren el campo de la investigación (Rose, 2016), pudiendo corresponder la presente a un caso concreto dentro de la multitud de posibilidades que ahora ofrece este nuevo escenario. Así el cine, desde esta perspectiva de la investigación cualitativa, establece, como señala de la Torre (2005, p. 32), un relato que posee un efecto en el desarrollo cerebral, cognitivo-emotivo, “superior a otros sistemas de información si lo utilizamos como estrategia didáctica interactiva”. Pues este acabará por estimular todo el cerebro por medio de todo lo que nos hace pensar al comportar valores y crear dilemas. Tiene, por tanto, “un potencial formativo superior a cualquier sistema tradicional, por lo que transmite, por lo que sugiere y por lo que hace pensar y sentir”.

En relación a lo que supone un proyecto de innovación docente como el actual, hemos de corresponder, como docentes éticamente comprometidos, que se torna totalmente imprescindible un movimiento acorde al son de los tiempos, pues solo de este modo se podrá llevar el paso un poco más adelantado para ofrecer a nuestro alumnado perspectivas desde las cuales reflexionar determinadas situaciones aplicables a su futura docencia. Este, a su vez, implica un replanteamiento metodológico y, en función de ello, la adquisición de nuevos recursos susceptibles de ser implementados en el desarrollo de nuestras propias clases. Por ello, no cabe duda que los Estudios de cultura visual en sintonía con los planteamientos acerca de la diversidad y la atención a diferentes colectivos sociales que han sido defendidos por el pensamiento posmoderno, suponen herramientas propicias para el trabajo con imágenes en el aula, fomentando así que estas puedan ser concebidas como útiles de lo pedagógico. Si, desde esta perspectiva icónico-mediático-educativa, nos cercioramos del fundamental papel que cumplen las imágenes en nuestras vidas, consecuentemente podremos comprender que la Educación Artística es sumamente importante en el ámbito de la educación formal y no formal, poseyendo un gran potencial que nos encamina a una asimilación holística, por interdisciplinar, de la realidad. Como señalan Ambrós y Breu (2007, p. 27), medios audiovisuales como el cine pueden corresponder a recursos didácticos totalmente válidos si vienen acompañados de una programación docente precisa y relativa a los contenidos que se establecen para cada etapa educativa. Según explican:

El cine merece ser un espacio formativo. Así pues, es necesario aprovechar su potencial formativo y desmentir la idea, muy extendida, de ser únicamente inductor de la acción, la violencia y una sobrevaloración del sexo. El cine ha de ocupar en los centros docentes el lugar que le corresponde como hecho cultural de primera magnitud, destacando sus valores educativos y culturales.

Es más, el cine y los demás medios necesitan de la educación porque son lenguaje y requieren

capacitación para la comprensión de toda la riqueza comunicativa que arrastran.

A este potencial que posee el cine, con la necesaria alfabetización mediática que conlleva, podemos sumar cómo aproximarnos desde ahí al acto y el hecho artísticos para su mejor comprensión dentro del entorno social, denotando cómo se activan determinados resortes mediante una Educación Artística que abogue por el sentido crítico. En cualquier caso, hemos de comprender que el cine puede ser concebido como recurso educativo desde lo que puede aportar para la comprensión icónica, a partir de su lectura, interpretación y aplicación creativa “en términos de articulación cambiante, conflictiva, progresiva y compleja”, como asegura María Silvia Serra (2011, p. 25). Así, como la misma autora prosigue, esta presencia del cine en las aulas “a través del tiempo puede prefigurarse como una huella indicial de una gramática en movimiento” y, además, como un punto de condensación de los modos en que el entorno educativo “procesa la transmisión de la cultura en un tiempo y espacio cambiante” (Ibíd., p. 26). Por otro lado, es esa vertiente crítica que podemos suministrar tras el visionado de las escenas propuestas, aquel elemento clave que contrarreste la comprensión acomodada y generalizada del cine como mero producto de masas dirigido al entretenimiento. Teniendo esto en cuenta, el proyecto de innovación docente que a continuación se detalla se ubica en un contexto de correspondencias de las artes (Souriau, 1998), de diálogo entre unas formas y otras de hacer arte. Al fin y al cabo, esto significa comprender el cine como un recurso mediador idóneo que ayude al alumnado a adquirir nuevos conocimientos o a ampliar los que ya posee a partir de las diferentes cuestiones planteadas o hipótesis que él/ella mismo/a pueda llegar a generar, siendo esta situación susceptible de ser derivada tanto a la práctica creativa sincrónica a sus clases, como a, de modo diacrónico, a su futuro profesional desde la figura de docente.

3. Objetivos

El objetivo principal del proyecto de innovación docente mencionado fue fomentar que el alumnado profundizara en los procesos creativos de diferentes artistas plásticos relevantes por una u otra circunstancia (histórica, inclusiva, desde la perspectiva de género...) a través del medio cinematográfico utilizado como recurso didáctico. Para ello, se opta por intentar que el alumnado experimente, de un modo intenso y comprometido, formas relacionales horizontales a través del diálogo que están requiriendo, a su vez, su implicación ética en función de aquello que expresan sus profesores/as o compañeros/as. Aspiraba esta experiencia formativa, en suma, a establecer las condiciones necesarias para una co-creación curricular en la cual el alumnado está invitado a ser participe en el diseño de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Cook-Sather, Bovill y Felten, 2014). Este desarrollo abierto y rizomático de la docencia, el cual fue posible a través del uso de los canales que ofrece la tecnología digital, se apoyaba en la alfabetización visual y en los procesos de creación artística, como “pretextos” que son capaces de transportarnos al tratamiento de temas de otra índole para destacar, precisamente, la característica fundamental de la Educación Artística, en tanto que materia de naturaleza interdisciplinar por donde hacer pasar conocimientos transversales. A través, por tanto, de la confección de un discurso fruto de la participación (Pauwels, 2010), podemos medir, como datos para una investigación cualitativa, las inquietudes que, partiendo del arte, el alumnado manifiesta a través de sus respuestas en torno a este y los campos epistemológicos anexos, los cuales se pretende que, por descubrimiento, vaya conectando con el anterior, con la manifestación artística como punto de partida.

Se trata de escapar, por medio de una educación basada en imágenes, de un contexto académico en ocasiones demasiado encorsetado por estar regido o adscrito al texto o a la oralidad exclusivamente (Mannay, 2016). En conjunto, se trataba de construir coralmente un valioso conocimiento por donde tratar asuntos complejos y controvertidos que, partiendo de la Educación Artística como base, pudieran resolver los dilemas que plantea un futuro educativo en continua transformación debido a multitud de nuevos parámetros que emergen constantemente.

Con estas premisas, mediante el uso de películas que abordan la vida y la obra de artistas plásticos, el proyecto se propuso con la finalidad de que el alumnado indagara en aquellos procesos creativos en los que confluyen cuestiones sobre la arte, educación y psicología, insertándose así en las líneas de trabajo académico de cada una de las personas que integraban el equipo docente. Se considera de entrada, para poder atender esa concepción interdisciplinar del proyecto, que el cine puede representar un buen método de investigación que nos ayude a poner en práctica contenidos de asignaturas diversas y, de este modo, dar respuesta a la realidad contemporánea. Así, con esta forma de proceder, es posible atender simultáneamente al giro icónico (Mitchell, 2009) que actualmente experimenta la educación en alianza con el giro educativo del arte, más habitual en contextos de educación no formal como museos (Rogoff, 2008). Asimismo, se despliegan, en el caso específico que propone cada película, ramificaciones que pueden conectar con procesos de enseñanza-aprendizaje concretos, como puede ser esta misma educación no formal o el autodidactismo, o temas relacionados con la educación en valores a través de las derivaciones a las que encaminan los debates. En ellos se suscitaban cuestiones relativas al género, la igualdad, la justicia social o la atención a la diversidad, y fue muy interesante comprobar las diferentes opiniones aportadas por nuestros estudiantes, pues ello nos ayudó a llegar a conclusiones que sirvieran para una visión renovada de los asuntos tratados y su posterior aplicación. Por eso, en función de perseguir concretamente este escenario de diálogo que se relata, las primeras hipótesis de las que partía el proyecto para su posterior desarrollo se comprenden a través las siguientes preguntas iniciales:

- ¿Cómo una experiencia de innovación docente basada en la Educación Artística puede ayudar al alumnado de Magisterio para su futuro desempeño laboral?
- ¿En qué medida lo aportado en este proyecto puede provocar aprendizajes significativos que complementen su formación holística para afrontar el sistema complejo que representa la vida en sociedad?
- ¿Cómo introducir al alumnado en la co-creación, la construcción compartida del saber o la concepción interdisciplinar de sus estudios?
- ¿Cómo aspirar desde el presente proyecto a una tipología de relaciones horizontales democráticas a través del diálogo para que puedan darse los anteriores supuestos?
- En función de lo anterior, ¿ayuda la implementación de lenguajes audiovisuales susceptibles de análisis e interpretación no ya en una inherente alfabetización mediática y visual, sino en el fomento de un mayor compromiso hacia su lectura e incorporación crítica en cualquier etapa educativa como vía por la que poder abordar problemáticas diversas?

De lo anteriormente expuesto se deduce que, desde un inicio, el proyecto contó con un carácter eminentemente interdisciplinar en sintonía con las nuevas realidades socioculturales de nuestro entorno, siendo similares a aquellas en las que nuestros estudiantes deberán desenvolverse como futuros profesionales de la enseñanza. Se trata, pues, de un espacio abierto al diálogo; ágora idónea desde la que hacer converger y contrastar ideas provenientes de diferentes campos.

Con esta circunstancia planteada, se busca una lógica conversacional que invita a reconocer las constantes correspondencias que se establecen entre las artes y el conocimiento, lo cual prescribe, consecuentemente, un necesario matrimonio entre las humanidades y las ciencias y, en definitiva, la toma de conciencia por parte del alumnado de la interdisciplinariedad y el pensamiento crítico.

Más allá de lo expuesto, el hecho de que el profesorado proviniera de distintas áreas de conocimiento resultó ser una experiencia del todo enriquecedora, puesto que esta situación propició la integración de diversos enfoques e interpretaciones al hilo de las ficciones cinematográficas, aumentando este hecho esa tendencia interdisciplinar del proyecto comentada. Aparte, entre los objetivos generales del proyecto para la mejora de la docencia se encontraban los siguientes:

- Favorecer el aprendizaje autónomo del estudiante y utilizar métodos innovadores que fomenten la participación de los estudiantes mediante metodologías activas.
- Fomentar y analizar el uso innovador de las TIC y de las Aulas Virtuales en la docencia.
- Diseñar y elaborar material docente innovador para la docencia.
- Innovar en metodologías docentes para clases teóricas y prácticas. Diseñar y mejorar prácticas de laboratorio o de talleres.
- Desarrollar sistemas de evaluación que establezcan nuevos modelos de evaluación en competencias.
- Afrontar adecuadamente la evaluación continua, especialmente ante el reto que plantean los grupos numerosos, ponderando adecuadamente el trabajo diario frente a la calificación de un examen.
- Integrar la formación y evaluación en competencias transversales aportando nuevas experiencias.
- Diseñar experiencias inclusivas relacionadas con la accesibilidad y la orientación profesional.

Y entre los objetivos específicos relativos al desarrollo del proyecto los que se detallan a continuación:

- Incentivar al alumnado hacia la profundización en los procesos creativos de diferentes artistas plásticos desde una perspectiva interdisciplinar.
- Acercar al alumnado el potencial expresivo y educativo que poseen las artes plásticas o el cine.
- Reforzar la significancia del alcance de la creatividad a fin de que el alumnado pueda reflexionarla, interiorizarla y trabajarla para, así, poder transportar determinados conceptos que ahí se manejan a su futura profesión docente.
- Saber qué aspectos psicológicos y sociológicos rodean al fenómeno artístico.

4. Participantes, materiales y metodología

4.1. Participantes

La propuesta planteada se dirigió principalmente al alumnado de primer curso de Magisterio en Educación Infantil y Primaria, destacándose excepciones en su aplicación a algún otro curso y a un grupo del programa Senior. En relación al número de alumnos que, por ejemplo, cursan Expresión Plástica y su Didáctica en primer curso, entre los de Primaria e Infantil en la Facultad de Educación de la Universidad de Cantabria, se pudo oscilar en un número de alumnos que rondaba los 300 o más, repartidos en los dos cuatrimestres. Por tanto, el número de estudiantes que finalmente acabó participando en la presente propuesta de carácter no obligatorio, pero cuya participación sí se bonificaba en la nota final de cada estudiante, rondó los 100-150 por cuatrimestre.

Respecto a las asignaturas y profesorado relacionado participante, además de la propia asignatura del Área de Didáctica de la Expresión Plástica, Expresión Plástica y su Didáctica, también se contó con asignaturas como: Psicopedagogía de la Expresión y Comunicación; Fundamentos Psicopedagógicos de Atención a la Diversidad; Aprendizaje y Desarrollo Psicológico II; Ilustración y Lenguaje Gráfico.

4.2. Materiales

El proyecto se basó en el uso de la tecnología a partir de diversos medios didácticos, tanto para la proyección de las películas seleccionadas como para realizar el análisis compartido sobre las mismas. Así, se emplearon tanto equipos multimedia y proyectores como el aula virtual de Moodle para distribuir el material didáctico y los links a los formularios de valoración online.

La propuesta se dividía en dos ciclos, uno por cuatrimestre, a razón de comentario, análisis y cuestionario de cuatro películas por ciclo. Por otro lado, para cada ciclo se pensó una temática concreta. Para el primero: Arte y Psicología: el guion del proceso creativo, cuyo subtítulo era: “Las amistades artísticas. Diálogos entre artistas en el cine”. Para el segundo: La presencia de la mujer en la Historia del Arte, cuyo subtítulo era: “Comprender a las incomprendidas. Creadoras plásticas en el cine”. Por tanto, con estas temáticas establecidas, para el primer ciclo se analizaron las siguientes películas: *La joven de la perla* (2003), de Peter Webber a partir de la novela histórica escrita por Tracy Chevalier en 1999 sobre el pintor barroco Johannes Vermeer; *Loving Vincent* (2017), de Dorota Kobiela y Hugh Welchman, film animado sobre el pintor postimpresionista Vincent Van Gogh; *Pollock. La vida de un creador* (2000), de Ed Harris, sobre el pintor expresionista abstracto Jackson Pollock; *Mi pie izquierdo* (1989), de Jim Sheridan, sobre el pintor Christy Brown, como película desde la que tratar el tema del arte, la integración y la atención a la diversidad. Para el segundo ciclo, en cambio, las películas seleccionadas fueron las siguientes: *Séraphine* (2008), de Martin Provost, sobre la artista naïf Séraphine Louis; *Frida* (2002), de Julie Taymor, sobre la pintora surrealista Frida Kahlo; *Artemisia* (1997), de Agnès Merlet, sobre la pintora barroca Artemisia Gentileschi; y *Big eyes* (2014), de Tim Burton, sobre la pintora Margaret Keane.

Cada película iba acompañada de un material didáctico previo a partir del cual cada estudiante podía conocer datos sobre la película a tratar y el artista plástico en concreto, su época, su obra, su proceso creativo y su estilo. Tras el análisis y comentario de los fragmentos seleccionados de cada película, se proponía que cada estudiante, desde su casa, reflexionara y respondiera a cuestionarios online.

4.3. Metodología

La mayor inquietud a la hora de poner en marcha el proyecto era encontrar una metodología docente que fomentara la participación del alumnado, cosa que no solo se consiguió en la parte del comentario grupal presencial de la película, sino también con los formularios online que, de manera virtual, cada estudiante tenía que responder desde su casa. En el primer caso, se generaba el contraste de ideas y debate necesario para que cada estudiante se cuestionara sus propias premisas, buscando, en la segunda parte, el compromiso que supone reservar tiempo, por parte de cada estudiante, para reflexionar sobre la película tratada, el debate surgido y establecer, con ese material, unas respuestas elaboradas.

Buscando este tipo de respuestas y reflexiones que tenía que ofrecer desde su criterio crítico particular, se planteaba a cada estudiante una batería de cuestiones relativas a cómo enfoca el propio medio cinematográfico la vida, la obra y los procesos creativos de cada artista en cuestión; qué suponen sus innovaciones plásticas para la sociedad de su tiempo; o, dentro de cada contexto y proceso productivo, qué podemos entender como creatividad y cómo podemos transportarla a cualquier ámbito del contexto educativo. Desde estos acercamientos, el enfoque interdisciplinar que pretendía aportar al proyecto venía condicionado por una evidente correspondencia entre las artes, es decir: cómo el cine mira a la pintura, a la escultura..., y cierto filtro psicológico y sociológico que se destila al contrastar las diferentes actitudes adoptadas por los agentes en juego; al tratar de situarnos en el papel del propio artista y de los espectadores de su época o de la actual.

Así, se consideró, precisamente, que esa implicación sería la que, efectivamente, ayudaría a aquella parte del alumnado que quiso participar en la propuesta a alcanzar los objetivos de partida planteados, en relación a esa concepción holística, por interdisciplinar, del conjunto de sus estudios de Magisterio. Esta invitación a la participación, que casi siempre es complicada, es la que finalmente promueve metodologías dinámicas que posibilitan estímulos que provocan pensamiento crítico acerca del acto creativo. Como aprendizajes altamente significativos que, a su vez, pueden derivar en pensamiento creativo susceptible de ser aplicado tanto en actividades expresivas en las aulas de Didáctica de la Expresión Plástica como en el diseño de actividades en el futuro profesional del alumnado. Mientras, en la parte que corresponde al docente, este/a ha de aparecer como un mediador que, más allá de facilitar el material de partida, sepa asesorar y, sobre todo, incitar a cada estudiante a la reflexión, para que, así, sea cada estudiante el/la que llegue por sus propios medios a unas conclusiones útiles para la profesión en la que ahora se forma. Así, mediante la propuesta de procedimientos reflexivos específicos que buscan encaminar al pensamiento a un territorio específico, cada estudiante desarrolla sus destrezas reflexivas de modo que, si este pensamiento es continuado en el tiempo, y de ahí el sentido de establecer un ciclo que abarcara todo el cuatrimestre, se crean unos hábitos mentales que, junto a las primeras, resultarán en la metacognición necesaria para establecer valoraciones que le lleven a emitir juicios críticos desde un “pensamiento eficaz” mejorado; como un pensamiento “totalmente necesario en la vida, nuestra profesión y nuestra participación en una sociedad democrática” (Swartz et al., 2013: 17).

Este modo de proceder persigue no solo que en cada estudiante se despierte el interés por las artes, y a estar permanentemente actualizado en ese sentido, lo cual le resultará altamente beneficioso cuando se disponga a diseñar actividades, sino a que se cerciore de sus propias capacidades y destrezas reflexivas y, así, interiorice el proceso que le lleva a un aprender a aprender que también le será de gran utilidad en su futura vida profesional. Con ello, desde su enfoque puramente didáctico se intenta que, más allá de que los aprendizajes giren solo en torno a cuestiones artísticas específicas, que muchas veces pueden resultar inaccesibles por suponer productos de alta cultura que se cierran herméticamente sobre sí mismos, desde un discurso elaborado por el mundo del arte, buscar su relación o conexión con otros procesos psicológicos, sociológicos, educativos o históricos para que comiencen a ser accesibles al alumnado; para que le posibilite establecer esos juicios buscados: cómo dentro de un contexto real determinado, los gestos artísticos comienzan a adquirir un gran significado y valor sociocultural también transportable al entorno educativo (Barragán, 2005, p. 65).

5. Resultados: sensibilidad, concienciación, autodeterminación y autoaprendizaje desde una construcción compartida del saber

La propuesta planteada, en primer lugar, consiguió que campos académicos diferenciados acordaran trabajar alrededor del fenómeno creativo que suponen las artes plásticas a partir del cine de biopics de artistas. Eso, ya de entrada, supone todo un logro contando con la poca consideración y predicamento que, en ocasiones, poseen didácticas específicas como la de la Expresión Plástica dentro del contexto de una facultad de educación. El hecho de compartir conocimientos por parte de diferentes docentes y volcarlos en el acercamiento al acto y hecho artístico desde perspectivas diferenciadas, es ya todo un logro en sí mismo que enriquece al conjunto del proyecto. Todo ello, en consecuencia, generó un clima positivo que se acabó transmitiendo al alumnado y ayudó a que este se ilusionara y participara atraído por esa buena energía que irradiaba la propuesta. Tal fue así que, durante el desarrollo de otras actividades obligatorias, había estudiantes que preguntaban por la próxima película que se analizaría para ver si la encontraban, verla en casa e ir preparando sus opiniones de cara al debate. Ese interés, que cada estudiante participante se autodetermine y cerciore de la utilidad de tipo de proceso de enseñanza-aprendizaje, es todo un logro. De ahí que el papel participativo que adoptó cada estudiante fuera realmente el motor que hizo avanzar la propuesta, pues sin ese carácter cooperativo poco hubiera podido hacer, siendo al inicio lo que más miedo daba al equipo docente. Es decir, que el alumnado no respondiera, que no se interesara por el tipo de películas seleccionadas y que, en consecuencia, no participara. Por tanto, que cada estudiante se responsabilizara y destinara parte de su trabajo autónomo a completar la actividad resultó esencial para evaluar la efectividad del proyecto llevado a cabo.

Con estas acciones se demuestra que el alumnado de Magisterio es completamente capaz, si se halla adecuadamente motivado, para aprender a aprender a partir de experiencias educativas que aborden aprendizajes significativos, de utilidad para su futuro profesional. Además, la utilización del medio cinematográfico no solo supone un vehículo agradable para acceder a esta clase de conocimientos de diversa índole epistemológica que rondan lo artístico, sino que también ayuda a una necesaria alfabetización visual dentro de una iconosfera densamente poblada de imágenes como es la actual. Y supone, trascendiendo el hecho de esta experiencia concreta, un recurso igualmente transportable a sus futuras clases. Es por esto que se pueden detallar los siguientes resultados que se obtuvieron a través de la puesta en práctica del proyecto de innovación docente comentado:

- Los estudiantes demostraron un alto interés por los temas manejados en cada una de las sesiones de los ciclos cinematográficos diseñados por el equipo docente.
- En el momento de cada debate surgido tras el análisis y comentario de los fragmentos de las películas propuestas, el alumnado ha participado activamente, lo cual ayuda a que cada estudiante se posicione autónoma y críticamente frente a los contenidos abordados.
- En cada una de las sesiones se establecieron conexiones entre la temática inherente de cada película y contenidos de las asignaturas que el alumnado cursa en su Grado, siendo este un hecho que el alumnado valoró muy positivamente, pues le ayudó a salir de una visión estanca de cada materia y una adecuada aproximación a contenidos interrelacionados de las asignaturas participantes.
- El análisis del propio medio cinematográfico por el que se muestran los contenidos transversales que conectaban con cada asignatura, facilitó al alumnado una necesaria alfabetización mediática que le ayuda a ser crítico con los productos culturales que puede encontrar en su vida diaria, preparándose, mediante este conocimiento, para su futuro profesional.

- Todo el material docente generado para cada película se hallaba accesible para cada estudiante en Moodle, así como los accesos a los formularios con las preguntas para fomentar un trabajo autónomo que derivará en mayor autodeterminación.
- Con todo ello se estima que se procuró una mejora significativa en la parte práctica y teórica desarrollada en las aulas de Didáctica de la Expresión Plástica. Además, al crear un material docente específico para la propuesta el alumnado comprueba la lógica y el sentido que posee aquello que se le propone, trabajando esta circunstancia a favor de acciones similares en su futuro profesional.
- Se considera que este tipo de actividades abogan por el enriquecimiento de los procesos de evaluación del aprendizaje por competencias, como buen complemento a las evaluaciones ya establecidas y cerradas que se proponen en las guías docentes de las asignaturas.
- Por parte del equipo docente, el seguimiento pormenorizado del alumnado a través de sus respuestas online, ha aportado enriquecedores datos para una valoración final más objetiva del conjunto de la propuesta, integrada y específica según el nivel cursado por cada tipo de alumnado.
- Este acceso a una formación en competencias transversales, mediante la participación en una experiencia innovadora como la propuesta, finalmente perseguía esa visión de conjunto como verdadero motor de todo el proyecto. A través de una participación, como clave fundamental, que a veces llegó a ser masiva, demostrando que, si a cada estudiante se le incentiva con propuestas o experiencias novedosas que escapen de lo convencional, este responde y, tal y como se pretendía, acaba siendo capaz de relacionar transversalmente conocimientos de diversas materias que posee en su Grado a través de respuestas reflexivamente razonadas y críticas. Finalmente, ello demuestra un alto grado de sensibilización y concienciación hacia los temas contemplados; cada estudiante se hace consciente de su importancia para ejercer una labor educativa éticamente comprometida en función de la construcción de una sociedad futura mejorada.

6. Discusión: un pensamiento crítico eficaz ante las imágenes hoy prepara el mejorado escenario educativo del mañana

Siendo Expresión Plástica y su Didáctica una asignatura que, en la Facultad de Educación de la Universidad de Cantabria, el alumnado sólo tiene en primer curso, siendo opcional en tercero, actividades de este tipo, a partir del apoyo que puede ofrecer el enfoque interdisciplinar y la participación de docentes de otras asignaturas de su Grado de Magisterio, ayudan a que cada estudiante pueda cerciorarse del amplio alcance y gran valor que posee el acto y hecho creativo si se toman en cuenta cuestiones relacionadas que lo engarzan al campo psicológico, sociológico, educativo o histórico. Porque, de este modo, puede comprender que el hecho cultural no es tan solo un mero producto fortuito, que pueda proceder de una persona que le ha dado por generarlo a partir de la nada, sino que es consecuencia de un contexto. Fenómeno que, visto de este modo, puede ayudar a que ese hecho cultural comience a cobrar mayor valor, estableciéndose como la puerta de acceso a todo un trayecto de conocimientos transversales relacionados. Se estima, por la importancia que contiene esta invitación al conocimiento artístico y la adquisición de competencias culturales que fomenten la comprensión y el respeto por el hecho cultural, que debieran de existir más proyectos del tipo propuesto para completar una formación que, en principio, el alumnado concibe de manera compartimentada, no encontrando en ocasiones relaciones entre las diferentes asignaturas que componen su Grado si no se las mostramos directamente.

Aunque pueda incubar cierta queja lo expuesto, ante la falta de consideración de la Didáctica de la Expresión Plástica dentro del entorno educativo, tal y como podemos comprobar tras cada una de las reformas educativas proyectadas por el Gobierno, la posibilidad más inmediata para que pueda llegar a cambiar esta situación en un futuro es seguir trabajando desde nuestro entorno más inmediato, aunque sea a costa de embaucar en ocasiones a docentes de otras asignaturas en nuestros proyectos. Cosa que, cuando aceptan la invitación y se muestran participativos/as, es de agradecer profundamente.

Así, desde esta puesta en práctica docente coordinada, la determinación que aquellos aprendizajes que fueran específicamente significativos y supusieran un común denominador competencial a todas las asignaturas participantes en el proyecto no resultó ser una tarea fácil, pues se debía tener en cuenta que fueran aprendizajes funcionales que cada estudiante pudiera llegar a descubrir como provechosos para su futuro profesional. Y es ahí donde, tras la puesta en marcha del proyecto entra en escena la labor de incentivar al alumnado para que utilice sus propios recursos cognitivos: que cada estudiante rebusque en su archivo memorístico y experiencial para encontrar conexiones que le posibiliten la adquisición del pensamiento eficaz anteriormente aludido. Porque es esta acción la clave para que, mediante dicha mecánica autodeterminativa que conduce a una autonomía que facilita el autoaprendizaje, se garantice una autoformación vital que perdure en el tiempo ayudando a cada estudiante a mantener el interés necesario por el hecho cultural, a fin de estar permanentemente actualizado y con un carácter emprendedor que se corresponderá en transmisoras acciones relacionadas que acabará reflejando en sus futuras clases. Por ello, no cabe duda de que este enfoque socio-constructivo posee un gran potencial para el desarrollo de las aptitudes, capacidades y cualidades que ha de poseer un/a maestro/a ideal que desee fomentar el día de mañana, en su alumnado, las dosis precisas de autoconcepto y autoestima para la formación de sujetos individuados/as, igualmente críticos y con aspiraciones emancipadoras para que se puedan sentir autorealizados/as.

Si, desde lo explicado, tratamos de ahondar ahora en la filosofía que estructura el proyecto, podemos asimilar que esta se genera desde el pensamiento de la existencia de una especie de vector que siempre nos hace mirar hacia el futuro, pues al hacer propuestas a nuestro alumnado le estamos otorgando herramientas que utilizará mañana. Por tanto, un futuro con una sociedad más justa e igualitaria dependerá de la efectividad real de estas herramientas que ahora se ofrecen. De ahí que reflexiones como la presente, en forma de investigación cualitativa que analiza un proyecto de innovación docente ya concluido, con bastante tiempo por medio para reposar y poder volver a pensarlo más objetivamente, se estime que son necesarias para determinar el grado de la efectividad de este recurso didáctico que se pone en funcionamiento. En este sentido, se piensa que tanto hay que salir de la visión epistemológica compartimentada como, también, de un acercamiento siempre sincrónico del momento que nos toca vivir, para poder adelantarnos a posibles escenarios de futuro tomando, para ello, las claves que nos lega el pasado; en nuestro caso a partir del filtro establecido por el medio cinematográfico, el cual ya viene cargado de tintes subjetivos que habrá que detectar. Así, incidiendo en la lectura del medio audiovisual y su interpretación, se puede ahondar en las competencias relativas al hecho visual y artístico, mediante un punto de vista crítico, para desatascar preconcepciones erróneas de lo que ha de ser la Educación Artística. Porque, como asegura María Acaso (2014, p. 117):

Para poder mirar, alguien tiene que darnos unas pautas para aprender a hacerlo. Aprender a analizar los mundos visuales que nos rodean, aprender a pararnos a observar, aprender a quitarnos la venda y dejar de estar ciegos, quizá sea la meta más importante de un profesional de la educación artística del siglo XXI, ya que algunos de los estudiantes se convertirán en constructores de productos visuales, pero todos, absolutamente todos, son y serán espectadores.

Por esta razón, estimular para generar pensamiento crítico a través de la interpretación de las imágenes, en su adecuación a parámetros interdisciplinares, ayudará a que cada estudiante vaya descubriendo por sí mismo diferentes conceptos, sirviéndole ese proceso, en definitiva, para la resolución de problemas futuros.

7. Conclusiones

La co-creación compartida del saber a través de la lectura del lenguaje audiovisual y los procesos comunicativos que desencadena, son claves para la puesta en valor de las necesidades del alumnado y sus acercamientos o perspectivas sobre diferentes temas que, a partir de las artes, se pueden llegar a tratar. Si esta idea se trabaja en las aulas, es posible que podamos llegar a acortar las distancias que muchas veces separa al equipo docente universitario de las inquietudes reales de un alumnado que ha crecido en un contexto eminentemente visual muy diferenciado del que poseyó en su desarrollo vital y educativo su profesorado. Por ello, es preciso reformular las condiciones mediante las cuales se diseña la educación, y se cree que, desde una perspectiva socioconstructiva, experiencias docentes como la expuesta contribuyen a ello. Así, el tipo de relaciones que promueve este tipo de experiencias educativas ensayan sobre otras formas de concepción de los procesos de enseñanza-aprendizaje que posibilitan, desde una mirada interdisciplinar, que los conocimientos abordados por diferentes asignaturas del Grado de Magisterio cobren relevancia en aplicación a contextos reales. Además, queda constatado, en tanto que medio que puede ser recurrido por el alumnado en sus futuras clases, que el cine y el material audiovisual en general se convierten en una poderosa herramienta que, al suscita un soporte comunicativo, muestra multitud de posibles escenarios desde los cuales plantear hipotéticos dilemas que atañen actualmente a la sociedad. Reflexionar sobre ello puede convocar y reforzar el pensamiento crítico de cada estudiante, hacerlo más eficaz, pero, además, ya en el entorno educativo, puede convertirse este medio en un eficaz recurso propicio para el aprendizaje basado en la resolución de problemas. No deja de ser, por tanto, una educación basada en la imagen, eminentemente atenta a los fenómenos que nos afectan en el presente, que atiende a propia densidad icónica del contexto donde ahora nos toca desenvolvemos y que es connatural a nuestro alumnado. Por ello que sea desde ese ambiente icónico esencial desde el cual podamos detectar qué intereses o qué necesidades formativas posee nuestro alumnado y, a partir de estos y estas, saber qué estrategias adoptar para establecer esa perseguida construcción compartida del saber (Cremin, Mason y Busher, 2011).

Por todo lo aducido, tras la finalización del proyecto hay que destacar que, en su mayor parte, la recepción fue positiva, pues el alumnado pareció cerciorarse de la importancia de este nuevo modelo educativo de estructura horizontal donde ellos/as mismos/as pueden representar piezas clave en la confección del currículo. Es solo desde la aceptación de un aprendizaje rizomático propio de las redes interrelacionales de las que se compone nuestra compleja sociedad como, partiendo de la implicación del propio estudiantado, este puede dar cabida a una amplitud de conocimientos que van más allá de la limitación temporal a la que se sujeta el desarrollo de una asignatura en tan solo un cuatrimestre, al caracterizarlos y clasificarlos desde su interconexión transversal. Esa es la visión clave, a nuestro parecer, que se inscribe como fundamento para su futuro desempeño laboral: la asunción de un sistema complejo que es posible “desenmarañar” a partir de una concepción de la realidad donde podamos establecer conexiones interdisciplinares destinadas a una mejor comprensión del conjunto.

Referencias

- Acaso López-Bosch, M. (2014). *La educación artística no son manualidades. Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*. Madrid: Catarata.
- Ambrós, A. y Breu, R. (2007). *Cine y educación. El cine en el aula de primaria y secundaria*. Barcelona: Grao.
- Barragán, J.M. (2005): *Educación artística, perspectivas críticas y práctica educativa*. En Marín-Viadel, R. (ed.), *Investigación en educación artística*. Granada: Universidad de Granada.
- Catalá, J. M. (2006). *La imagen compleja. La fenomenología de las imágenes en la era de la cultura visual*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Cook-Sather, A., Bovill, C. and Felten, P. (2014). *Engaging students as partners in learning and teaching: a guide for faculty*. San Francisco: Jossey Bass.
- Cremin, H., Mason, C. & Busher, H. (2011). *Problematizing pupil voice using visual methods: findings from a study of engaged and disaffected pupils in an urban secondary school*. *British Educational Research Journal*, 37(4), 585-603.
- Guattari, F. (2004). *Una refundación de las prácticas sociales*. En *Plan sobre el planeta. Capitalismo mundial integrado y revoluciones moleculares*. Madrid: Traficantes de sueños.
- Mannay, D. (2016). *Visual, narrative and creative research methods*. Routledge: New York.
- Mitchell, W.J.T. (2009). *Teoría de la imagen*. Madrid: Akal.
- Pauwels, L. (2010). *Visual sociology reframed: an analytical synthesis and discussion of visual methods in social and cultural research*. *Sociological Methods & Research*, 38 (4), 545-581.
- Rogoff, I. (2008). *Turning. E-flux* (artículo en línea).
- Rose, G. (2016). *Visual Methodologies: An Introduction to Researching with Visual Materials*. London: Sage Publications.
- Souriau, E. (1998). *La correspondencia de las Artes*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Swartz, R.; Costa, A.; Beyer, B.; Reagan, R.; Kallick, B. (2013). *El aprendizaje basado en el pensamiento. Cómo desarrollar en los alumnos destrezas del siglo XXI*. Madrid: SM.
- Torre de la, S., Pujol, M. A. y Rajadell, N. (Coords.), (2005). *El cine, un entorno educativo. Diez años de experiencias a través del cine*. Madrid: Narcea

Tejer la identidad desde la cartografía subjetiva de paisajes residuales

Anabel Caraballo Fuentes

Universidad de las Artes de Cuba

1. Introducción

La Habana muestra paisajes conformados por espacios que se han transformado con el tiempo, pero siguen ligados a su contexto original. Estos paisajes residuales fusionan mi imaginario con el imaginario social; son historias compartidas, surgidas a veces de la frustración en una sociedad que trata de reinventarse todo el tiempo. Somos víctimas de una ceguera visual como la de Saramago. En este congreso que aboga por el arte como herramienta transformadora presentaré un foto-ensayo con la intención de tejer historias reales o ficticias.

Mediante el lenguaje fotográfico construiré una cartografía subjetiva basada en el *“Caminar la vida. La interminable geografía del caminante”* de David Le Breton. En conclusión, se trata de mostrar una travesía autoetnográfica e intertextual.

2. Fotoensayo

Esta propuesta artística forma parte de una investigación doctoral en el marco del programa del Doctorado en Historia y Artes de la Universidad de Granada, España, y bajo la dirección y asesoría de la profesora titular, Dra. María Isabel Soler. Se presenta en este fotoensayo dos series fotográficas *La Raíz que nos une* y *Espacios que han calado en mi inconsciente*, en las cuales potencio lecturas sobre diversos imaginarios socioculturales de Cuba desde contextos microhistóricos y autoetnográficos que me atraviesan como sujeto-artista.

En toda ciudad hay acontecimientos personales que han quedado como sedimentos en nuestras mentes, y que a su vez forman parte de nuestra historia social. La Habana, la capital de Cuba, abraza una serie de paisajes residuales que son objeto de una ceguera parecida a la que ya anunciaba el escritor Saramago. En estos paisajes residuales se hallan residuos que desde el punto de vista simbólico funcionan como sedimentos de historias compartidas por una sociedad que se reinventa constantemente. Esto se conecta con lo que planteaba el artista norteamericano Robert Smithson: *“The entire body is pulled into the cerebral sediment, where particles and fragments make themselves known as solid consciousness.”* (Robert Smithson, 1968, p. 82).

En estos paisajes residuales descubro esas sedimentaciones de la mente que ya había señalado el artista Robert Smithson (1993) durante sus recorridos por espacios en ruinas. Allí descubrió sedimentos de variada naturaleza que generan al espectador alteraciones de sentidos. Estos no son más que marcas de nuestras experiencias personales ligadas al diálogo con la tierra, con sucesos históricos y socioculturales en continua transformación.

Para Smithson, la propia concepción de la tierra es en sí mismo un proceso constante de sedimentación y de ruptura. En este sentido, quiero jugar con estos sedimentos que encuentro en estos paisajes residuales para potenciar una mirada autoetnográfica sobre imaginarios de la realidad social en la que vivo.

Me cautiva esa especie de rompecabezas al que te enfrentas cuando interactúas con estos espacios, entre lo que fue o lo que pudo ser. Estoy interesada en la activación de esas temporalidades dormidas que subyacen en estos paisajes. Persigo crear un mapa de la memoria a través de un itinerario artístico que implica un proceso de interiorización y creación personal según la propia definición de la artista visual española María Isabel Soler (2019, p. 215). Para ello me auxilio de la cartografía subjetiva, que es un modelo metodológico que escojo derivado de las lecturas de la tesis de licenciatura en Artes Plásticas de la artista cubana, María Victoria Portelles (2004). La cartografía subjetiva es una operatoria artística que se centra en las experiencias de exterioridad, es decir, las implicaciones de tipo subjetivo, emocional y experiencial que cada uno como sujeto- artista puede establecer con el entorno a partir de un recorrido o deriva por un determinado territorio. Este tipo de cartografía no está anclada en un pensamiento científico cartesiano por lo que permite tejer un constante juego intertextual entre la experiencia del caminar, la fotografía y el texto. El acto del caminar, nos conecta con la creatividad y nos revela nuestra individualidad existencial, según refiere la artista visual española Laura Apolonio (2019, p.126).

Los montajes fotográficos de imágenes y texto son los recursos expresivos que develan pinceladas de estos paisajes residuales. Los resortes plásticos del trabajo se expresan con el collage fotográfico y la interiorización del viaje autoetnográfico con el texto, ya sea mediante una narración anterior (ese viaje imaginado), o una narración ulterior (las experiencias del viaje narradas al otro) como apunta el sociólogo David Le Breton. De esta manera, marco un recorrido dual: andanzas por paisajes de mi ciudad -inspirada en el eterno caminante y teórico David Le Breton- y, a su vez, un viaje al interior de imaginarios socioculturales de mi nación.

Así surgieron dos series fotográficas *La Raíz que nos une* (2021) y *Espacios que han calado en mi inconsciente* (2021) para conformar este mi primer ensayo fotográfico. Como escenario protagonista de la primera serie recurro al paisaje residual en el que se ha convertido el antiguo hospital Lebreto, indisolublemente ligado a mis orígenes. En la segunda serie planteo un juego de espacios residuales de naturaleza microsociológica de mi barriada natal con la intención de potenciar la mirada sociocultural a diversos imaginarios de la nación cubana.

3. Ensayo fotográfico: “La raíz que nos une”

Uno de las principales motivaciones con este tema sobre los paisajes residuales era reencontrarme con mis orígenes. Nací en el año 1991, y eso representó que mi generación viviera significativas transformaciones en el plano político, económico y social en Cuba. Reconocer que tienes 30 años, y que el hospital donde viste por primera vez el mundo es un paisaje residual, que se va extinguiendo poco a poco, constituye una de las razones fundamentales para querer emprender un viaje existencial a este lugar.

Esa tarde de noviembre, cogida de la mano de mi compañero, Rubén, desandando esas callejuelas de Párraga, en Arroyo Naranjo, La Habana, que me vieron correr y realizar travesuras durante mi infancia, llegué al imponente Lebreto. El hospital Joaquín García Lebreto -adjunto al Hospital General Docente “Julio Trigo López”-, desde su construcción en la segunda mitad década de los 80 del siglo XX, llegó a ser uno de los mejores hospitales materno infantil de Cuba según palabras del propio presidente de Cuba, Fidel Castro Ruz. En el Lebreto, toponímico que ha quedado dentro del imaginario de los arroyenses, se ofrecían servicios de obstetricia, ginecología y neonatología.

En sus terrenos yacen historias bien guardadas, como el hecho de que antes del triunfo de la Revolución Cubana estuvo emplazado en este lugar el sanatorio antituberculoso La Esperanza por iniciativa de la sociedad privada la Liga Antituberculosa. En La Esperanza, se despidió del mundo Rubén Martínez Villena, el insigne poeta y líder de la Revolución del 30 en Cuba.

El Lebreo, a principios de los años 2000 deciden clausurarlo debido a problemas estructurales luego de ser partícipe de programas de restauración. Desde esas fechas, intenta seguir en pie, aunque parece un animal muerto al que devoran día a día.

Mi relación con este espacio fue verdaderamente contradictoria. Por un lado, trataba de jugar con las analogías de lo que era antes y de lo que es ahora. Experimenté miedo, incertidumbre y escalofríos al medir cada uno de los pasos que daba, debido al peligro inminente que me advertía de que podía ser víctima de un accidente mortal. Sin embargo, ese miedo no me frenó a que anduviera por sus alrededores, y me hiciera constantes preguntas de cómo era, qué hubiera llegado a ser, y qué huellas podía encontrar en el lugar. Elementos que me conectaran con el Lebreo que tuve una vez en mi mente, debido a que unos años atrás, cuando era una niña visitaba las consultas de Otorrinolaringología en los pabellones ubicados alrededor de este.

Los elementos que más me llamaron la atención durante mi deriva fueron esos fragmentos orgánicos, vegetales integrados en los industriales provenientes de la propia destrucción y fragmentación de la edificación. Con mi móvil, que ya es una parte más de mi cuerpo, fui documentando esos objetos o cosas de variada naturaleza que encontraba en el lugar: una antigua tapa de alcantarillado, restos de escombros y de árboles, fragmentos de piedras que una vez funcionaron como columnas o capiteles de la fachada de esta construcción. También me interesó esos rezagos del elevador que conectaban con el quinto piso, donde abrí los ojos al mundo. Ese mismo elevador en el que cada mediodía mi abuela materna le llevaba a mi madre una deliciosa sopa que, ya en el segundo piso, inundaba el aire con ese olor maravilloso que dejaba extasiado a todo el personal sanitario.

Sigo caminando despacio, con cuidado de no dar un paso en falso, y me dejo embriagar por la brisa del viento, y el silencio que emana de este lugar. Lo más cautivador es acceder a su interior y toparse con ese bello paisaje a cielo abierto, ese cielo azul marino. Esa urdimbre de aberturas y fragmentos de vigas, columnas y techo, conforman todo un cuadro abstracto, inundado con la intensidad del color azul y ese juego magistral de luces y sombras que se proyectan de las aberturas que una vez jerarquizaban cada uno de los cubículos de este antiguo hospital. No sé si será porque nací en una isla caribeña, pero soy muy feliz cuando veo salir el sol cada mañana y poder disfrutar de ese verde peculiar de mi país.

Cada toma que hacía con el móvil a determinados elementos o cosas que encontraba en mi andar, constantemente las conectaba con determinados imaginarios socioculturales, ligados a la historia de este lugar que iba hilvanando en mi cabeza.

En mis andanzas encontré a un joven que nació en este mismo espacio. Ambos compartíamos una historia de vida con este lugar. Ambos sufrimos cómo la indolencia de la ciudadanía va extinguiendo cada día esta edificación que caló hondo en nuestra existencia. Ambos éramos unos sujetos extraños, el uno para el otro. Él, un joven que cada día lo visita para ver cómo pastan sus ovejas. Yo, la "viajera", la que con su cámara interpela una realidad que ya casi está vaciada de significado para la cotidianidad de ese joven. En mi caso, es un espacio en el que cohabitan recuerdos de mi existencia. Ambos quedamos a la expectativa de añoranzas y deseos frustrados, ante ese paisaje proscrito y carcomido, en un acto de canibalismo, por el ser humano.

Aquí me situé ante un espacio indexical indisolublemente ligado a la historia de mi vida.



Figura 1. Pero sigue en pie

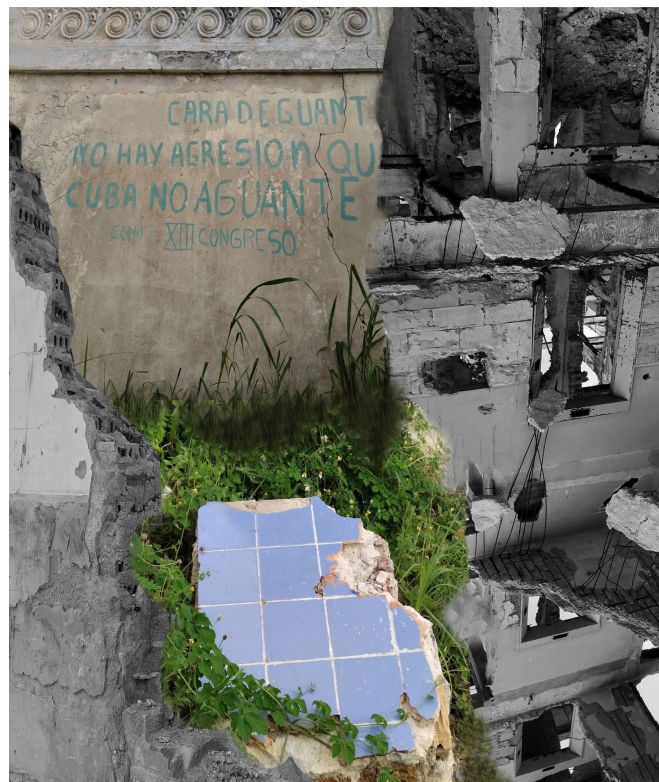


Figura 2. A pesar del tiempo



Figura 3

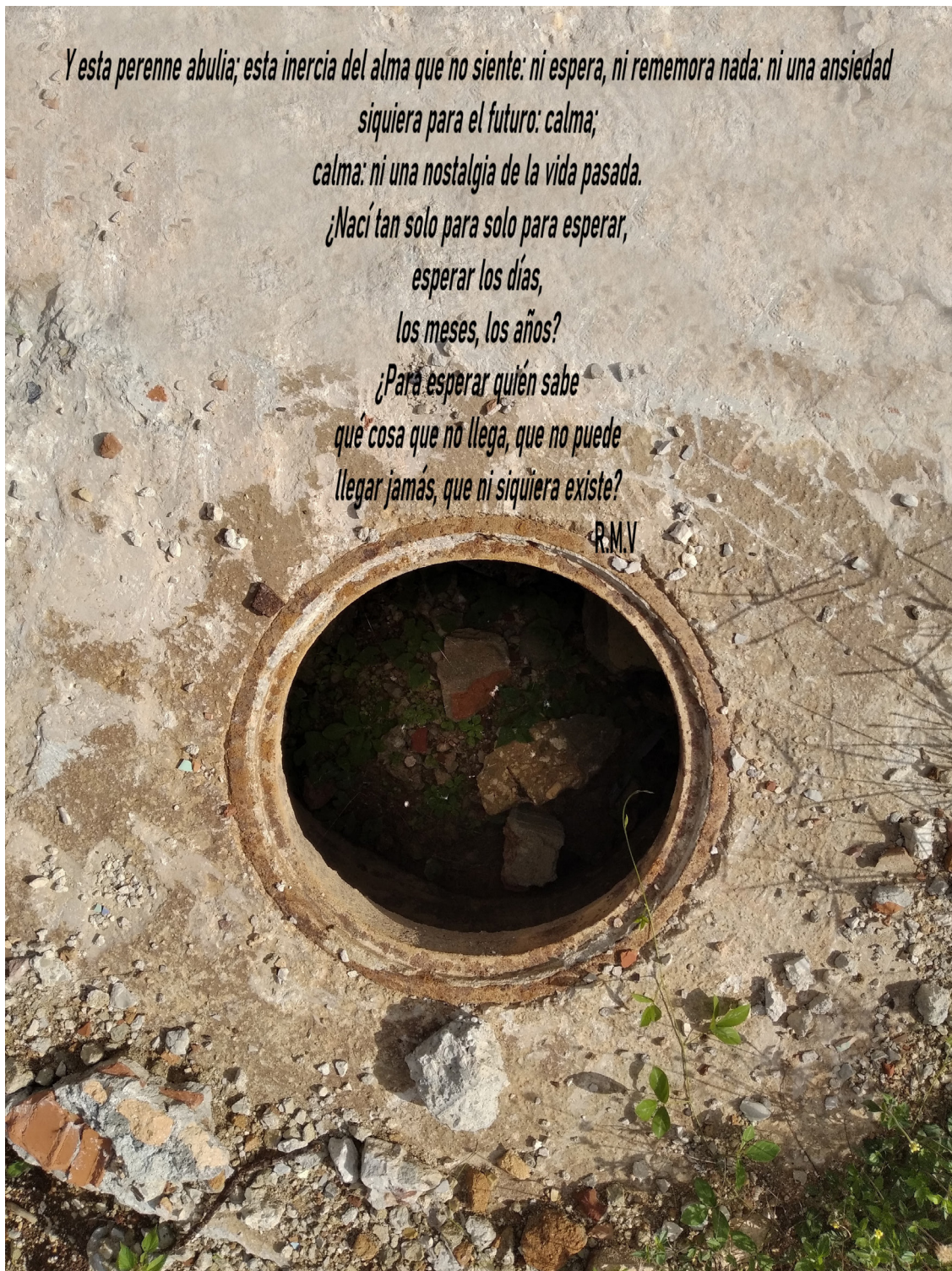


Figura 4. Homenaje póstumo



Figura 5. Todo se crea; nada se pierde. Todo se transforma

4. Ensayo fotográfico: “Espacios que han calado en mi inconsciente”

Ya lo auguraba Thoreau, los lugares conocidos tienen la capacidad de metamorfosearse y, sobre todo, aquellos lugares de inmensidad manifiesta que todavía esperan para ser descubiertos junto a cada casa. 8Así, imbuida en este pensamiento, salí de paseo como a las 5:00 pm para realizar el recorrido cotidiano por el barrio de Los Pinos, en La Habana. De paso me dispuse a buscar el pan de cada día: ir a ver “si llegó algo a la bodega”.9 Pasé al lado de la escuela primaria donde estudié, ya no tiene su hermoso pino, donde jugábamos cada tarde bajo su sombra, pero al menos el centro escolar sigue funcionando.

Mi primera parada fue en la antigua pescadería de Los Pinos. Asomada a unas de las aberturas oxidadas que apenas dejaba ver el espacio interior, pronto me contagié de manera inexplicable con un aroma a pescado que emanaba de mi imaginación. Este se contaminaba también con ese increíble olor a tierra mojada pues una media hora antes había llovido. El olor me remontó a mi niñez en aquella época del Periodo Especial en la década de los noventa, en que a pesar de la imperante crisis llegaba a la pescadería aquellas deliciosas sardinas en latas y el exquisito calamar que han quedado inmortalizados en mis recuerdos. Justo cuando observaba por la ventana, me llama un señor: Ya la pescadería no está ahí. Sí, le contesté. No se preocupe. Y dije para mis adentros: No va a poder entender lo que experimento en este espacio, cómo absorbo sus esencias.

Ese silencio espectral de su interior, se contaminaba a intervalos con el sonido de los cláxones de los carros y alguna que otra música urbana proveniente de los equipos de música de algún adolescente que pasaba por la acera. Asomada a la ventana de aquel espacio aparentemente abandonado, cuál no fue mi sorpresa al encontrarme justo enfrente lo que fuera en su tiempo una caja registradora de los ochenta y un butacón de madera junto a ella. Realmente no tenía nada que envidiarle a una instalación artística. Por un momento no sabía si estaba en una galería de arte contemporáneo o en un espacio residual. La mente a veces te traiciona.

Por esos días acababa de perder a uno de mis mejores vecinos, aquel que te avisaba como el mejor pregonero que hubiera tenido La Habana: “Llegó el pollo por pescado”.¹⁰ Ahora estaba en la que fuera también su antigua carnicería, tal pareciera que sentado en aquella silla también me acompañaba en mi viaje.

Me he sumergido en estas líneas, junto a un helecho, a pesar de las miradas de ciertos intrusos que me miran extrañados preguntándose qué hago en este espacio que ya no es lo que un día llegé a ser.

Prosigo mi caminata. Mis pies han sido atacados por una plaga de santanillas o hormigas de fuego como también se conocen, que viven en ese llamado Tercer Paisaje que rodea a la antigua carnicería. En mi trayecto saludo a unos de mis tantos compañeros de batallas campales en esas madrugadas de cada mes para buscar los medicamentos de mis padres en la farmacia.

A unos pasos, llego a mi próxima parada: el antiguo cine Los Pinos. Aparentemente el acceso al interior se me hace imposible, porque todo está tapiado. Sin embargo, casi como en un juego a escondidas como dijera Tim Edensor¹¹ que ocurren en estos paisajes residuales, logré percibir algo de su interior. Apenas logro divisar lo que fuera la escalera del vestíbulo y el acceso al interior de la sala. Todo ha sido contaminado por un mar de escombros, pero todavía en sus paredes y muros logran transportarme a mi niñez. Recuerdo como cada viernes, cuando estaba en la primaria, nos llevaban a ver la tanda, la sesión, de la tarde. Entrábamos uno detrás del otro, casi como si estuviéramos adentrándonos en la boca de una gran ballena, pues a penas podíamos ver nuestra manos o pies. Todavía tengo en mi mente, aquellas escenas del gigante siendo apresado por unos hombres diminutos en la divertida película *El viaje de Gulliver* basado en la obra original de Jonathan Swift.

Los cines habaneros, que algunos son ruinas y otros están en procesos de transformación, han sido recreados en propuestas artísticas de la artista visual cubana, radicada en Granada, Carmen Rivero. Recorriendo el Cine de Los Pinos, no dejo de asociarlo con su exposición *Exit*. *El atlas de los cines habaneros* (2019) en Granada, España. Desde un juego con sus imaginarios personales y colectivos construye un archivo visual, sonoro y audiovisual a manera de instalación artística en la cual se sintetizan sueños, recuerdos, anhelos y frustraciones de cubanos que nacieron, crecieron y se desarrollaron ligados a la magia del cine.

Este cine, y lo que me sucede cuando lo percibo, no deja de ser una cita directa a esa llamada teoría de reinfantilizar los contextos de la vida cotidiana, es decir el hecho de recuperar el derecho a huir y a esconderse según refiere el antropólogo español Manuel Delgado Ruiz (2007).¹² Se trata de estar como en un juego infantil dentro de esos espacios en sombra, en los cuales será muy difícil ser descubierto.

Continúo mis andanzas, esta vez me tropiezo con una ofrenda de palo mayombe justo debajo del antiguo cartel “Pinos”, el cual fue el nombre de la estación de tren, y que le dio nombre a mi comunidad. Tal pareciera, que era como una especie de resguardo a todos los pobladores de Los Pinos, en busca de una fe anhelada ante los tiempos pandémicos que estamos viviendo.

Sigo el trayecto al lado de lo que en otros tiempos era la línea del tren. Ya no se sabe dónde empiezan o terminan los raíles, y el ensordecedor sonido del silbato del tren que retumba sobre las paredes de las casas aledañas ya sólo queda en el imaginario colectivo. Ahora ha florecido la mala yerba que abastece a una cría de las ovejas que pastan en sus márgenes. Ahí es cuando, por un momento, no sabes si estás en el campo o la ciudad, como en una pintura surrealista, conviven lo rural y lo urbano. De regreso al punto inicial el hambre me asalta, de un solo bocado devoro una deliciosa tableta de maní molido. En un segundo recuperé las fuerzas que dejé extraviadas a lo largo de esta travesía.

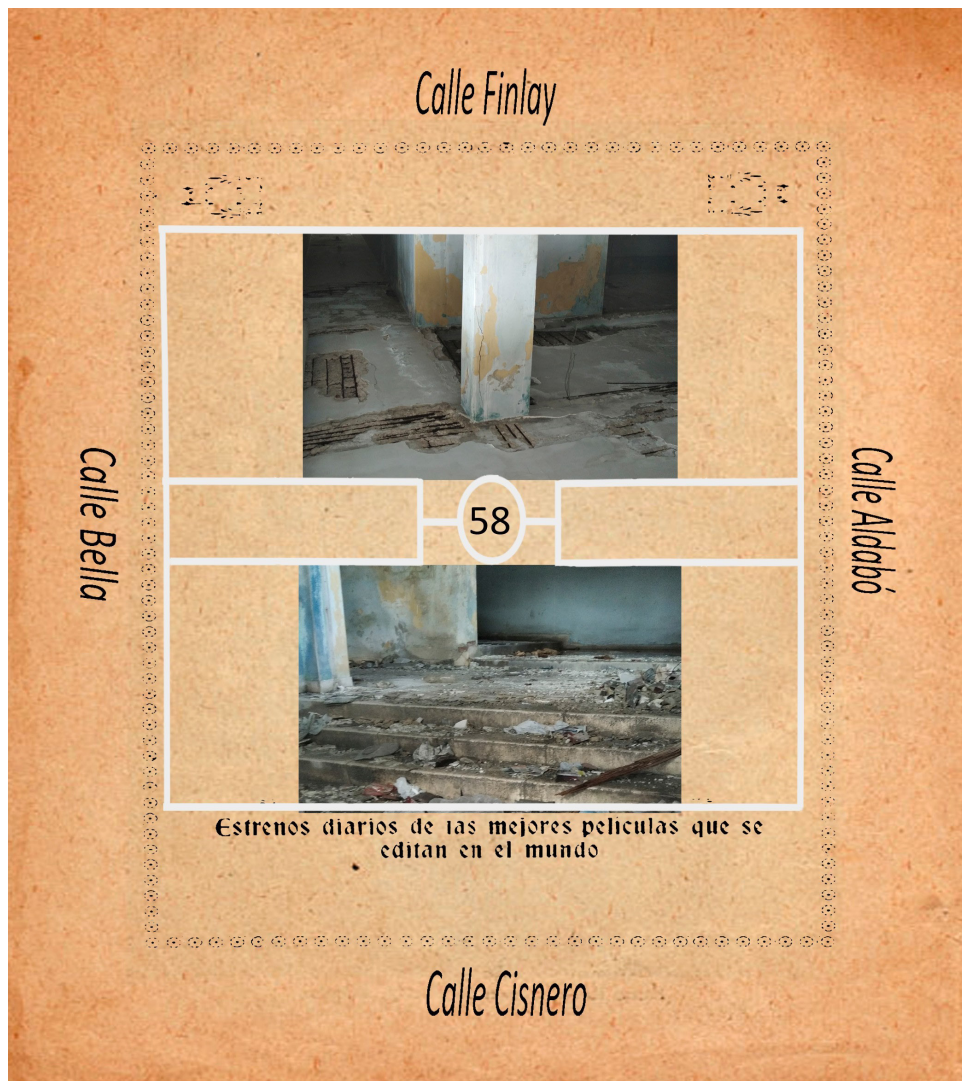


Figura 6



Figura 7

Referencias

- Apolonio, Laura. (2019). El caminar como propulsor del pensamiento creativo. *Revista Electrónica de Investigación, Docencia y Creatividad*, 6, 118-134. Recuperado de: <http://www.revistadocrea.com>.
- Le Breton, David. (2015). *El elogio de caminar*. Editorial Siruela.
- Portelles, María Victoria. (2004). *Manual para la conformación de una idea incompleta del mundo*. [Tesis de grado no publicada]. Facultad de Artes Plásticas. Instituto Superior de Arte.
- Smithson, Robert. (1968). *A sedimentation of the mind: Earth projects*. Artforum. Recuperado de: <http://www.artforum.com>.
- Smithson, Robert. (1993). *El Paisaje entrópico. Una retrospectiva, 1960-1973*. Valencia, IVAM Centre Julio González.
- Soler, María Isabel & Martínez Arenas, Amada. (2019). Mapas de la memoria. Un itinerario artístico. *Revista Antropología experimental*, no. 19, pp. 208-216. Universidad de Jaén, España.: Recuperado de: <http://revistaelectronicas.ujaen.es/index.php/rae>.

Técnicas tradicionales de encuadernación japonesa en la práctica docente

Ana Reyes Pérez, Marta Durbán García y Teresa Espejo Arias

Universidad de Granada

1. Introducción

La aplicación de técnicas tradicionales japonesas en la conservación y restauración del patrimonio gráfico y documental de Occidente es una práctica predominante entre los profesionales del sector, tanto por los buenos resultados que ofrecen los procedimientos y materiales empleados como por los principios que las caracterizan. Entre estas técnicas destaca la encuadernación japonesa, la cual ofrece ciertas similitudes con la encuadernación de documentos de archivo en occidente. El estudio de la relación existente entre ambas se establece como una herramienta de innegable utilidad para el conservador-restaurador en tanto que ofrece diferentes alternativas de montaje basadas en la simplicidad de los tratamientos y el respeto por el envejecimiento natural del objeto, en consonancia con el criterio de mínima intervención del original. Este acercamiento entre dos contextos que podrían considerarse contrapuestos, Oriente y Occidente, supone un gran enriquecimiento no solo desde el punto de vista de la salvaguarda del patrimonio, sino también desde una perspectiva artística en la que la encuadernación va más allá de lo estrictamente funcional estableciéndose también como un medio de expresión decorativa.

La técnica de encuadernación japonesa más típica (fukuro toji) presentaba en origen diferentes variantes en relación con el cosido de los folios, siendo la más común el de cuatro agujeros (yotsume toji), la cual se transforma y aumenta su complejidad con patrones decorativos más elaborados en las técnicas de kangsi, asa-no-ha-toji y kikko toji. La industrialización de los procesos en el siglo XIX acaba desplazando a estos métodos tradicionales a casos muy específicos, entre ellos, la conservación y restauración de documentación histórica.

Bajo este contexto, docentes e investigadores del Grado en Conservación y Restauración de la Universidad de Granada planteamos el interés de dar a conocer entre el alumnado las técnicas tradicionales de encuadernación japonesa con la intención de impulsar y fomentar su aplicación en la posterior práctica profesional. Para ello, partimos de una exhaustiva investigación acerca de los materiales y técnicas empleadas tradicionalmente, tomando como principal referencia las indicaciones de Kōjiro Ikegami, el que fuera encuadernador del Instituto Nacional de Investigación de Bienes Culturales y Museo Nacional de Tokio. Posteriormente, y en base a la información obtenida, se realizan esquemas gráficos y animaciones sobre los cosidos más comunes de cuatro agujeros para, a continuación, poder reproducirlos sobre modelos reales de manera sencilla pero precisa y fidedigna con el original. Finalmente, estos procedimientos se registran en vídeos explicativos que, a modo de material docente, detallan los materiales, herramientas y pasos necesarios para poder replicar con exactitud cada una de estas encuadernaciones.

Toda la documentación y materiales digitales generados como resultado de esta investigación constituyen una herramienta de gran utilidad para la docencia impartida en el Grado en Conservación y Restauración de Bienes Culturales, pero también para otros planes y estrategias educativas que encuentren en la encuadernación tradicional japonesa un recurso de expresión artística o testimonios

materiales de cuestiones históricas, culturales, sociales e incluso antropológicas en el análisis de las diferencias y similitudes existentes entre Oriente y Occidente.

2. Objetivos

El objetivo principal de esta investigación consiste en ahondar en el conocimiento de técnicas tradicionales de encuadernación japonesa y fomentar su aplicabilidad en la práctica docente. En consonancia con este primer propósito, se plantean los siguientes objetivos secundarios:

- Introducir el origen y evolución histórica de la encuadernación tradicional japonesa.
- Conocer las principales variantes del cosido de cuatro puntos y describir de manera exhaustiva las fases del procedimiento, materiales y herramientas empleadas.
- Realizar esquemas gráficos y animaciones de la técnica que faciliten su posterior reproducción en facsímiles.
- Registrar en vídeos explicativos cada uno de los cosidos estudiados complementando el contenido digital docente resultado de esta investigación.
- Implementar toda la documentación y material a la docencia impartida en el Grado de Conservación y Restauración de Bienes Culturales de la Universidad de Granada, pero también impulsar su uso en otros planes y estrategias educativas donde pudiera resultar de interés y utilidad.
- Difundir los resultados obtenidos a fin de contribuir con la presente investigación al conocimiento de las técnicas tradicionales de encuadernación japonesa y sus múltiples aplicaciones.

3. Breve historia de la encuadernación tradicional japonesa

La tradición de encuadernación típicamente japonesa no es sino una herencia de los materiales y técnicas empleadas previamente en China. El primero de sus modelos consistía en los rollos conocidos como kansubon, los cuales aparecen en el siglo V y prevalecen durante miles de años. No obstante, el principal inconveniente de esta tipología documental residía en su dificultad de almacenaje y consulta, motivo por el cual durante el periodo Heian (794-1185) se desarrollan otras múltiples variantes que suplen estas carencias, entre ellas, el libro mariposa, el libro en acordeón o “en aleteo”, estos dos últimos casos doblando el soporte de papel del kansubon y añadiendo cubiertas. No es hasta el siglo XII cuando aparece el primer tipo de encuadernación original japonesa, el libro multi-sección, muy similar a la estructura típicamente occidental en cuanto a la organización de los bifolios en cuadernillos y el cosido por el lomo, coincidiendo con la zona de pliegue. Sin embargo, en el siglo XIV este modelo multi-sección fue progresivamente desplazado por la encuadernación fukuro-toji donde las páginas se escribían o imprimían por una sola de sus caras y se doblaban con el texto hacia fuera. Después de añadir las correspondientes cubiertas, se cosían de forma que el doblado de cada bifolio quedaba en el corte del libro y cada página conformaba un sobre abierto por la parte superior e inferior de la encuadernación. La forma más habitual de cosido era el de cuatro puntos o sus variantes más complejas, entre ellas, las de kangsi, asa-no-ha-toji y kikko toji.

El periodo Edo (1603-1868) supuso una gran revolución en la publicación de libros en Japón. Los libros impresos que hasta entonces se habían acotado a temáticas religiosas budistas se expanden a otras disciplinas académicas como geografía e historia, pero también al resto de la sociedad produciéndose, en cierto modo, una democratización del mundo del libro. El fin de este periodo culmina con la introducción

en la sociedad japonesa de la tecnología occidental, lo cual modifica por completo el panorama existente en la producción de libros. Es por ello que en la actualidad las técnicas tradicionales de encuadernación japonesa son muy poco frecuentes y se limita a casos puntuales o ejemplares excepcionales donde la encuadernación cumple una función más allá de lo estrictamente funcional.

4.El cosido de cuatro agujeros y sus variantes

Esta investigación se centra en la encuadernación fukuri-toji, específicamente su cosido característico de cuatro puntos o yotsume toji. En este tipo de cosido, al contrario de lo que ocurre habitualmente en la encuadernación occidental, el hilo atraviesa el cuerpo del libro y cubiertas rodeando el lomo evitando dos pasadas para una misma trayectoria. De esta forma los puntos quedan alineados y equidistantes en el margen izquierdo de la cubierta delantera, tal y como se aprecia en la Figura 1.



Figura 1. Esquema cosido simple de cuatro puntos

Encuadernación Kangxi

La denominación de esta variante proviene de su propio creador, uno de los primeros emperadores de la dinastía Qing de China. En ella aparecen dos agujeros extra en las esquinas superior e inferior de la encuadernación, entre la línea de cosido original y el lomo, tal y como se puede apreciar en la Figura 2. Esto proporciona una sujeción extra pero también cumple una función estética, mejora la apariencia y formaliza la encuadernación



Figura 2. Esquema cosido Kangxi

Encuadernación Asa-no-ha-toji

Como se puede observar en el Figura 3, el cosido Asa-no-ha-toji completa el diseño previo de kangxi añadiendo toda una línea de agujeros intermedios y equidistantes entre el lomo y el cosido de cuatro puntos original simulando el dibujo de una hoja, de ahí su denominación. En algunos casos puede emplearse hilo de un color diferente para la hoja añadiendo un nuevo componente estético al cosido.



Figura 3. Esquema cosido asa-no-ha-toji

Encuadernación Kikko toji

El nombre que adquiere este último tipo de cosido proviene de la similitud del diseño a un caparazón de tortuga. En este caso se mantienen los agujeros de la encuadernación asa-no-ha-toji, tal y como aparece en la Figura 4. No obstante, estos puntos ya no son equidistantes sino que se acercan a los agujeros originales del cosido en cuatro puntos. Señalar que, diferenciándose del resto de variantes de cosido, el hilo no rodea en ningún caso la cabeza o el pie de la encuadernación.



Figura 4. Esquema cosido kikko toji

5. Material didáctico sobre encuadernaciones tradicionales japonesas

El objetivo principal de este proyecto, tal y como se introducía en apartados anteriores, consiste en profundizar en el estudio de las técnicas tradicionales de encuadernación japonesa a fin de implementar sus procedimientos en la práctica docente de diversas disciplinas, entre ellas, el Grado en Conservación y Restauración de Bienes Culturales. Persiguiendo tal propósito, toda la información teórico-práctica recopilada hasta el momento se estructura y dispone en forma de diversos recursos audiovisuales que facilitan su comprensión por parte del alumnado. Por consiguiente, esta propuesta contempla la preparación de esquemas gráficos y animaciones de cada una de las modalidades del cosido de cuatro puntos y la grabación de vídeos de su reproducción en facsímiles.

Esquemas gráficos y animaciones de los cosidos

Los esquemas gráficos constituyen un recurso de gran utilidad para el alumnado en tanto que explican, paso a paso, cada una de las fases de los diferentes cosidos. Estos esquemas se realizan con el programa de código abierto Inkscape como dibujos vectoriales, lo cual ofrece ciertas ventajas como reducir el espacio de almacenamiento, la posibilidad de imprimirlas o cambiar algunas de sus características originales sin riesgo a perder calidad en la imagen. Además, el formato de salida permite su posterior animación en el programa DaVinci Fusion donde, separando las diferentes capas y creando máscaras que se modificaban fotograma a fotograma, se consiguió la sensación de movimiento.

Los esquemas gráficos de cada una de las variantes se presentan a continuación

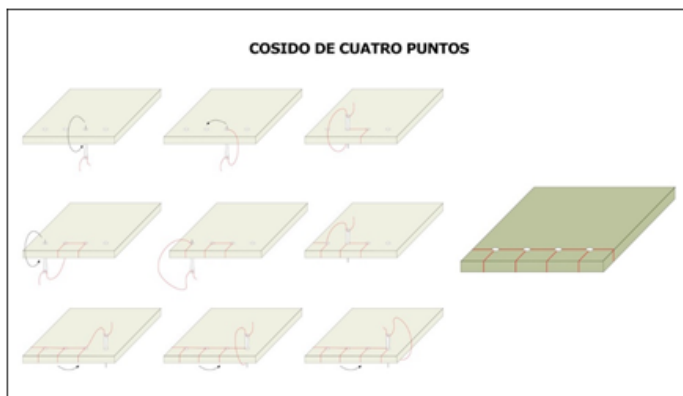


Figura 5 Esquema de las fases de cosido simple de cuatro puntos

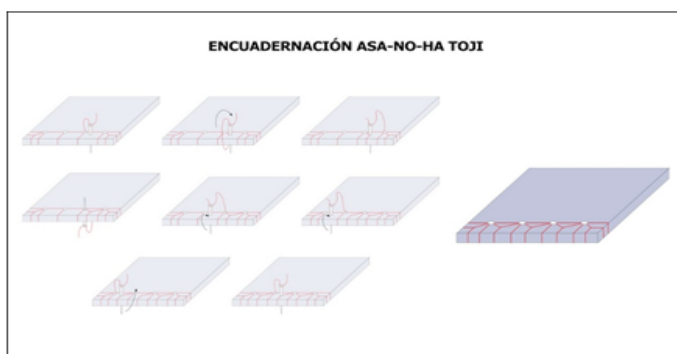


Figura 6 Esquema de las fases de cosido kangxi

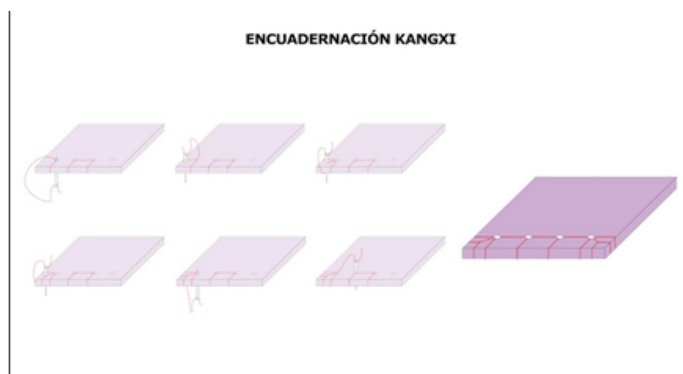


Figura 7 Esquema de las fases de cosido asa-no-ha-toji



Figura 8 Esquema de las fases de cosido kikko toji

Reproducción de las encuadernaciones en facsímiles

A partir de los esquemas gráficos y las animaciones explicativas de cada técnica se lleva a cabo su reproducción en facsímiles. De manera simultánea, se graban cada uno de los cosidos, generando con ello mayor cantidad de material audiovisual que puede emplearse posteriormente durante la práctica docente.

Algunos de los fotogramas de los vídeos resultantes se presentan a continuación:

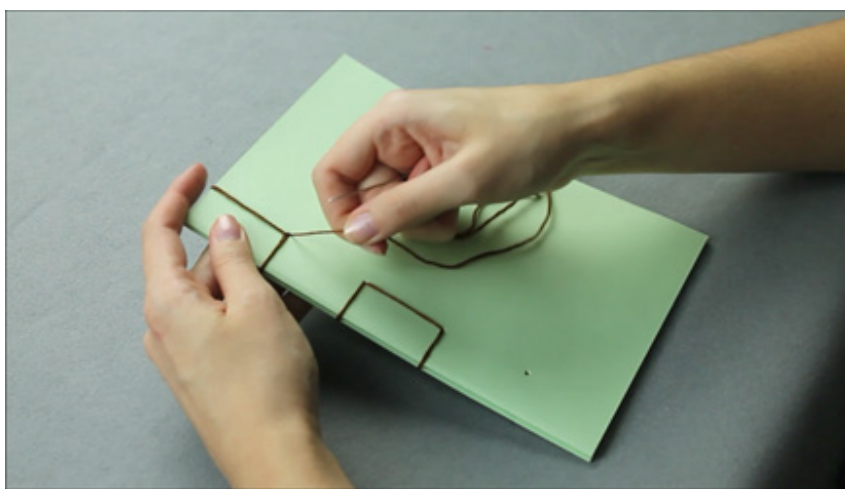


Figura 9 Fotograma cosido simple de cuatro puntos

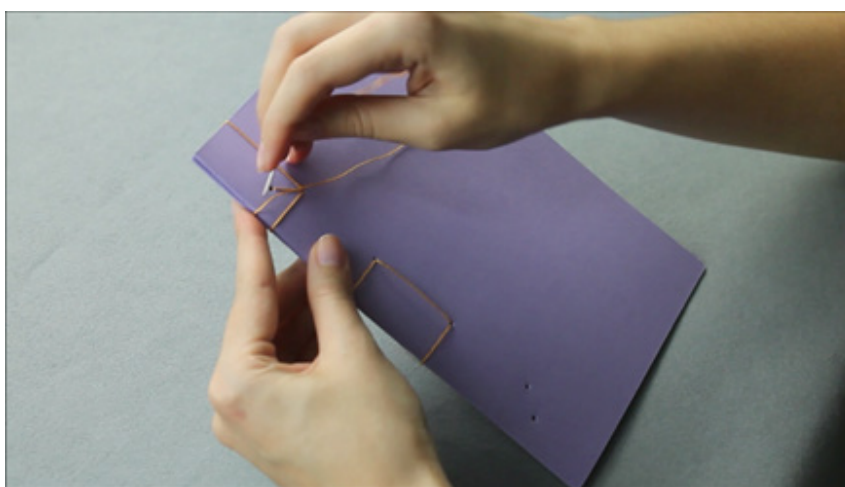


Figura 10 Fotograma cosido kangxi

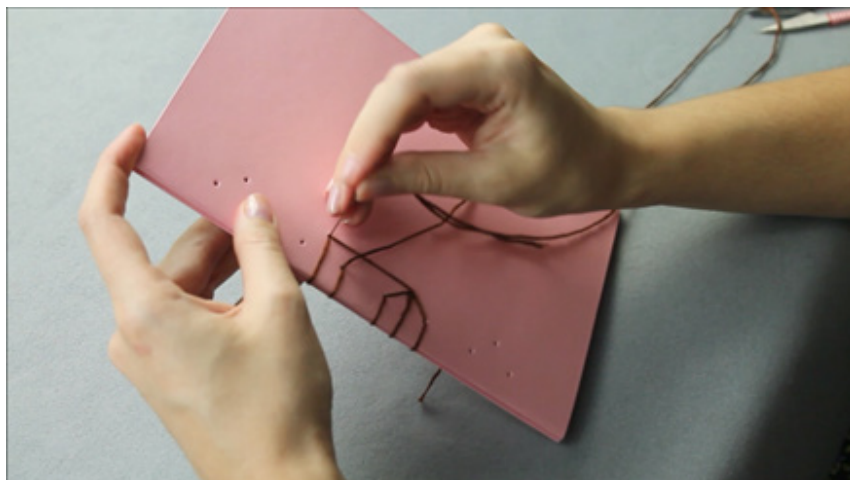


Figura 11 Fotograma cosido asa-no-ha-toji

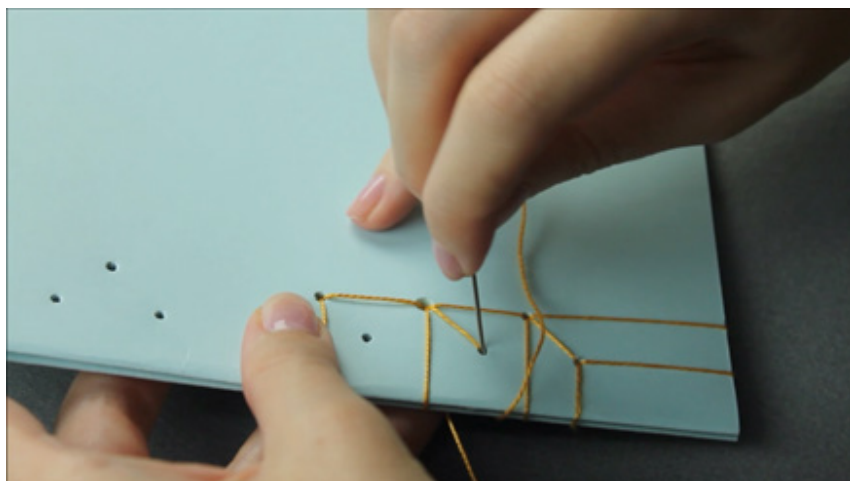


Figura 12 Fotograma cosido kikko toji



Figura 13 Resultado de los facsímiles de encuadernación tradicional japonesa

6. Resultados y conclusiones

Todo el material audiovisual resultante del presente proyecto, ya sean esquemas gráficos, animaciones o vídeos de reproducción de facsímiles, es de acceso abierto y se puede consultar a través del siguiente código QR:



Como se ha podido comprobar, las técnicas tradicionales de encuadernación japonesa tienen un interés evidente en la actualidad; más allá de sus particularidades estéticas, estas técnicas presentan una utilidad especial para estudiantes occidentales de diversas disciplinas. En el caso que nos ocupa, el de los alumnos de Conservación y Restauración de Bienes Culturales, esta utilidad está directamente relacionada con la aplicabilidad de estas técnicas a su futura práctica profesional, en concreto, en el ámbito de la restauración de bienes documentales y de archivo.

En este sentido, la utilización de recursos audiovisuales de distinta naturaleza ha demostrado ser un método muy eficaz en la enseñanza de estos procesos de encuadernación. Así, el empleo de esquemas, animaciones o vídeos facilita el aprendizaje y entendimiento de las diferentes técnicas, dotando así a los alumnos de material didáctico a modo de guía, que puede ser consultado las veces necesarias y al ritmo que el alumno requiera.

¿Qué es el liderazgo cultural?

Iris María Jugo Núñez-Hoyo

Universidad de Complutense de Madrid

Se plantea entonces una pregunta común a los países, desarrollados y en desarrollo:
¿Cómo aprender a comportarse eficazmente en una situación de incertidumbre,
como participar en la creación del futuro?

Delors, J. (1996.) p.96: “Los cuatro pilares de la educación”

1. Introducción

El liderazgo cultural es una corriente relativamente nueva que empieza a sonar con fuerza en nuestra actualidad. Bajo este término¹ se engloban a una serie de agentes diversos del campo de la cultura, cuya producción de sinergias están dirigidas a la creación y difusión de proyectos de impacto o mejora social. Dichos agentes de cambio² pueden ser gestores de museos, músicos, artistas plásticos, directores de orquesta, o artista- educadoras, entre otros. Todos ellos tienen en común querer poner el foco en el valor del patrimonio cultural, material e inmaterial. Para ello generan proyectos, eventos o actividades que van más allá de la difusión y se suponen una transformación³.

Podemos encontrar dos grandes líneas dentro de este liderazgo ejercido desde lo cultural. Por un lado, la enfocada a la mejora y sostenibilidad las instituciones que albergan y generan cultura (Teatros, Museos, Salas de conciertos). Por otro, la realizada por los artistas o agentes de cambio que generan trabajos, producciones y proyectos, mostrando diferentes formas de pensar, sentir y experimentar el mundo.

El liderazgo cultural, entendido así, se define por dar nuevos papeles y valorar a los artistas como agentes de cambio social y/o gestores de proyectos colectivos. Esta corriente busca además utilizar y evidenciar el valor de las herramientas artísticas, potenciar la creatividad para la resolución de problemas y generar nuevas manifestaciones que calen en la sociedad civil.

De esta manera, este movimiento, con raíces en el pensamiento artístico y la experiencia creativa, se alinea con la idea de caminar hacia la consecución de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Por ello, el liderazgo cultural es una forma para repensar y revitalizar los valores inherentes propios de la cultura y amplía nuestro significado de líder, muchas veces bastante alejado del quehacer artístico. Para entender la dimensión de los Objetivos de Desarrollo Sostenible y de cómo se trata de una causa colectiva casi imperativa, debemos fijar un poco la vista atrás e identificar su génesis.

1 Este término es más conocido y tiene mayor recorrido en los países anglosajones (cultural leadership) que en países de habla hispana. Una posible causa de ello es el trabajo reflexivo que, desde hace años, acometen las instituciones anglosajonas sobre el papel del liderazgo y la cultura y por otra, el auge de investigaciones artísticas de los países del norte de Europa..

2 Traducción literal del término en inglés change makers.

3 Transformación: del latín trans-formatio, indica acción o cambio de una forma a otra.

Era el año 2015, cuando la UNESCO establece los denominados Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) que firman 193 estados miembros. Estos constituyen una serie de metas, que tienen como condición sine qua non la de ser alcanzadas de manera conjunta, con la vista puesta en el horizonte del año 2030. A grosso modo podemos decir que, su no consecución, supondría un tremendo fracaso en términos sociales y una seria amenaza para la sostenibilidad de nuestro sistema económico, social, y ambiental. La iniciativa es conocida también como la Agenda 2030 y contiene 5 ejes, 17 objetivos y 169 metas⁴. Este mapa de ruta, que ha de ser caminado en conjunto, está determinando la investigación en curso en la Universidad Complutense: Liderazgo cultural, simbiosis para la mejora social. En gran medida, busca relacionar el viaje colectivo en pos de una sostenibilidad, con el desarrollo personal y profesional de los artistas, valorando los aspectos propios de la experiencia creativa prolongada con éxito en el tiempo. La investigación sobre Liderazgo Cultural se pregunta cómo podemos los artistas y aquellas personas con formación artística, aportar mediante nuestras iniciativas y conocimientos a la mejora de este escenario complejo. Y ante una pregunta de tal dimensión, nos toca dialogar, reflexionar, leer y crear. Consecuentemente, se inicia una serie de entrevistas y análisis de proyectos (study case) que hemos denominado de “éxito”. De la definición de éxito hablaremos en otras paradas del camino, pero cabe adelantar que guarda relación con el número de beneficiarios de los proyectos artístico-educativos, la capacidad de liderazgo de sus equipos, los cambios ejercidos en la comunidad y su sostenibilidad en el tiempo entre otros factores.

Muchos de los proyectos artístico-educativos de éxito analizados, buscan de manera consciente la consecución de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, en especial los referentes a ODS4:Mejora de educación de calidad, ODS 10:Reducción de desigualdades,ODS11:Ciudades y comunidades sostenibles y ODS17:Establecimiento de alianzas para lograr los objetivos.

2. Reflexión en la acción cultural

La investigación en curso: Liderazgo cultural:simbiosis para la mejora social incluye en sus principios los definidos en la tipología Investigación en las Artes. Aparece imbricada entre dos categorías: Investigación sobre las Artes e Investigación para las Artes (Borgdorff: 2012). Se inicia partiendo de las ideas de Donald Schön (1983) cuando habla en este contexto de “reflexión en la acción”. La práctica reflexiva, que ha sido estudiada en la docencia, se aplica ahora en lo cultural.

Esta permitiría al artista o change maker la construcción de conocimientos a través de la solución de problemas que se encuentran en su quehacer. La experiencia artística se toma entonces como objeto de reflexión y de análisis como vía privilegiada para mejorar la práctica de proyectos de transformación. Se complementa además con las ideas de H. Borgdorff (2012) sobre lo que denomina “perspectiva de la acción” o “perspectiva inmanente”, donde entre sujeto y objeto de la investigación no hay una separación inherente⁵.

Partiendo de la experiencia artística de la autora de esta investigación, y contrastando con las entrevistas⁶ realizadas a lo largo del estudio, encontramos una serie de notas tonales, o rasgos inherentes, que se repiten.

4 Para más detalles <https://www.unesco.org/es>

5 Esto se observa con más detalle en el programa Europaeum, donde la investigadora es también parte de lo investigado.

6 Para el desarrollo de esta investigación y hasta octubre de 2022 se han realizado 12 entrevistas a líderes culturales en las que se basan los datos expuestos. En relación con los estudios de caso se han efectuado 5 focus groups de 100 participantes en programas artístico educativos de éxito, con sede en Latinoamérica.

Estos rasgos, que han sido desarrollados a lo largo del tiempo mediante la práctica cultural, llegan a establecerse como competencias. Qué duda cabe que el proceso de formación de un artista es un proceso largo e intrincado en el que intervienen numerosos factores. Y aún entendiendo este proceso como algo demasiado complejo como para desgranarlo, la investigación de Liderazgo cultural, a través del estudio de casos y de la realización de entrevistas cualitativas a varios artistas/líderes culturales, ha llegado ya algunos paradigmas. Podríamos entonces hablar de rasgos comunes que, gracias a la educación artística recibida, y regadas por factores sociales y familiares concretos, llevan a artistas de variadas disciplinas a iniciar proyectos de impacto social. En el transcurso de las entrevistas cualitativas, los líderes culturales han nombrado como piedras fundacionales para el éxito de proyectos, algunas de las enumeradas a continuación⁷.

2.1 Competencias clave para el desarrollo de proyectos de éxito según líderes culturales o changes makers:

—Necesidad del manejo de las competencias sociales, en especial enfatizado por aquellos artistas con formación en artes performativas. Esto implica rasgos como, sentimiento de pertenencia a un grupo, alto grado de empatía y altas capacidades para catalogación y la expresión de sentimientos.

—Competencias para la aplicación de la imaginación y el trabajo en abstracto.

—Alto desarrollo de capacidades comunicativas, transmisión de la idea de valor de la cultura y necesidad de la existencia de proyectos artístico-educativos. Por lo general, los agentes de cambio muestran un bajo temor a la exposición de hablar ante un público.

—Desarrollo de la creatividad aplicada a la resolución de problemas. La oscuridad vista como un reto y no como fracaso.

—Competencia muy activa de aprender a aprender. Gusto por el trabajo en el detalle y mayor resiliencia ante el trabajo que ha de ser ejecutado una y otra vez. Idea de la no completud de la materia. Formación permanente y transversalidad aplicada.

Observamos así que, en los proyectos de éxito analizados, el líder cultural no sólo inicia o participa en proyectos de transformación, sino que además valora trabajar en equipo y es capaz de analizar que rasgos le han llevado producir mejoras y alinearse con los ODS. En el transcurso de varias entrevistas, el motor que impulsa la generación de proyectos de valor social tiene que ver con las carencias que el artista ha observado en su reflexión creativa o en el transcurso de su propia formación. En otros casos, gracias a los viajes realizados para dar conciertos, o al materializar performance o exposiciones, el artista entró en contacto con realidades muy alejadas de la propia. Esta fricción cultural, una vez madurada, fue el germen del inicio de proyectos que brindaran nuevas oportunidades a los participantes u otorgaran visibilidad a colectivos invisibles. Esta idea de que desde el Arte o desde la investigación artística se puede llegar a nuevas visiones sociales, no es algo nuevo.

Arts based research is designed to enable readers and viewers to see aspects of the social world that they might have overlooked otherwise. Engaging in an arts based research text may thereby raise questions about conventional, commonsensical, orthodox ways of perceiving and interpreting the meaning of social phenomena.

Barone, Tom, et al. (2011.) p.166: "Art based Research"

⁷ A la espera de las conclusiones finales de esta investigación, establecemos como rasgos comunes preliminares.

3. Programas que potencian el liderazgo cultural: Europaeum

Aunque en la actualidad encontramos numerosos proyectos y formaciones que se centran en el liderazgo e incluyen a artistas o investigadores de disciplinas artísticas, la tesis Liderazgo cultural parte del análisis de programas en los que la investigadora tiene un papel activo. Manejamos una investigación artística que transita en la experiencia. (Foster: 2015, Borgdorff :2012). Este es el motivo por el que trataremos ahora, a grandes pinceladas, de explorar el programa Europaeum y su relación con la resiliencia europea, del cual la autora forma parte hasta finales del 2023.

3.1 Definición de programa Europaeum

El programa Europaeum es un programa formativo liderado por la Universidad de Oxford en unión con otras dieciocho universidades europeas de primer orden. Más concretamente, dentro de Europaeum existe el programa Scholars, que es un curso de política y liderazgo de dos años de duración dirigido a los candidatos al doctorado con más talento, energía y compromiso de la red Europaeum. Es decir, el programa, en palabras de la propia Universidad inglesa, busca y reúne a las personas investigadoras que marcarán la diferencia en Europa en los años venideros. Es un programa multidisciplinar, universitario e internacional y se centra en la política europea contemporánea. Se accede a través de un concurso abierto para más de 30 plazas cada dos años y es el buque insignia de Europaeum.

En 2022, Scholars reúne a 36 investigadores de varias disciplinas enfocados a realizar trabajo colaborativo. Tiene como objetivo primordial ayudar a las instituciones académicas y políticas a manejar nuevas visiones sobre el futuro de Europa. Este programa toma fuerza y relevancia tras la crisis de 2012, donde los políticos europeos y asesores se evalúan cortos de visiones panorámicas que les permitan afrontar con versatilidad futuros escenarios de riesgo. Desde las Academias y las Instituciones Europeas de primer orden se proponen, entonces, que el contacto con investigadores multidisciplinarios e intergeneracionales, sea un ingrediente para acrecentar la resiliencia europea. Esta resolución de problemas se materializa con la creación de grupos de trabajo que diseñan y debaten propuestas de ley para la UE.

3.2 Scholars: artistas y el trabajo para la resiliencia de Europa

En el programa en curso de Scholars se procede a dividir a los 36 investigadores en grupos de trabajo. Se realizan hasta un total de cuatro, donde cada sección se enfoca en una materia: inclusión social, cambio climático, educación/democracia y participación digital/AI. Todos los grupos cuentan con investigadores de varias disciplinas y la condición es la de trabajar en equipo y escuchar todas las voces sin jerarquizar las disciplinas cursadas.

En el grupo de educación/democracia es, en parte, desde donde se está aplicando la investigación Liderazgo cultural. Se cumple así uno de los objetivos de la investigación artística entre la que se encuentra su aplicabilidad y su transferencia de conocimiento. Sigue una metodología clara. Los investigadores de cada grupo se reúnen y proponen retos para el futuro de Europa. Se leen las propuestas y se condensan en un proyecto con nombre temporal⁸ *“Made in Europe”*.

⁸ Al ser un proyecto en proceso, el nombre puede variar antes de su presentación a la Comisión Europea en octubre de 2023.

Esta versa sobre la fragilidad en el conocimiento de los procesos democráticos por parte de ciertos grupos y en la carencia de implicación en las políticas por parte de los jóvenes. Una vez establecida la necesidad de reforzar la conciencia democrática de los jóvenes, se decide integrar la propuesta en las instituciones educativas para posibilitar el contacto entre éstos y los policy makers⁹ y se inicia el trabajo grupal en profundidad. Este trabajo se materializa y aplica con diseño de una propuesta de ley que será llevada a los responsables de la Comisión Europea en Berlín en octubre de 2023. El diseño se efectúa en grupo, junto a otros 7 investigadores de diferentes disciplinas que incluyen a expertos en estudios democráticos, la literatura, el periodismo o el derecho internacional. Como única representante de las materias artísticas se encuentra la investigadora Iris Jugo, de la Universidad Complutense de Madrid. A lo largo de los procesos de debate y diálogo se ha podido constatar los aportes únicos que se pueden realizar gracias a la experiencia y formación artística. Dichas contribuciones se miden y cuantifican mediante procesos de entrevistas a los miembros de este grupo reducido. Entre las valoraciones más significativas sobre el proceso de trabajar con una persona con experiencia artística encontramos:

- Aporta una mirada diferente, donde prima “learning by doing” o el pensamiento a través del movimiento, aspectos poco trabajados por los investigadores de otras disciplinas.
- Manifiesta una alta capacidad para la escucha, por encima de la media si lo comparamos con otros individuos del grupo¹⁰.
- Propone una metodología de trabajo tomada de la experiencia y la investigación artística. Esta incluye el uso de materiales creativos: pinturas, material para esculturas o dramatizaciones que llevan al grupo a pensar más profundamente y cohesionarse más rápido¹¹ (si lo comparamos con los avances hasta la fecha de los otros grupos de trabajo).
- Incluye ejercicios propios de la non formal education¹² tales como la gamificación, desconocidos previamente por el grupo.

4. Coda

Es siempre difícil hablar de conclusiones, en especial cuando te encuentras en el camino de la investigación. Por ello vamos a usar el término musical coda que indica el que se acerca el fin de la pieza, sin determinar cuando falta para la cadencia final. En este capítulo hemos tratado de dar una visión panorámica del término de Liderazgo cultural y relacionarlo con las investigaciones artísticas. Por otro lado, nos hemos acercado a programas de liderazgo a nivel europeo que buscan integrar disciplinas e investigadores artísticos. A pesar del poco tiempo transcurrido, las aportaciones en el ámbito del liderazgo desde la experiencia artística ya son apreciadas por las Universidades y alabadas por los miembros de los grupos de trabajo de Scholars de Europaeum. Todo parece indicar que vamos por el buen camino. Y que, poco a poco, serán cada vez las voces emergentes que hablen de Liderazgo cultural como una nueva y necesaria manera de modelar el entorno. Mientras tanto, seguiremos haciendo lo que más nos gusta: crear, propiciar nuevas miradas, nutrirnos de lo creativo y compartir.

9 Incluye a políticos y a asesores, así como a las personas implicadas en el diseño de leyes.

10 Dato de las entrevistas a 5 de los 7 miembros del grupo septiembre 2023.

11 Dato obtenido tras la entrevista con el director del Programa Europeum Sir Andrew Graham, con fecha septiembre 2022, sobre la evaluación de los grupos de trabajo de Scholars.

12 Non formal education en inglés es traducido por la educación no formal. Se enmarca dentro de la nomenclatura utilizada por la UE en materia educativa y puede ser aprendida en diversos cursos. Para más información se recomienda <https://www.salto-youth.net/>

Aportar al conjunto desde donde sabemos, con maneras suaves y miradas cómplices, porque la Cultura es también una forma de vivir.

Iris Jugo en Salamanca, lluvioso 29 de octubre de 2022.

Referencias

- Barone, T., & Eisner, E. W. (2011b). *Arts based research*. SAGE Publications.
- Borgdorff, H. (2012). *The Conflict of the Faculties: Perspectives on Artistic Research and Academia*. Amsterdam University Press.
- Delors, J. (1993). *Discurso de Jacques Delors ante el Parlamento Europeo: (con motivo del debate de investidura de la nueva Comisión)*.
- Foster, V. (2015). *Collaborative arts-based research for social justice*. Routledge.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.

Diálogos visuales compartidos. Lo que nos ocupa y preocupa como catalizador de procesos creativos desde la educación artística

Stella Maldonado Esteras

Universidad Isabel I

Pablo Coca Jiménez

Universidad de Valladolid

1. Contextualización

El tiempo es un concepto que se refiere a la sucesión de acontecimientos que tienen lugar a lo largo de un periodo determinado. Su carácter medible hace que todos los momentos se guíen, precisamente, por su cronología. Pero también puede adquirir una dimensión simbólica, que no está en detrimento de lo expuesto, y que es la forma en que influye en las personas, no solo en cuanto a su inexorable devenir, sino a cómo hacemos uso de él.

El proyecto que se presenta versa sobre el tiempo y cómo esta dimensión nos determina, no solo desde la perspectiva de la repercusión del paso del tiempo, sino sobre su disponibilidad en la vida de las personas. En la actualidad, se ha convertido en un objeto de deseo, cada vez necesitamos más y más tiempo, pero no para la vida, sino para el trabajo.

Desde este punto de vista, el proyecto expone la visión de dos docentes e investigadores de educación artística que reflexionan visualmente sobre cómo el tiempo se refleja en sus deseos y anhelos, utilizando para ello seis imágenes que funcionan en una suerte de dialéctica sobre el paso del tiempo y la repercusión en sus vidas. Las fotografías proceden tanto de los autores del texto, como de otras personas cuya aportación es fundamental para la construcción de la narrativa visual.

2. El tiempo educador

El tiempo teje una urdimbre que acoge múltiples elementos de la vida de las personas, tanto en lo personal como en lo profesional; nadie ni nada escapa a los marcos temporales:

Los marcos que habitamos son en gran medida los que vamos encontrando y nos acogen mientras buscamos otros. Solo hace falta apropiarnos con un 'mi' y tal vez poner unas macetas de geranios en la entrada. Mantener viva la sensación de temporalidad y 'hasta que encuentre algo mejor' nos va valiendo para esa relación compleja y de falsa provisionalidad cuando, desencantados, vida y trabajo se funden, pero paradójicamente no encajan (Zafra, 2021, p. 20).

El tiempo brota, como decía Gaston Bachelard, nos acontece, deviene, nos empuja, nos obliga, nos fuerza, nos forja, nos enseña y relaciona.

Experimentamos el tiempo, lo vivimos dentro de unos marcos de incertidumbre, provisionalidad y fragilidad propios de la modernidad líquida de la que hablaba Zygmunt Bauman (Bauman, 2004; Bermejo, 2011). Una liquidez que nos enfrenta a una dualidad: por una parte, nos volvemos frágiles, débiles, inciertos en nuestros pensamientos y acciones; pero por otra, nuestras experiencias, ideas y pasiones nos hacen seguir hacia adelante, luchando contra esos obstáculos que surgen en el camino. Los marcos temporales que han ayudado a trazar la conversación visual que aquí se presenta tienen diversos vértices; primero se hierguen sobre elementos como las artes, la educación, la investigación, la indagación, la docencia; segundo, y más importante, sobre formas de ver y vivir la educación artística y el mantenimiento, a través de los años, de lazos de amistad, apoyo, cooperación y colaboración. Tejidos en torno a espacios como los museos y la universidad, reflexionando sobre estos lugares y comprometiéndonos en la acción consciente por la mejora de los procesos que nos unen a las personas, ya sean profesionales o no, con las que trabajar, buscando un ideario que anime a proyectar nuevas prácticas docentes, educadoras, ligadas a acciones vitales.

Por tanto, además del devenir temporal por el que transitamos y sobre el cual hemos querido reflexionar visualmente, consideramos que, también, somos espacios que ocupamos, llenamos, habitamos. Estos dos entes, espacio y tiempo, nos constituyen. «Sin coordenadas de situación, la vida carecería de sentido, ya que si existe un antes y un después es respecto a alguien o a algo» (Martínez-Vérez, et al., 2022, p. 571). Estos elementos son, en parte, los que han derivado hacia el diálogo visual mantenido entre los autores de las presentes líneas que, hasta ahora, eran diálogos verbales. Echar una mirada a nuestro pasado para reconstruir nuestro presente y, de esta forma, vislumbrar las posibilidades que nos brinda el futuro.

El devenir espacio-temporal en el cual estamos inmersos los docentes y educadores, al que nos obliga, en parte, la academia y las estructuras profesionales, todas ellas en un círculo vicioso cortoplacista, en el cual el hacer sin dar suficiente importancia al pensar lo que se está o se va hacer, disfrutar de los procesos lentos, pacientes, concentrados, genera, como dice Zafra (2021) «que ya no miramos más allá de la ráfaga veloz» (p. 169). Nosotros, en cambio, queremos tomarnos tiempo, disfrutar del tránsito que experimentamos, alimentar nuestro conocimiento y experiencia para generar aprendizajes propios y ajenos, sentir cada palabra que escribimos, no llevados por números, criterios categóricos o listas y siglas que generan ansiedad, frustración e insana competitividad.

A día de hoy, la hiperliquidez de los tiempos que nos acontecen dificulta, muchas veces, el disfrute de los procesos de creación en nuestros entornos de trabajo e investigación. «Somos una especie eminentemente creadora» (Munilla, 2019, p. 7), por lo que, y coincidiendo con el artista Bill Viola, deberíamos afirmar que «la creatividad no es propiedad de los artistas independientes. Es un elemento básico del carácter humano, no importa la cultura en que se encuentre, no importa dónde estés en la Tierra o en la historia» (citado en Gràffica, 2021). La creación es un lenguaje que no solo se reserva a los artistas, sino que hay muchos y muchas profesionales que desempeñan un papel esencial en la creación de ideas, técnicas, herramientas, contenidos, así como otras muchas manifestaciones de la creatividad. Cuando hablamos de creación en contextos educativos, formales y no formales, no podemos seguir manteniendo y fomentando un ideario basado en la inmediatez y la rapidez, sobre todo si deseamos que los procesos que generamos afecten a las personas con las que trabajamos, así como que las investigaciones que llevamos a cabo sean de calidad y de validez, y no un reciclado de datos y conceptos. Por de pronto, esta celeridad a quien afecta, la mayoría de las veces negativamente, es a los profesionales que las plantean, provocando su propio desenfoque.

De esta confusión espacio-temporal, de esa pérdida de enfoque, de lo verdaderamente importante, de la necesidad de ser más allá de la máquina que te incita a estar y demostrar, nace este diálogo visual y crítico. Un alzar la voz a través de la imagen, algo tan presente en nuestras vidas-trabajo, porque «hay haceres que no se pueden explicar con palabras» (Zafra, 2021, p. 67) o ya no solo con ellas.

3. Las artes y la cultura visual como vehículo dialéctico y de conocimiento

Vivimos en una sociedad hipervisualizada donde la imagen ha adquirido en las últimas décadas una importancia capital en la manera que las personas se relacionan y comprenden la realidad contemporánea. A este crecimiento ha contribuido el aumento del uso de la tecnología de la visión (Mirzoeff, 2003). El impacto de lo visual afecta a todas las esferas de la realidad. Los dispositivos móviles se han convertido en un centro de operaciones (Taibo, 2018), capaces de abrir todo un mundo visual a sus usuarios, convertirlos en consumidores de productos y experiencias, contribuyendo también como productores de contenidos visuales. El auge de lo visual ha condicionado simbólicamente el tiempo, de hecho, vivimos en el momento actual una cultura de la inmediatez, donde todo tiene que ser de consumo rápido.

El conocimiento también se ha visto condicionado por la cultura de la imagen, especialmente en los jóvenes quienes se nutren de la información que llega a través de las redes sociales que suelen combinar lo visual con lo textual. El auge de lo visual le ha convertido en un nuevo ecosistema donde las personas se relacionan, disfrutan y aprenden. Se podría decir, por tanto, que la cultura visual protagoniza hoy en día el espacio donde las personas aprenden, por encima de la escuela o, en nuestro caso, de la Universidad.

Las artes visuales se han abierto también a cualquier artefacto o acontecimiento visual fundamentado en la imagen (estática o en movimiento), independiente de si entran dentro de la categoría convencional de arte o proceden de la cultura popular.

En educación artística, lo visual es fundamental, no solo en cuanto al lenguaje, sino por la capacidad de las imágenes para mediar significados (Hernández, 2002). Como educadores artísticos las imágenes son nuestra materia prima, tanto para el trabajo con los discentes como para la investigación. Las fotografías realizadas en el contexto de este artículo se presentan como producto de una reflexión entre dos personas que utilizan este recurso para dialogar entre sí. La elección de representaciones visuales y no textuales se debe a la importancia adquirida por la cultura de la imagen, omnipresente en la práctica totalidad de las esferas públicas y privadas, por su incorporación al terreno de las artes, así como por su utilidad educativa.

4. La investigación basada en las artes: metodología y enfoque

“La Investigación Basada en las Artes (IBA) es un reto a la vez que una forma de plasmar desde nuestro lenguaje la realidad” (Marañón, 2022, p. 104).

Nuestra realidad ha sido y es indagada a través de las artes, ayudándonos a comprender un poquito más nuestro mundo, a entenderlo (Eisner, 2004), a quebrar y movilizar nuestros pensamientos en direcciones inesperadas (Guerra y Abalia, 2022), construyendo procesos de investigación-acción que

van de lo personal hasta lo profesional, y viceversa, porque se retroalimentan, son un continuum, en el que reflexión, indagación, ideación, acción, análisis y (auto)evaluación son bases esenciales.

Este ciclo nos abre a probar, experimentar, vivenciar líneas o enfoques indagatorios que relacionan la actividad artística con la educación. Son procesos mucho más integrales, subjetivos, cualitativos, complejos, porque nos ponen ante un espejo, un reflejo al que a veces no queremos mirar. Esta interacción artes-educación-artes se resumiría, atendiendo a Hernández (2008, p. 92), en dos apuntes:

1. En toda actividad artística hay un propósito investigador, al tiempo que una finalidad pedagógica, en el sentido de que construye y proyecta representaciones sobre parcelas de la realidad, que fijan maneras de mirar y de mirarse.

2. Algunas actividades de indagación contienen y muestran elementos estéticos y aspectos de diseño que afectan a la propia indagación, y que están presentes también en todas las actividades educativas. Esta forma de enfocar la investigación y acción educativa la aporta la investigación basada en las artes, caracterizada por perseguir los tres puntos señalados por Tom Barone y Elliot Eisner y recogidos por Hernández (2008, p. 94):

1. Utiliza elementos artísticos y estéticos, no lingüísticos, relacionados con las artes visuales y performativas.
2. Busca otras maneras de mirar la realidad y representar la experiencia. La IBA no persigue obtener certezas, sino realzar otras perspectivas o matices no explorados.
3. Trata de desvelar aquello de lo que no se habla, mediante la conversación más amplia sobre prácticas que se dan por hecho o se naturalizan, pero que, al final, se obvian.

En este proceso, uno se piensa no solo a nivel profesional, sino también personal. Y en el caso que nos ocupa, esas búsquedas se han vuelto colectivas, compartidas, acompañadas y enriquecidas. Una actitud activa que integra procesos perceptivos, imaginativos, sensibles, reflexivos y productivos de una narración común.

Para la narración común se optó por el enfoque que brinda el foto-ensayo, un relato visual, a modo de cartografía, conectando imágenes e ideas, mapeando deseos, incertidumbres, sombras, trayectorias, que hablasen (Gutiérrez-Cabello y Aberasturi, 2019; citado en Aberasturi et al., 2020, p. 38) de nosotros, del tiempo y espacio que ocupamos, como forma de proyección biográfica. Este ejercicio fotográfico y colaborativo (Marañón, 2017) se vincula con la A/R/Tography, un método con matices autobiográficos en donde, a través de lo visual, las personas se narran a sí mismas, bien con producciones propias, bien con imágenes con las que se establece una identificación.

Estas metodologías de pensarse son vías idóneas no solo para conocer, analizar y evaluar la práctica docente, sino también como prácticas innovadoras, creativas y críticas para vivenciar los procesos de la educación artística a todos los niveles. El uso de estas metodologías ayuda a cambiar y ampliar la mirada, favoreciendo unos procesos educativos basados en el uso, introspección y problematización desde y con las artes.

Más allá de mostrar técnicas artísticas, se debe de hacer hincapié en el proceso, los procesos, esenciales en una disciplina como la defendida por la educación artística. Desde el propio acto psicomotriz del hacer, hasta el mecanismo cognitivo del pensar.

Todo forma parte de un ciclo de aprendizaje que se retroalimenta y que como docentes creativos, reflexivos e investigadores críticos debemos mostrar al alumnado y, por extensión, a las personas con las que trabajamos en otros contextos no reglados, líneas de acción que dejen a un lado formulaciones caducas, encorsetadas y menos significativas.

Puede resultar algo más complejo invitar a ‘abrazar la incertidumbre’ en un sistema educativo llevado, por norma y tradición, por lo categórico; no obstante, esta invitación está cargada de sentido si, como se demanda, la educación debe de servir para formar a personas críticas, creativas y competentes en una sociedad del riesgo. Por este motivo, la introducción de enfoques como los propuestos por la IBA, favorece que la educación artística enseñe a «adoptar nuevas perspectivas, motivar la voluntad de actuar sin pre-ocuparse del resultado; aprender durante el camino y no en la estación de destino», por lo tanto, «la educación artística fomenta la apertura hacia el acontecimiento inesperado, aquel que puede hacernos replantearnos nuestros supuestos, y con él también asociaciones fortuitas con las que operan la creatividad y el pensamiento divergente» (Guerra y Abalia, 2022, p. 51).

5. Nuestros tiempos: diálogo visual compartido

El diálogo visual mantenido entre los autores se ha construido en torno a imágenes encontradas e imágenes producidas de manera personal por cada uno de ellos, bien en el momento del desarrollo de la conversación, como en tiempos pretéritos. Todas ellas ahondan en lo identitario, en aquellos elementos que, de manera solapada, dicen algo de nosotros, como personas, docentes, investigadores, profesionales del campo de la educación artística.

Con respecto a las imágenes encontradas, y siguiendo lo que expone Ramón (2021) sobre las mismas, «son aquellas que salen a nuestro encuentro por diversos motivos» (p. 157). Se trata de imágenes que vienen a nuestro encuentro por diversos motivos, que siempre estuvieron ahí y que, al realizar la presente acción han acudido a nosotros, como un ejemplo de remembranza y de significatividad de los aprendizajes que, a lo largo del tiempo, hemos experimentado, generado y compartido.

En el diálogo que nos ocupa, se trata de la primera y última imagen, no realizadas por los autores de la reflexión, sino por otras personas que nos han iluminado con sus ideas-creaciones que, a modo de espejo, han servido para identificar nuestras inquietudes y pensamientos. Estas imágenes han dado pie, bien para continuar la conversación, bien para cerrarla. Un establecimiento de marcos cuasi-referenciales de los educadores-investigadores implicados.

Las imágenes, finalmente, se muestran como un continuum que, bajo la esencia de comunicación bidireccional, espaciada en un tiempo concreto, apelan al efecto y afecto que el contenido visual puede despertar en el otro, en el observador y, a la vez, interlocutor. Es decir, «el contenido, por tanto, se refiere a lo que la obra puede decir y los efectos que produce en el observador» (Mannay, 2017, p. 22; citado en Ramón, 2021, p. 156). Y eso, a fin de cuentas, es lo que quieren los autores, abrir este diálogo al resto de la comunidad investigadora-educativa, hacerlo activo y expansivo, no encerrado en los marcos establecidos. Afectar y movilizar a la reflexión.

Diálogos visuales compartidos.

Lo que nos ocupa y preocupa como catalizador de procesos creativos desde la Educación Artística



Diálogo visual, a modo de foto-ensayo, compuesto por tres pares de fotografías: una cita visual de Nuria García Arias (2022) – ‘Sostendrás las lágrimas y el mundo entero’, de la serie «Caricias prestadas»-, Miriam (2013) – ‘La libertad’, del Proyecto Arterias con Locura - y cuatro fotografías de los autores (Maldonado y Coca, 2022).

El proyecto se planteó como un juego entre dos docentes, investigadores y amigos, donde la imagen se convierte en un mensaje de ida que el par tenía que descifrar mediante la producción o incorporación de otra imagen que enviaba de vuelta. Una dialéctica a distancia utilizando una aplicación de mensajería instantánea, en clara alusión al sistema de comunicación actualmente más habitual.

En el primero de los casos, se produce una conversación visual entre una fotografía de una hoja flotando sobre el agua, cuyas nerviaciones contienen minúsculas gotas de agua. Este sistema de nervios que nutre a la hoja de la savia necesaria para su vida, recuerda a los pliegues de una mano que, pese a su funcionalidad para poder cerrar y asir objetos, se ha rodeado tradicionalmente de una dimensión mitológica e, incluso, simbólica. Como respuesta a la primera, la imagen de la palma de una mano y de las líneas que la recorren como si se tratara de una geografía corporal atravesada por los múltiples caminos de la vida.



Figura 1. Par compuesto por dos fotografías. Una imagen encontrada de Nuria García Arias, Sostendrás las lágrimas y el mundo entero (Serie Caricias prestadas) y una imagen de Pablo Coca, Las líneas del tiempo (2002).

El segundo diálogo está compuesto por dos imágenes que simbolizan el paso del tiempo. En la primera, una mano deja caer lentamente arena fina sobre una hoja de papel, como si se tratara de un reloj de arena. La fotografía nos ayuda a reflexionar sobre el valor de lo temporal y de lo inmediato. De igual modo, una sombra se dibuja sobre la arena mojada del mar, tan efímera como la espera del momento en que el mar la cubra y el sol se mude transformando la silueta. En ambos momentos, la imagen parece detener el tiempo, en su imparable devenir.



Figura 2. Par compuesto por dos fotografías de los autores. Stella Maldonado, *El tiempo pasa* (2022) y Pablo Coca, *Ahora* (2002).

Por último, dos imágenes conviven en extraña relación. Una fotografía descubre el interior de un estudio o despacho, en cuyo frente un espejo refleja la figura de su inquilina que pudorosamente oculta su rostro tras su mano como si fuera un anti-selfie. El espejo que devuelve la mirada contiene la palabra “ser”, tratando de despertar la curiosidad del espectador que observa la escena. Mientras, un clavel trata de abrirse paso entre las celosías de una verja que separa y limita dos espacios. El rojo de la flor contrasta con la penumbra del fondo, así como con el verde de la hierba iluminada momentáneamente por el flash de la cámara. Ambas imágenes exhalan el afán de superar los límites espaciales, los muros en el primer caso, la alambrada en el segundo. Mientras, el espejo y la flor se sitúan como un punto de fuga que busca la libertad.

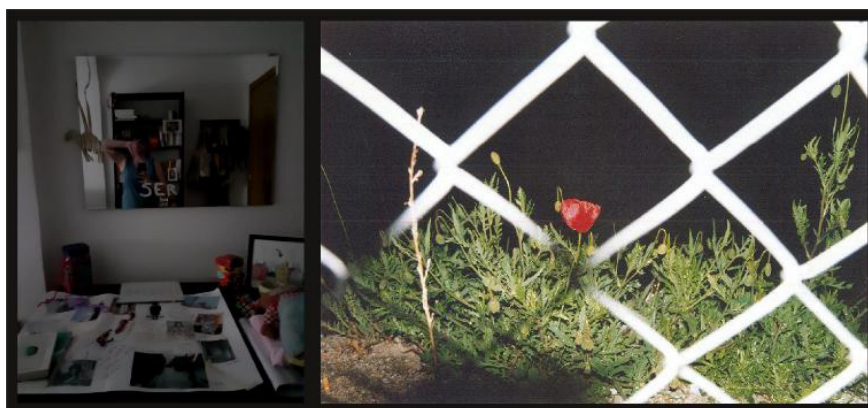


Figura 3. Par compuesto por dos fotografías. Stella Maldonado, *Desde el interior* (2022) y Miriam, *La libertad* (2013).

Lo que nos ocupa y preocupa en nuestro desarrollo personal y profesional es como nuestros tiempos entran en juego, o juegan un papel importante en cómo desarrollamos nuestras acciones vitales. Hablar de tiempos, al fin y al cabo, es hablar de identidad, de cómo nos mostramos o de cómo no lo hacemos, de qué elementos conforman nuestro contexto, de qué elementos nos influyen, nos atraviesan, nos animan a construir nuestras prácticas pedagógicas e indagadoras de una manera creativa, crítica y reflexiva desde la educación artística. Lo que evidencian estas investigaciones y acciones prácticas es que deberían pasar primero por el tamiz personal y servir de catalizador de procesos educativos significativos desde y a través de las artes.

8. La imagen expandida: la palabra concluyente

Se trabaja a partir de una narrativa personal, pero en este caso visual, entendida como el medio más adecuado para abordar el trabajo. Asimismo, el modelo planteado convierte a los sujetos de la investigación en investigadores activos y agentes de construcción de su propio aprendizaje consciente (Ramón, 2021, p. 155).

Convertirnos en sujetos investigados a la vez que investigadores ayuda a trazar un proceso de mejora de la realidad personal y profesional, partiendo de un concepto, una preocupación, se problematiza y se aprende en un ciclo constante. A esto ha contribuido el uso de enfoques cualitativos de la investigación que facilitan la construcción de narrativas experienciales y, en nuestro caso, visuales. Otra forma de dar voz.

No solo a la hora de usar imágenes encontradas, sino también de producirlas, generando un momento, un pensamiento, una acción de mostrar y mostrarse, implica, como indica Ramón (2021) todo un proceso que tiene repercusiones en el ámbito personal (p. 158) y, porqué no, en un ámbito social más amplio, a modo de invitación a compartir, a seguir dialogando.

La imagen, como uno de los acervos propios y significantes de la cultura visual, ayuda, como se ha tratado de evidenciar en el diálogo visual mantenido, a generar procesos de identificación y representación, así como de toma de posicionamiento y reflexión acerca de un tema, no baladí, como ha sido, para los autores, el tiempo: cómo los vivimos, cómo nos influyen, cómo los gestionamos... y qué elementos se interrelacionan con el concepto tiempo: espacio, identidad, memorias, experiencias, entornos...

A través de las imágenes realizamos lecturas propias de símbolos y, a la vez, invitamos a otras personas a generar sus interpretaciones, asimilaciones y vinculaciones, abriendo posibilidades en un proceso comunicativo significativo, del que todas las personas podemos aprender.

Las artes y su tratamiento educativo, a través de la educación artística, facilitan la incubación de procesos introspectivos, de dentro a afuera, que se muestran con la intencionalidad clara de compartir reflexiones, ideas, inquietudes, que construyan cartografías críticas de la realidad de la que formamos parte y a asimilar trayectorias por recorrer que, como docentes, educadores e investigadores, trazamos, de manera relacional, vinculando lo biográfico, lo corpóreo y lo cognitivo (Carrasco y Hernández, 2020).

Referencias

- Aberasturi Apraiz, E., Sasiain Camarero-Nuñez, A., Gutiérrez-Cabello Barragán, A. y Correa Gorospe, J.M. (2020). Cartografiar los espacios de relación: la cartografía y el foto-ensayo como instrumento de indagación colectiva. *Tercio Creciente (Monográfico extraordinario IV)*, 33-46. <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.extra4.5743>
- Bermejo, D. (2011). *La identidad en las sociedades plurales*. Ed. Anthropos.
- Carrasco, S. y Hernández, F. (2020). Cartografiar los afectos y los movimientos en el aprender corporeizado de los docentes. *Movimiento, Porto Alegre*, 26, e26012. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.94792>
- Eisner, E. (2004). *El arte y la creación de la mente*. Paidós Arte y Educación.
- Gràffica. (25 de julio de 2021). ¿Quién es Bill Viola? Pionero del videoarte. Gràffica <https://graffica.info/quien-es-bill-viola-pionero-del-videoarte/>
- Guerra, R. y Abalia, A. (2022). ¿Cómo enseño? Reflexiones desde el Área de Educación Artística. En E. Aberasturi-Apraiz y M. Peña-Zabala (eds.), *Paisajes de la educación artística. Una aproximación desde el contexto universitario*. Universidad del País Vasco.
- Hernández, F. (2002). *Educación y Cultura Visual*. Octaedro.
- Hernández, F. (2008). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. *Educatio Siglo XXI*, 26, 85-118.
- Marañón Martínez de la Puente, R. (2017). *Cultura y paisaje. Discursos identitarios en Rioja Alavesa a través de la instalación como herramienta educativa en espacios no formales*. [Tesis doctoral, Universidad de Granada]. <http://digibug.ugr.es/handle/10481/46539>
- Marañón, R. (2021). Cartografía - Redes. Brotes en la educación artística. En E. Aberasturi-Apraiz y M. Peña-Zabala (eds.), *Paisajes de la educación artística. Una aproximación desde el contexto universitario*, (pp. 103-105). Universidad del País Vasco.
- Martínez-Vérez, V., Montero-Seoane, A. y Sardá, A. (2022). FamiliarizArte. Del cuento del lobo a la distopía del confinamiento. *Revista KEPES*, 19(26), 569-600. <https://doi.org/10.17151/kepes.2022.19.26.18>
- Mirzoeff, N. (2003). *Una introducción a la cultura visual*. Paidós.
- Munilla, C. (2019). Prólogo. En R. De la Fuente Ballesteros, C. Munilla Garrido y J. García-Medall Villanueva (eds.), *Patrimonio, creatividad y teatro. Territorios comunes*, (pp. 7-8). Verdelis.
- Ramón, R. (2021). Imágenes encontradas. Análisis de la memoria visual personal desde una perspectiva educativa. *Discursos fotográficos*, 17(30), 153-157. <https://doi.org/10.5433/1984-7939.2021v17n30p153>
- Taibo, S. (2018). Jóvenes en la nueva acción social digital. *Revista de Estudios de Juventud*, (119), 93-108. <http://www.injuve.es/observatorio/economia-consumo-y-estilos-devida/revista-de-estudios-de-juventud-119-jovenes-nuevos-habitos-de-consumo>
- Zafra, R. (2021). *Frágiles. Cartas sobre la ansiedad y la esperanza en la nueva cultura*. Anagrama.

Ejercitarse en la incertidumbre. Una selección de prácticas artístico-educativas.

Irene Ortega López

Universidad Complutense de Madrid

¿Qué sucede al enfrentarse a aquello a lo que no se sabe responder? ¿O ante aquello que parece no tener sentido ni coherencia? ¿Qué herramientas y formas de saber activamos al enfrentarnos a la incertidumbre? ¿Cómo estos procesos pueden agitar el proceso creativo y funcionar como una metodología de aprendizaje?

Estas son algunas de las preguntas que inician una investigación mayor en torno a las posibilidades de aquellas formas de conocimiento desde la tensión, el tambaleo o la duda. Frente a un sistema de saber basado en la certeza, que expulsa todo aquello que no puede confirmarse de manera unívoca, una debe cuestionarse qué sucede con todos aquellos momentos en los que el pensamiento ha de funcionar en los espacios sin salida, llenos de huecos y sinsentidos.

En este sentido, el contexto de la creación y expresión artística parece ser alguno de estos lugares en los que se “inauguran ambigüedades” (Barthes 1964), como indicaba Barthes a propósito del lenguaje poético. El arte, y por consiguiente la investigación y la educación artística, se mueve en espacios móviles, abiertos e inconclusos, en los que los posibles sentidos se multiplican inaugurando espacios para la reflexión a partir de la ambigüedad.

Esta apertura del sentido puede producirse desde diferentes procedimientos que, en su mayoría, apuestan por una atención a la materialidad y especificidad del momento comunicativo en cuestión (ya sea a través del texto, la imagen o cualquier otro medio). Quedarse anclado en lo específico, impidiendo continuar esa ilusión de coherencia causal y lineal. Entre estos procesos, he seleccionado algunos que tienen que ver con la yuxtaposición, el choque o la puesta en contacto de elementos de diversa índole, fragmentos que pueden llegar a resultar incluso aparentemente contrarios o incongruentes entre sí.

Lo que este choque produce es un espacio de incertidumbre, e incluso incomodidad, en la que se han de construir nuevas relaciones de significación y sentido, a causa de la interrupción de las formas lógicas y habituales de pensamiento. Juan Luis Moraza rescata también esta idea al indicar que la obra de arte “genera una conciencia de la incertidumbre” (Barenblit et al. 2001). Pero, igualmente, encontramos reflexiones muy similares al pensar sobre el humor como forma de expresión y pensamiento. La incongruencia, elemento central en la teoría de Schopenhauer (2016) para explicar el funcionamiento del humor, resuena igualmente en la teoría de la bisociación de Koestler (1993) en la que describe toda creación artística (humor, arte y ciencia) bajo el encuentro de dos marcos habitualmente desconectados entre sí.

A partir de esta agitación de materiales que inaugura un espacio no reglado, una debe atender a las singularidades de los elementos que tiene ante sí para hacer pasar nuevos sentidos entre ellos. Una atención a la singularidad de la que ya nos hablaba Yves Citton a propósito de la “atención estética”, aquella que se activa cuando estamos ante una situación que no somos capaces de categorizar, obligándonos a “prestar atención adicional (...) para que emerjan (...) nuevas características que no habían aparecido a primera vista” (Citton 2021, 374). Sólo así, de detalle en detalle, es posible trazar relaciones nuevas que, siendo igualmente válidas, escapan a las formas de habituales de conocimiento. Una “recuperación de vínculos más o menos contingentes o soterrados” (Fernández-Pello 2017, 59).

De este modo, se sitúa en el centro de la praxis educativa una acción ligada íntimamente a la forma de conocimiento artística: el pensamiento por relación. Una relación que a menudo sólo es posible sirviéndonos de la imaginación, una herramienta que, aunque bien útil, no siempre parece tener cabida.

“La imaginación es, ante todo, aquello que nos capacita para tender un puente entre los órdenes de realidad más alejados, más heterogéneos (...) detectar las relaciones íntimas y secretas de las cosas, las correspondencias y las analogías.”(Didi-Huberman 2010, 23)

Esta idea de descubrir lo que se oculta entre las cosas posibilitaría acceder a toda la complejidad de la realidad que, por impura, siempre queda fuera de la ciencia. Para ello, el pensamiento por relación, como saber técnico, requiere de una ejercitación que permita ir profundizando en estas nuevas relaciones que se ocultan entre las cosas, produciendo unas relaciones progresivamente más ingeniosas y acertadas, que amplían el conocimiento que se tiene sobre los elementos implicados.

Partiendo de estas premisas, se recoge a continuación una selección de prácticas artístico-educativas desarrolladas durante los últimos dos años (2020-2022) en el marco del proyecto de investigación e intervención educativa “Torcer la lengua”, un taller experimental destinado a niños y adolescentes que tiene como objetivo introducir a los participantes en dinámicas propias de la investigación y creación artística dirigidas a la exploración del humor y el absurdo. Este taller se desarrolla en el marco de la programación educativa de la Asociación Betamind y cuenta con un grupo de doce participantes de entre ocho y trece años.

Lo que se presenta a partir de ahora es una invitación a recorrer una cartografía hecha de los restos materiales de estas prácticas, desde sus propios deseos y subjetividades, que trazarán a su vez nuevas relaciones de sentido cambiantes y abiertas. Agitar estos materiales desde la mirada de cada una, en un proceso de ejercitación constante. Confiar en su capacidad para seguir inaugurando ambigüedades y, de este modo, seguir aprendiendo.

Agitar cosas, chocar otras. Un intento por recuperar el valor epistemológico del juego, el sinsentido y la duda.

Prácticas seleccionadas

A. Una pregunta a la que no sepas responder

Eso es lo que se pide a los participantes. Una pregunta a la que no sepan responder, por falta de conocimientos, herramientas o recursos. Y, a continuación, ponernos a responderla.

Ante la imposibilidad de un método eficaz y con la instrucción de responderlas con lápiz y papel, se han de ensayar nuevas respuestas que rompen con la lógica habitual que regula las formas de conocimiento y generan un diálogo imprevisto de ocurrencias que surgen por contagio o impulsos directos ante la pregunta. Los comentarios del resto de personas se convierten en motor para seguir indagando en la inquietud inicial.

Así, se traza un nuevo mapa de relaciones que, lejos de resultar falsas, reflejan verdaderos saberes desechados. Se pone en cuestionamiento aquello que se entiende por verdad o por “respuesta correcta” ya que, ¿acaso no son también válidas las respuestas que surgen? ¿no están produciendo igualmente una activación del pensamiento en torno a la problemática planteada?

“Al no tener una dirección clara que tomar, el pensamiento se dispara en múltiples direcciones. Reverbera en diferentes “lógicas de pensamiento y métodos de trabajo que no tienen nada en común” (Martínez 2010, 12)

Un pensamiento en permanente apertura.

B. Formas de activar una imagen

La imagen se ha convertido en el material propio del saber artístico, siendo reivindicado como el vehículo desde el que realizar las investigaciones artísticas. La imagen tiene la característica fundamental de no estar sujeta a un sistema de significante-significado estanco, como sí lo está el lenguaje verbal; si no que, en su indefinición fundamental, es capaz de conectar con diferentes realidades en función de la interpretación subjetiva de la persona que la reciba. En este sentido, Esther Gatón utilizaba la figura de la mesa para hablar del carácter múltiple de la obra de arte (y, por consiguiente, de la imagen):

“Nunca consistirá en algo nítido ni preciso porque, puesto que se trata de un uso, es algo diferente cada vez, incluso para la misma persona. Así pues, muchas formas van haciéndose (usándose) a partir de la misma mesa, y como consecuencia lo que se consigue es una forma que arrastra, que suma y contradice. La componen varias reacciones, gestos o movimientos.”(Gatón 2019, 3)

A partir de esta idea, las tres propuestas que se recogen tienen que ver con esta idea de usos de la imagen que se superponen, suman y contradicen. Partiendo de una imagen, se proponen los usos siguientes:

1. Ante la indefinición, definir. Una imagen desecha, irreconocible, lleva al extremo esta idea de inconclusión que se mencionaba con anterioridad. Así, se activa un modo de relacionarse con ella en la que el tanteo a ciegas se convierte en la principal herramienta epistemológica.
2. Reconstruirla con más imagen. De manera similar, a partir de un fragmento, se invita a seguir construyendo la imagen a través del dibujo. La imagen inicial se ve así modificada, del mismo modo que lo hacen los sentidos que lleva consigo. El dibujo progresivo, la insistencia sobre esa imagen, es el motor que dirige la investigación y que permite trazar el recorrido por el que esta discurrirá. Y es que, en esencia, aprendemos escogiendo caminos que bien podrían haber sido otros, pero acabaron siendo estos, al habernos quedado con un aspecto parcial de los posibles que el elemento inicial poseía.
3. Hacerle preguntas¹. Partiendo de unas imágenes o fragmentos de texto encontrados, se plantean unas preguntas para ser respondidas. Ahora sí, se vuelve al esquema pregunta-respuesta como modelo fundamental del pensamiento científico. Sin embargo, como sucedía en la primera práctica, muchas de estas preguntas son en apariencia absurdas, al proponer cuestiones inverosímiles con relación a las imágenes. En este sentido, Mery Cuesta (Cuesta et al. 2020) define lo absurdo como la asunción o aceptación naturalizada de una situación inverosímil (aquello que es factible, pero contrario a la lógica y a las expectativas asociadas). Además, por incidir en esto, muchas de ellas, recuerdan a ejercicios propios del contexto científico-académico: “Justifica tu respuesta”, “Plantea una hipótesis”, “¿Qué nos quiere expresar el autor?”

Aparece aquí de nuevo esta idea de que lo que se produce no es que sea falso o incorrecto, sino que es

¹ Para más información sobre esta propuesta: Ortega, I (2022). “El azar y el sinsentido como de creación en contextos artístico-educativos”. En Investigación y experiencias en educación artística, creatividad y patrimonio cultural e inmaterial, Eds. Dykinson, pp. 817 - 851.

contrario a las convenciones propias del contexto y por ello resulta ilógico.

C. El meme como paradigma del pensamiento por montaje

Un meme, recurso comunicativo fundamental en la cultura visual, se construye a partir de la yuxtaposición de elementos diversos, a menudo pertenecientes a ámbitos distintos, que produce una relación entre los sentidos ligados a los mismos. En este sentido, resulta fundamental acudir a la idea de “incongruencia apropiada” que propone Elliot Oring (1992), aludiendo a que el efecto humorístico que produce la incongruencia tiene su origen en que verdaderamente existe una relación, aunque sea parcial y distante, entre los elementos implicados. Por ello, la creación de memes capaces de producir un efecto humorístico podría llegar a ser un ejercicio adecuado para el desarrollo de un dominio del pensamiento por montaje como herramienta. A mayor ejercitación, más precisión al trazar esa relación incongruente.

D. Conocer desde la duda, pensar preguntando

Por último, y casi volviendo al inicio, lo que se propone es activar una forma de pensamiento desde la duda. Son ahora las preguntas las que permiten ampliar el objeto de estudio y generar un terreno de trabajo fértil capaz de activar una permanente búsqueda. La pregunta, frente a la respuesta, siempre permite seguir haciendo, seguir pensando. “Suspendida en su propio desarrollo, caben para ella posibilidades de conocimiento, de esclarecimiento” (Blasco 2018). No clausura el sentido, sino que tiene como objetivo multiplicarlo. ¿Sería posible hacer una investigación sólo compuesta por preguntas? Así, eligiendo las pistolas como objeto de estudio, nos preguntamos:

¿Cuántas preguntas tienes sobre las pistolas?
¿De cuántas formas podrías responderlas?

Bueno, hace millones de años un bicho que se está una siesta de la que nunca despierta. Así que estaba durmiendo millones de años. PUES ALBERT: Nunca va a despertar porque está muerto.

¿Cuánto ha durado la siesta más larga del mundo?

ME LA JUEGO, 11 HORAS.

Ha durado donde, dige ahí mucho, 2022... ¡Hey! Qué me dices!

Probablemente 50 años (la que se echan los platos de la discoteca xd)

Todavía una, somos un grupo de quien duerme
↓
Estoy de acuerdo.

Un chaval fue a vender una vaca y las vendió por unas semillas. Eso es el origen grabado en la historia. No se sabe si al medida o no.

- SE CAYERON SIN QUERER UN PAR DE ESPORAS DE UNA NAVE AVIENIGENA PROVENIENTE DE LA GALAXIA CENTAURO. LOS AVIENS LA VIARON PARDA Y SE HICIERON LOS LOCOS PARA QUE EL MINISTERIO DE ASUNTOS GALACTICOS NOS LES MULTASE. TOTAL QUE: HAY VIDA EN LA TIERRA (ANTES CONOCIDA COMO LA NET AULL)

salieron de la nada (el destino).

¿Cómo empezó a haber semillas de fruta y verdura y de dónde salieron?

EMPEZO A HABER CUANDO SE JUNTARON SALIERON DE CIERTOS MOTIVOS Y SALIERON SEMILLAS

- SE UNIERON MOLECULAS ORGANICAS Y GENERARON VIDA.

• Amo lo que tengo y deseo lo que creo que podría haber.

¿Amo lo que deseo?

LO MISMO QUE ROBER PERO YO DESEO LO QUE SE QUE TENGO A AMAR

¿Cómo puedes estar tan seguro?

No, no necesito nada ni deseo nada

Uop. Deseas lo que amas. Quieres lo que deseas.

Puede que desees algo pero cuando lo tienes no gustarte o amarlo, y si amas algo es porque pedis que lo desearas o no.

~~LA MAYORIA DE VECES, CONTIGO EN MI INSTINTO.~~ Filosofía... Zzzz

Por compasión

¿Por qué se contagian los bostezos?

Porque cuando ves a casa veo casa quiero y como todos son celosos cuando uno bostezaba otro tambien

Porque cuando ves a alguien.

Porque en el fondo todos tenemos sueño por mucho calor que nos metamos en el cuerpo o por mucho que durmamos 74h al día.

PARA MI SI (2021) YO SOY MI TIEMPO Y ACABO CUANDO MUERO. PERO EL TIEMPO COMO ALGO GENERAL MÁS GRANDE QUE YO Y QUE TODOS NO CREO QUE ACABE NUNCA. NO ES LO QUE CREAMOS QUE ES.

To pinto lo mismo que siempre mejor observarme la chabla.

¿El tiempo podría acabarse?

EL TIEMPO ES UN CONCEPTO CREADO POR EL SER HUMANO Y POR LO TANTO NO TIENE PRINCIPIO NI FIN.

Uop. Time is relative Einstein asuccha al viejo loco.

- EN REALIDAD EL BOSTezo ES UN SER AUTODIVULGADO QUE VA VISITANDO DE PERSONA EN PERSONA Y SOLO HA EXISTIDO UN DESDE EL INICIO DE LOS TIEMPOS

- EQUIVALENTE A: EL AGUA ESTA MOJADA

El sudor es agua de agua es sudor el agua suda y la suda agua

H₂O se dice que es, pero en realidad es H₂GO, una mezcla de agua, azúcar, vitaminas, por eso cuando pones agua cada vez hay menos agua.



en conclusión: sí

¿El agua suda?

ME CAGO EN EL CEREBRO DE IAGO (Y ENCIPIA RIMA) (Y POR CIERTO, LA RESPUESTA ES NO)

El sudor es agua el sudor es la respuesta al calor emitido por el cuerpo y para mantener la temperatura se reacciona es la del sudor. Yo creo que si el agua suda porque la suda agua.

- Solo cuando tiene calor

S' es sudor total.

Por que el universo tiene un perverso sentido del humor.

PORQUE LOS SERES EGOCENTRICOS Y HUMANOS SOMOS ENOJOSOS Y AUTOCOMPASIVOS.

DRAMÁTICOS, Siempre me ocurre todo y a ti tambien.

Porque sí.

¿Por qué a mí?

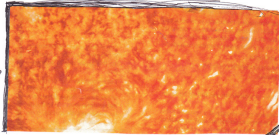
Porque sí, lo o porque no. Porque eres el elegido.

¿A quién te refieres?

Figura 1: Una pregunta a la que no sepa responder, 2022.

1.

- Sol
- Lava
- Fuego



Un humano picacho. → Picacho musical interactivo.

Des personas en una mesa de picnic de la parte de un picachu gigante.

El río pi Kachu defirma un trazo.

Las islas Guanayas.

Humano por dentro.

Interior de una oreja.

La carroza y el príncipe picachu.

Pinachu, polemon ratón.

Persona rara disfrazada de Picachu con un niño.

El TORO OPI KACH.

JHEAN UARIM.

THE ARBOR.

ALTO.

Un humano disfrazado de taco? ??

EL TACO ARATA EN TWITTER.

El taco del suelo del esguina.

Cero vegetal → Pinache?

Ataca y el perro EL CABALITO DE MAR.

Un salbando perro mutante en la comba.

Ratatouille con perro que parece un pico extremadamente largo.



Un Kake Ka pibe en un baño de las nieves de la parte de Sora a pedo.

atacada por un pe deo.

50 ps, Nul 20, Tipo 4.

Kimono que vuela con va ros.

Una ducha con sambi y Zapatos parlante.

2.

¡¡¡¡¡¡¡¡

¡¡¡¡¡¡¡¡

¡¡¡¡¡¡¡¡



Figura 2: Formas de activar una imagen I, 2022.



Figura 3: Formas de activar una imagen II, 2022

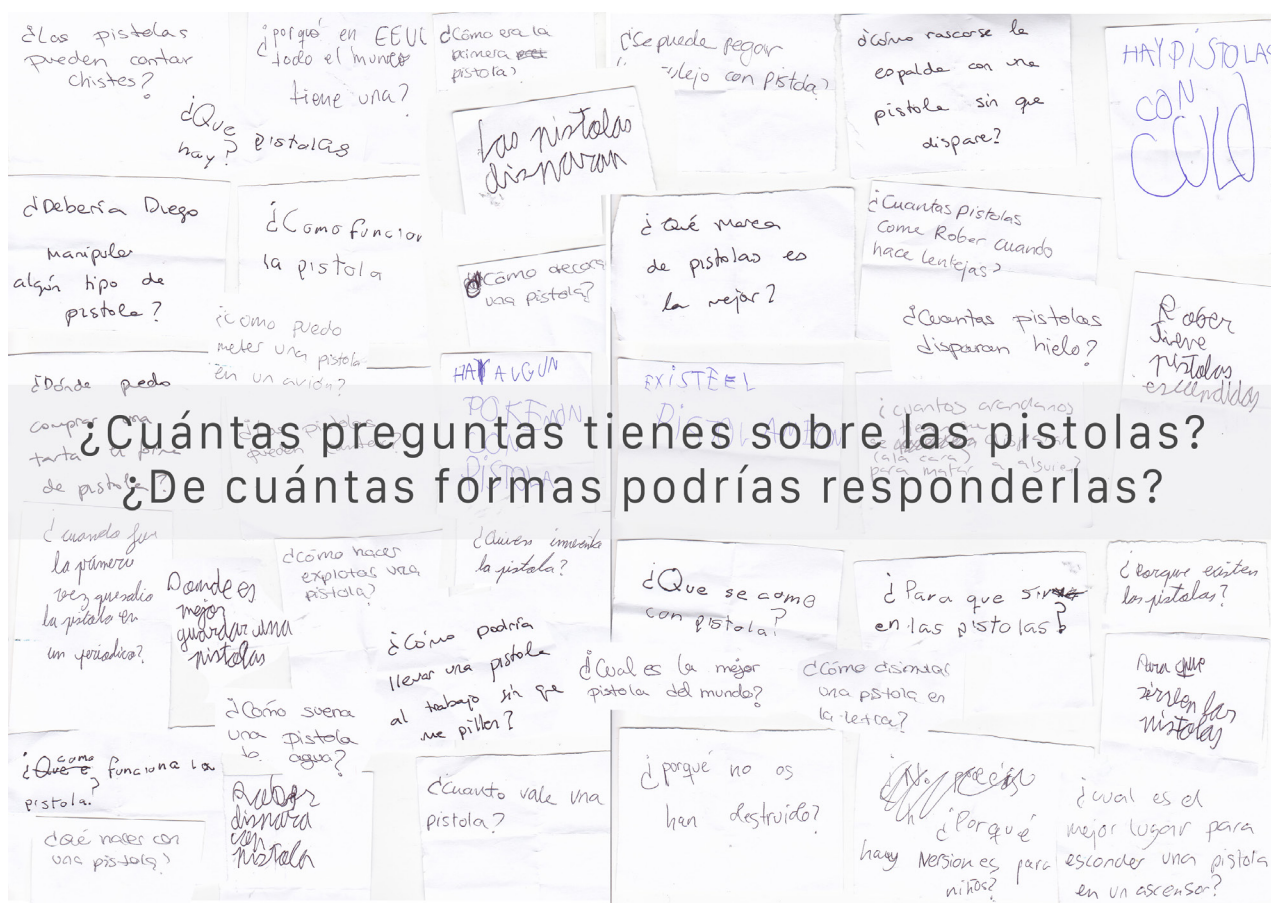


Figura 5: ¿Cuántas preguntas tienes sobre pistolas?, 2022.

Agradecimientos

Gracias a Rober, María, Yaiza, Violeta, Jorge, Elma, Iñaki, Alma, Iago, Mateo, Soleá, Julia, Diego, Eva, Ainara, Eric y Lola por venir a jugar y ejercitarnos cada viernes.

Esta investigación ha sido posible gracias a la financiación del Ministerio de Universidades mediante un contrato predoctoral FPU nº20/03963.

Referencias

- Barenblit, Ferrán., Juan Luis Moraza, Fundació Joan Miró (Barcelona), y Koldo Mitxelena Kulturunea (San Sebastián). 2001. Ironía : exposición organizada por la Fundación Joan Miró con la colaboración del Koldo Mitxelenea Kulturunea : Donostia-San Sebastián, 4 diciembre 2001 - 2 febrero 2002 ; Barcelona, 20 septiembre - 4 noviembre 2001. [San Sebastián]: Diputación Foral de Guipúzcoa.
- Barthes, Roland. 1964. Essais critiques. Collection «Tel quel». Paris: Editions du Seuil.
- Blasco, Selina. 2018. «Las labores del texto y sus metáforas desde el tejido». https://eprints.ucm.es/51230/1/Comunicaciones_2018_Selina%20Blasco.pdf.

- Citton, Yves. 2021. «La iniciación digital: de la empresa de datos a la gracia de lo común». *Sinite* 59 (178-179): 369-84.
- Cuesta, Merry, Joaquín Reyes, Luis E. Parés, Gloria G. Durán, Gerardo Vilches, Desirée de Fez, y Madrid) Centro de Arte Dos de Mayo (Móstoles. 2020. *Humor absurdo : una constelación del disparate en España*. Madrid: CA2M ;
- Didi-Huberman, Georges. 2010. *Atlas : ¿cómo llevar el mundo a cuestras?* [Madrid: MNCARS]. <http://www.museoreinasofia.es/exposiciones/atlas-group-1989-2004-proyecto-walid-raad>.
- Fernández-Pello, Carlos. 2017. *Sabor parcial*. Madrid: Colección Palabras de Imágenes Sección Departamental de Historia del Arte III. Facultad de Bellas Artes, UCM.
- Gatón, Esther. 2019. «Lo que la forma hace hacer. Usos y comensalidad.» *Materiales concretos*, 2019. <https://www.materialesconcretos.org/post/187898484077/lo-que-la-forma-hace-hacer-usos-y>.
- Koestler, Arthur. 1993. *En busca de lo absoluto*. Barcelona: Kairós.
- Martínez, Chus. 2010. «Felicidad Clandestina. ¿Qué queremos decir cuando hablamos de investigación artística?» *Index. Investigación artística, pensamiento y educación*, 2010.
- Oring, Elliot. 1992. *Jokes and their Relations*. Lexington: University Press of Kentucky.
- Schopenhauer, Arthur. 2016. *El mundo como voluntad y representación 1*. Alianza Editorial.

¿Cuántas veces te han preguntado cómo estás en la Universidad? Una línea del tiempo de cuidados colectiva de la Facultad de Bellas Artes (UCM)

Irene Ortega López, María Gil Gayo y Sata (Lidia) García Molinero
Universidad Complutense de Madrid

El 1 de abril de 2022 se inauguró el “Día de las Piscinas, I Jornada de Cuidados” en la Facultad de Bellas Artes (UCM) con el objetivo de generar un espacio de encuentro y reflexión en torno a las prácticas de cuidados y bienestar en la universidad. En el evento, organizado por el colectivo Estudio Grapa, se desarrollaron diversas actividades y propuestas participativas entre las que se encontraba la “Línea del tiempo de cuidados colectiva de la Facultad de Bellas Artes UCM” que presentamos en este congreso en forma de fotoensayo.

Esta línea del tiempo se iniciaba en el año 1978, con la apertura de la Facultad, y concluía ese mismo día con motivo de la celebración de estas jornadas. Con esas dos únicas fechas incluidas, se invitaba a los participantes a completar la línea incluyendo momentos de su paso por la facultad en el que se hubiesen sentido cuidados, tratados con respeto y amor y, sobre todo, parte de una comunidad.

Ahora, iniciamos una nueva conversación con esta línea del tiempo a través de este texto. A partir de los momentos escritos, continuamos las historias desde nuestras subjetividades. Pensamos, gracias a lo que otras vivieron en la facultad, sobre lo que esta necesita para que la sintamos como un hogar. Y nos damos cuenta de cómo cada experiencia registrada tiene el poder de resonar infinitamente en los recuerdos de cada persona que pasó por la facultad.

Queda construida una historia de la facultad colectiva, distinta a la que puede encontrarse en los medios oficiales y que devuelve la humanidad a la institución académica. Igualmente, constituye también un retrato muy valioso de lo que es la comunidad que habita esta facultad, de lo que somos, así como los afectos y relaciones que la sostienen. Se invita así a pensar la universidad como una red colectiva, que se constituye gracias a las relaciones que mantienen las personas que la conforman. Esta representación afectiva de la universidad es reflejo de la puesta en práctica de metodologías feministas situadas que apuestan por lo pequeño, lo relacional y lo particular como forma de conocimiento.

Y, ahora, desde la lectura, te invitamos a sentirte como en casa, empezar a conversar y seguir así completando esta línea del tiempo.

1978. Se abre la Facultad de Bellas Artes (UCM)

1981. Se inaugura el MuPAI

El sábado pasado, en un ejercicio en clase de teatro nos dieron la premisa de explicar a las compañeras un espacio que conociéramos con todo lujo de detalles. Mi explicación comenzó con un sonoro “Bienvenida al Museo Pedagógico de Arte Infantil” y arrancó las risas del resto de compañeras, que llevadas por el sonoro chorro de palabrería se sumergieron en sus propios espacios.

Creo que actualmente soy capaz de describir con más detalles el MuPAI que mi habitación. Podría nombrar todos los detalles del escritorio donde suelo trabajar, pero ahora mismo no se lo que tengo en la mesa de mi cuarto¹; se mejor las cosas que tenemos en el archivo, que lo que tengo almacenado debajo de la cama y podría nombrar a la gran mayoría de personas que me han precedido en el museo, pero no podría hacer lo mismo con mi actual casa. No obstante, al escoger esta muesca del eje cronológico, marcada en la biografía de la facultad once años antes de mi nacimiento, me cuesta definir el MuPAI desde todas las aristas que, bajo mi punto de vista, tiene este lugar. Ante la dificultad, siendo fiel al modo de hacer que lleva años acompañándome, he decidido preguntar a mis mentoras, compañeras y estudiantes para poder generar una definición desde lo colectivo², una descripción subjetiva atravesada por las palabras amor, vida y seguridad, unas palabras con las que no puedo estar más de acuerdo. No tengo ni idea de si Menéndez, fundador del museo (al que yo no he conocido), cuando tomó la decisión de llevar a cabo este proyecto sospecharía sobre la forma que ha adoptado; una forma modelada a través de los años por personas tan diversas como los materiales que hay en sus estanterías y tan complejas como las circunstancias que hemos tenido que atravesar para poder recordar desde el actual espacio el día de su inauguración.

1990. 8 de Mayo. Encierro de estudiantes BBAA (ver trabajo de Alejandro Simón)

¿Alguna vez has pasado la noche en tu universidad?

¿Has notado los nervios en la boca del estómago ante la posibilidad de las represalias?

¿Has cenado en las mesas donde horas antes rematabas las entregas?

¿Has celebrado la generosidad de las compañeras de otras facultades por darte comida, materiales o ideas de madrugada?

¿Has buscado un sitio donde dormir entre los radiadores de los pasillos de tu centro?

¿Has asistido a un partido de fútbol enfrente de tu actual despacho?

¿Te ha despertado Félix, el bedel, cinco minutos antes del comienzo de las clases?

No recuerdo ni una palabra de la asamblea que hicimos aquella noche de 2011, pero me acuerdo de todo lo demás.

1991. Hice cola toda la noche en la facultad para matricularme con Rosa en perspectiva

Los últimos dos años me ha tocado estar en la comisión de cambios de grupo: un drama. Una no es consciente de la cantidad de problemas psicológicos y psiquiátricos que hay en un centro hasta que tiene que leer una por una las justificaciones.

1992. Bocado de tortilla y pimientos con manos de tinta y compañeros de carrera

Los vasos de pepsi que daban en la cafetería.

1 Además de un cúmulo de papeles, tupperts sucios y demás arqueología de la turborutina a la que me he sometido en las últimas dos semanas.

2 Definición 1: Es luz, es amor, es compasión, un lugar donde la vida merece la pena.

Definición 2: vida o libertad.

Definición 3: es hogar. Un lugar donde probar, aprender, donde crecer y ver crecer, un lugar para sanar y acoger, donde amar y recibir amor.

Definición 4: es un lugar donde me siento segura, al que recurrir y en el que consigo ser fiel a mi personalidad.

Definición 5: es mi sitio seguro, donde puedo ser yo.

Definición 6: Una maravillosa burbuja de amor multidisciplinar.

2004. Dani me hace una petanca con bolas de papel porque estoy de bajón

2005. Mi última fiesta de carnaval. Iba de uno de los hermanos Dalton pero me parecía más a Cantinflas.

2007. Noelia y Noemí me captaron. Empecé a formar parte del proyecto curarte.

2009. La primera vez que pisé la facultad para hacer el examen de selectividad, me sentí en casa sin haberlo hecho aún.

2010. Entro en BBAA y conozco a mi actual pareja

Empezamos a salir una vez acabada la carrera, si no... hubiese sido insostenible. En la actualidad seguimos juntas.

2010. España gana el mundial

2012. Lloro con Noemi cuando nos enteramos de los problemas de fertilidad.

Lloramos juntas cuando nos enteramos de problemas.

2013. El CASHU comienza a pintar

2013. Creamos el colectivo "La cooperativa" gracias a Raquel Monje



Foto de La Cooperativa en el montaje de la pieza
Sweat shop en el antiguo Pasaje de Fuencarral

2014. Conocí a Momserraz y a Laura y se hicieron mis amigas

Siempre pienso que de los cuatro años que dura el Grado en Bellas Artes yo sólo aproveché los tres últimos. Primero pasó como si nada, ir a clase, ir a casa, un trámite más; no hubo prácticamente implicación con las cosas que hice. En segundo eso cambió, conocí a Irene en clase de dibujo y, con ella, a María, Jorge, Adri, Clara, Rodri, Coni, Alex, Gonzalo y Marina, que se hicieron mis amigas. Estar con ellos era un motivo para pasar más cosas en la facultad, pero, sobre todo, conocerlos, compartir con ellos procesos, dudas y trabajos cambió definitivamente mi relación con la carrera.

Pienso así en la importancia de los procesos de aprendizaje colectivos, en estar acompañada, pero sobre todo en establecer conversaciones, del tipo que sean y sobre el tema que sean. Pero ponerse a ello.

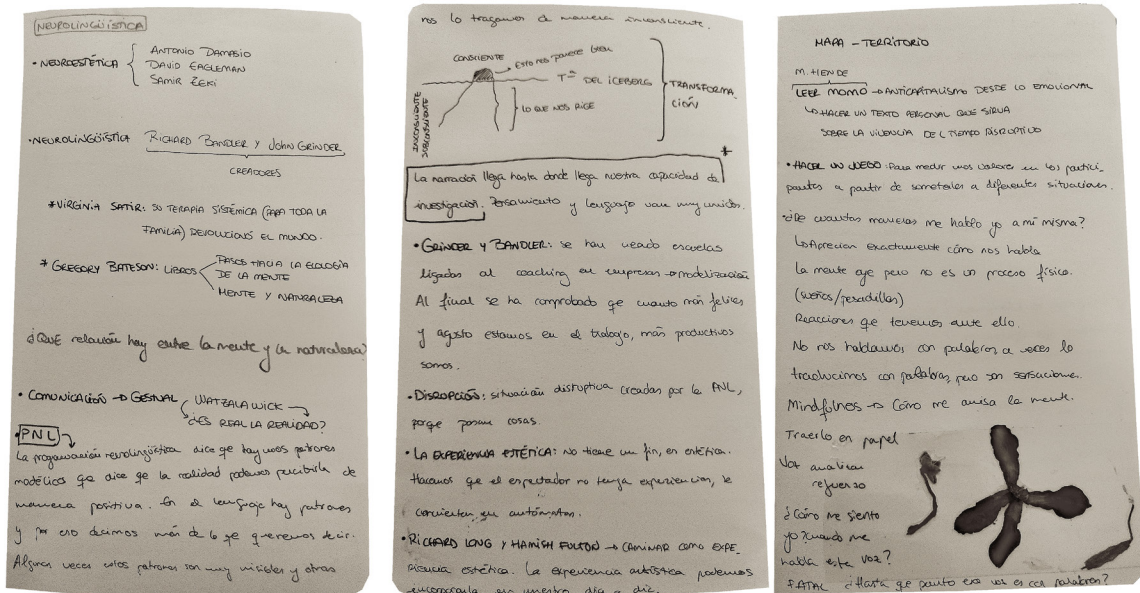
2014. Antonio Muñoz Carrión me sacudió los sentidos a través de la antropología

2014. Me enamoré de Horcajada

2015. Un profesor de dibujo me dijo que las chicas nos teníamos que esforzar tanto porque, total, íbamos a ser madres y abandonar el arte

2015. Tonia Raquejo cambió mi mirada y conocimiento en relación al eje mente-cuerpo y sigue haciendo su magia

Tonia es un ser de luz, una elfa del bosque reencarnada en profesora de Bellas Artes.



2016. Clara crea HOGAR

- Tomar un espacio de la facultad y convertirlo en hogar.
- Hacer sofás, mesitas y banderitas de colores.
- Invitar a la gente a merendar.
- Saber dónde nos vemos en los huecos entre clases que compartimos.

Saber dónde están tus amigos.

2016. Surge 3espacio

La única condición para su existencia es que no te obliguen a mover tus trabajos ni tus materiales del caballete que te ha sido asignado. Sólo saber que ese caballete es tuyo, saber que ya sabes cuál es tu sitio en ese aula y, sobre todo, poder entrar cuando quieras convierte una clase de pintura en un estudio de artistas.

2016. Voy por primera vez a un ensayo de Impro legos

2016. Última fiesta de Halloween en BBAA

Aún no me había acostumbrado a recorrer aquellos pasillos graffiteados, repletos de taquillas que cubrían las paredes y decoraban aquella facultad un tanto hostil... Justo había empezado primero de carrera ese mismo septiembre. Alineadas y enumeradas, las taquillas reflejaban la identidad plural de todas aquellas personas que en algún momento soñaron con ser artistas y que, en algún otro, habían disfrutado y formado parte de las juergas tan famosas de BBAA, o eso se comentaba. Precisamente a mí no me interesaba especialmente la fiesta, sin embargo era tal la expectación que no dudé en asistir a la que sería mi primera y última fiesta de Halloween en Bellas Artes.

2016. Pablo de Arriba nos lleva de excursión

2016. Coni lee un discurso que me hace llorar desde Saarbrücken

No participé en la graduación ni tengo orla. Supongo que, en cierto modo, me incomodaba la artificialidad que sentí sobre esos formatos, como si intentar igualar mi experiencia con todas esas personas que estaban con birrete sonriendo fuese, ante todo, mentir. Y quizás también ahorrarme unos eurillos y esquivar la incomodidad social que me generaba el formato "acto de graduación". Sólo me conecté al vídeo de la graduación para ver a Coni hablar. Estaba con Jorge y Adri en Saarbrücken, Alemania.

Hizo algo que me pareció muy interesante y sincero. Tras unas palabras generales, decidió aprovechar esa oportunidad para decir algo a cada una de las personas que la habían acompañado de manera más cercana esos años. Hacer un discurso de graduación, narrando acontecimientos particulares y personales, pero que (como ella más o menos dijo) podrían llegar a resonar en la memoria de cada una de las personas que estaban ahí, cada una llevándose a sus personas.

2017. Conocí a Rigo

2017. Doy teta a Maya en clase

2017. Se lo conté a mis padres

2017. Lolo y yo empezamos <3

2018. Me di cuenta de que las amistades no se suplican, y que quien quiere estar hace por estar :)

2018. Mallorca :))

Malpartida :))

Cáceres :))

El Barraco :))

2018. Selina decidió ayudarme y animarme a escribir

Que los profesores se interesen por ti y te acompañen, de verdad, con sus dudas, inseguridades y cariño. Generosidad y calidez. Que lo que hayas hecho haya sido posible gracias a la confianza de alguien. Escribir acompañada.

En 1970, Natalia Ginzburg escribía un pequeño texto sobre los interlocutores, aquellas personas a las que se muestra lo que una escribe para después hablar sobre ello.

A lo largo de mi investigación he tenido, en esencia, tres interlocutores:

Jorge es la persona con la que me siento más cómoda hablando de arte y la que mejor entiende lo que me interesa. Por eso, ha estado presente desde el principio, le he mandado todos mis textos y me ha ayudado a escoger las palabras adecuadas cuando yo no era capaz.

Selina me ha permitido ser consciente de dónde estaba escribiendo, me situaba en el lugar correcto y me ayudaba a entender cómo se podía leer aquello. También ha puesto en valor lo que estaba haciendo. Pero, sobre todo, me ha permitido escribir, no habría escrito esto si no me hubiera cruzado con ella.

Ulises no entiende el arte como yo lo hago, por lo que generalmente no puedo hablar con él de lo que verdaderamente me interesa, siempre se escapan cosas. Sin embargo, él se esfuerza incansablemente por entenderme. Aunque sepa que nunca lo hará, me gusta compartir con él mis textos, saber que los ha leído.

Gracias.

2018. Manu me hizo volar

También se puede construir hogar gracias a una persona. Manu fue la primera persona del MuPAI que me dijo con su compañía (sin ser él consciente) “voy a tope contigo y me mola quién eres”. Aquí MuPAI se convirtió en casa.

2018. Conocí al equipo del MuPAI y me acogieron como una más

Para mí el MuPAI se inaugura en 2016, cuando entro por primera vez como “parte del equipo”. Sin embargo, ha pasado tiempo hasta que es lo que es ahora. Creo que fueron necesarias unas copias de llave para ello y unos buenos jueves de tapeo. En definitiva, poder sentir que ese era nuestro espacio y que podríamos ocuparlo cuando deseáramos. Creo también que tener todos la misma llave ha hecho posible que nos sintamos todos parte fundamental de ello, parte del equipo.

2019. Conocí a Sonia y me sentí “doblemente encantada”

2019. Las clases de Sata

2019. Momentos de té y desahogos a tutiplén

- Infusión de abrazo muy fuerte
- Infusión de risas acaloradas
- Infusión de conversación sincera
- Infusión de intercambio de miradas
- Infusión de mucho amor y mimos
- Infusión de despertar de buen humor

2019. Salí del armario en clase de Yera

2019. Esther fue mi primera compi facilitadora en la uni

2019. Cuando a María le regale un calendario de adviento y lo escondí en su taquilla

2019. Hice piñita con mis chicas y todos los días de risas

JAJAJA JAJAJA JAJAJA

2020. Sata me acompaña en el confinamiento

Nos seguimos viendo.

2020. Entré en el MuPAI como becaria.

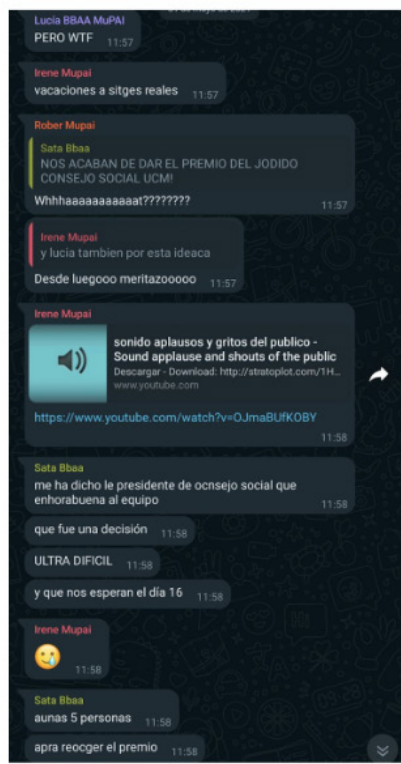
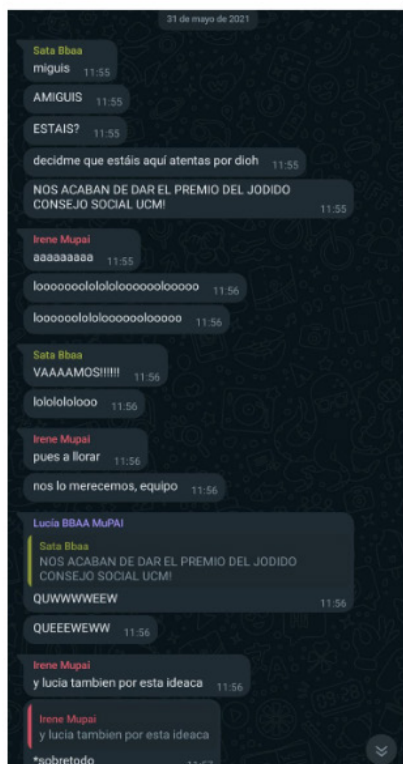
Y sigues.

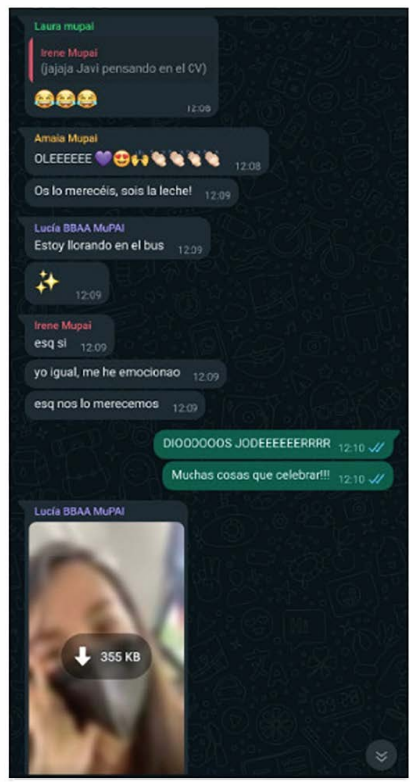
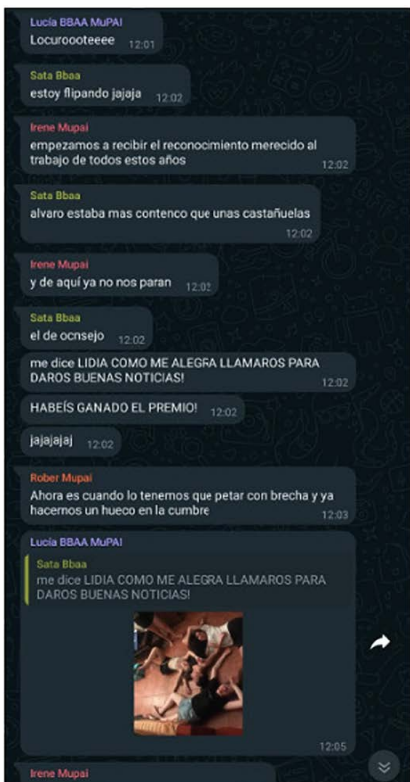
2020. Me di cuenta de que mis amigos me querían y me apreciaban

2020. Me quité el susto más grande que un predoctoral puede tener (t-e-s-i-s) y lo hice acompañado de los mejores

Le digo a Meri y a Manu que me alegro muchísimo de haber obtenido la beca en ese momento de la historia del MuPAI, porque sé que no voy a estar sola.

2021. Premio UCM al compromiso Universitario





2021. Las educadoras mupayas me felicitan el cumple

Los 30, qué duro es cumplirlos pero qué bonito hacerlo tan bien acompañada y con los pies metidos en una piscina hinchable de Mickey Mouse.

2021. Susana no quiere que coma cosas con gluten porque me sienta mal

Después de la pandemia, la cafetería de Bellas Artes no volvió a abrir sus puertas. Por lo que en nuestras reuniones de marujeo semanales empezamos a compartir meriendas. Últimamente he tenido algunos problemas de salud que me han impedido comer libremente, ha sido un proceso de adaptación y aprendizaje bastante largo pero, cuando eres parte de un grupo, comienzas a conocer hasta las particularidades de cada persona que lo compone. Y de eso se tratan los cuidados.

Receta del mejor bizcocho sin gluten y sin lactosa:

Ingredientes	Cantidades
Mango	400g
Huevos	2 unidades
Almendras	100g
Harina de arroz o trigo sarraceno	30g
Levadura o bicarbonato de sodio	6g
Dátiles	30g
Tableta de chocolate negro	al gusto

Preparación

Precalentar el horno a 180°.

Se dejan en remojo los dátiles.

Mientras tanto se pela y se trocea el mango (cuanto más maduro mejor).

Se trituran las almendras (hay algunos establecimientos que las venden ya trituradas).

Se trituran los dátiles.

Se añaden el resto de ingredientes y se trituran.

Se machaca el chocolate negro con un mortero y se mezcla con una espátula con el resto de la masa.

Se introduce todo en el molde (puede ser para hacer un bizcocho o también queda bien como donuts o magdalenas). Un truco para que no se pegue es poner papel de horno.

Se mete al horno 30 minutos (ir comprobando a partir de los 20 porque cada horno es un mundo).

Se desmolda, se deja enfriar y listo para comer.

2021. QÛE (os qiero <3)



2021. Mis amigos me abrazan tras una etapa dura

2021. 22 oct. Las tres Marías: la caca, la mierda y la porquería

2021. Empieza Grapa

Safe spot, mopai, microondas, naranaja, escucha, manual, manuel, punto seguro, involucrarse, recuperar lo que es nuestro, traductores, figura intermedia, expandir el MuPAI, ¡queremos cafete y repro!, protección, escuchcha, compañerismo, TFG, ¿necesidades?, desarrollar nuestra obra artística

2021. Soy feliz y CONSCIENTE a la vez

2021. PIÑITA RESTAURADA todes nos queremos! POR FIN!

Fuente: las puertas de los aseos.

2021. He aprendido la importancia de la comunicación

2021. Me di cuenta que el gilipollas era un gilipollas

Había un tío que superaba la media edad en clase y que no se relacionaba con nadie, excepto conmigo. El primer día me pidió la goma de borrar y se la dejé con una sonrisa en la cara. Quizá eso fue mi penitencia. En el transcurso del año se sucedieron una clase acontecimientos un tanto extraños, por ejemplo el día que en clase de fotografía me hizo fotos sin preguntarme ni esconderse. Cuando empecé a verbalizar que aquello me estaba resultando turbio salieron otras voces de compañeras a las que también se habían sentido acosadas en algunas ocasiones y decidimos hacer una colecta de firmas para que se expulsara al susodicho.

No le volví a ver...

2021. Desde Oxford me siguen mimando en la distancia

2021. 15 de marzo: Rocío supera su miedo y se va a Malta con todos :)

2022. Bailé Hentai delante de toda la facul me puse cachondo vino Javi, gané



1 de abril 2022: I JORNADA DE CUIDADOS INAUGURACIÓN DÍA DE LAS PISCINAS

Arqueología de la Expresión. Lo que está y no se ve

Jim Lorena

“La intuición es un don sagrado y la mente racional
su fiel servidora. Hemos creado una sociedad que
honra al siervo, pero ha olvidado el don”
Einstein



Recordar es un acto de investigación de nuestra memoria, las imágenes advienen como flashes fotográficos que necesitan transcribirse del lenguaje mental al lenguaje escrito. El mismo proceso se activa en la creación artística. Como explica Anton Ehrenzweig en *El orden oculto del arte*, la estructura oculta del arte se crea en niveles de atención más profundos, vecinos de las técnicas indiferenciadas del proceso primario; esa actividad mental propia del inconsciente, que se caracteriza por la libre descarga de energía, sin tener en cuenta la lógica. Pero una vez creada, solo se puede observar en un nivel de atención más elevado, en su señal consciente, su materialización: el espacio pictórico para Ehrenzweig y el incipit, la primera mancha, para Paul Valéry.

Esto lleva a Ehrenzweig a estudiar la parte inconsciente del proceso creativo, observando la estructura del sueño que se recuerda, la incoherencia y caos aparente. La elaboración del recuerdo de un sueño, nos muestra elementos sueltos, puesto que, aunque intentemos conservar la estructura original, la deriva de la atención nos dispersa. Componentes de un puzzle, una fragmentación inconsciente en la que penetramos para fabricar un Todo.

Nuestra percepción gana en fluidez y en maleabilidad a medida que penetramos en las capas más profundas de la consciencia por las regiones de los sueños, de las ensoñaciones, de las imágenes subliminales y de las visiones oníricas del estado creativo.

La comprensión del funcionamiento de nuestra mente al crear, pasa por la comparación en el estudio del recuerdo del sueño. Los aborígenes australianos tienen una estrecha relación con el mundo de los sueños. En su vida cotidiana combinan sueño y realidad. Sus sueños son historias mitológicas que explican y guían su cultura, de generación en generación. Cada sueño se cuenta a través de un lenguaje plástico y se hereda de un miembro de la tribu, por lo que forma parte integral de su existencia. Los nuevos sueños pueden ocurrir durante un estado de letargo o de vigilia. Wally Caruana en *L'art des aborigènes d'Australie* nos aclara que el tiempo del sueño o dreamtime, son términos que se utilizan para designar, no un mundo de sueños o irrealidad, sino un orden de realidad que trasciende la experiencia cotidiana. Sin embargo, el sueño no puede reducirse a un código de vida, a una herramienta de control social o a una simple crónica de la creación, circunscrita en el tiempo y vinculada a un periodo bien definido del pasado. Proporciona el marco ideológico que permite a la sociedad humana mantenerse en equilibrio armónico con el universo; es una carta, cuya autoridad ha sido santificada por el tiempo. El sueño es más bien una dimensión paralela al tiempo histórico de los hombres, una permanencia en movimiento, una memoria viva de la materia cósmica, como expone Barbara Glowczewski en *L'espace-temps du rêve*. Esta memoria se manifiesta en el entorno por el simple hecho de que todo deriva de ella y sigue reproduciéndose. Además, es precisamente en los sueños donde los hombres y las mujeres pueden viajar en este espacio-tiempo donde el pasado está sincronizado con el presente. Para los aborígenes el tiempo pasado, presente y futuro forman parte de un concepto de eternidad.



Los simbolistas se adentraron en los espacios del sueño, en las imágenes de lo irreal, al igual que los surrealistas. Unos buscaban escapar del mundo exterior y los otros querían reproducir el mundo de los sueños, con precisión para crear una segunda realidad.

Uno de los maestros del Simbolismo, Gustave Moreau, declaró: “No creo ni en lo que toco ni en lo que veo. Sólo creo en lo que no veo y únicamente en lo que siento”. André Breton, hablando del Surrealismo y de la pintura, también entra en la dinámica de lo invisible: “...también está lo que veo de forma diferente a lo que todos los demás ven, e incluso lo que empiezo a ver que no es visible”. Breton insiste: “...con los ojos cerrados, mi contemplación silenciosa está llena de luz” y “el ojo existe en estado salvaje”. Si los surrealistas, que se interesaban por las imágenes oníricas, por el arte africano y las artes primeras en general, no hablaban de los aborígenes australianos, es porque desconocían su cultura. El reconocimiento de las creaciones aborígenes como pertenecientes a una cultura, es reciente.

El sueño que nos llega a través de la memoria, después de despertarnos, según Freud, es un conjunto de impresiones sensitivas, generalmente visuales, que nos dan la ilusión de haber vivido algo y a las que se pueden mezclar procesos de pensamiento y manifestaciones de afecto. En la memoria de un sueño se pueden detectar imágenes. El sueño es, por lo tanto, rico en visiones, pero las visiones no nos llegan sólo a través de los sueños.



En la búsqueda de nuevas imágenes, algunos creadores, como Miró o Antonin Artaud, fueron más allá del sueño. Miró, que insistía en la importancia de la alucinación como fuente de imágenes, decía que le resultaba difícil hablar de su pintura, porque ésta nacía siempre en un estado de alucinación, provocado por algún shock, objetivo o subjetivo, y del que era totalmente irresponsable. También habló de los efectos alucinantes de la inanición. Artaud, por su parte, buscará una nueva visión entre los tarahumaras, un pueblo de México que utiliza el peyote, un hongo tóxico, para alcanzar un estado de visión divina o mágica.

La alucinación es, por tanto, un trastorno del condicionamiento normal del organismo y afecta, de forma directa o indirecta, al cerebro. Y esta condición genera imágenes. La sordera de Goya es un ejemplo de una causa indirecta, una minusvalía física que desarrolla en él una visión totalmente nueva y le lleva a la oscuridad en las Pinturas negras.

La alucinación puede causar visiones, pero las visiones no sólo surgen de la alucinación. La visión, pues, nos llega desde la alucinación, el sueño o directamente desde el inconsciente, sin aditivos y en estado de vigilia. El inconsciente se nos presenta como un espacio interior conceptual y representativo, sin conexión lógica entre los elementos que lo forman, sin distribución temporal clara.

La visión que proviene directamente del inconsciente, tiene en común con los sueños y las alucinaciones, las imágenes inconexas, la falta de nitidez visual. Nos corresponde tirar de un hilo y crear una historia, para llegar a una verdadera transposición visual. Paul Valéry seguramente nos diría que el instinto, o el impulso creativo que surge del interior, no es nada sin el trabajo de la conciencia. Una tarea que consiste en traducir el lenguaje inconsciente al lenguaje consciente.

Sostener que la visión nace del inconsciente puede parecer vago, en cambio, exponer que nos llega a través del imaginario de nuestro inconsciente, es más adecuado para las transcripciones plásticas. No es por nada, por lo que a los simbolistas y a los surrealistas se les denomina pintores del imaginario. La visión que constituye el estado virtual de la obra es similar al implex de Paul Valéry. El implex es la capacidad, aquello de lo que somos capaces y el incipit sería la actividad, el inicio de la creación, la primera transposición.



Las visiones inconexas y dispersas, dan una impresión de caos. La estructura caótica es sólo una apariencia que guarda un orden oculto en su interior. Si se intentara pasar de las visiones del inconsciente a un lenguaje consciente y lógico, si se quisiera ordenar la apariencia caótica, posiblemente se produciría un bloqueo en la transposición. Ehrenzweig explica que la estructura artística es esencialmente polifónica; no se desarrolla en una sola línea de pensamiento, sino en varias corrientes superpuestas. La creatividad requiere, por tanto, un tipo de atención difusa y dispersa, que contradice nuestros hábitos lógicos de pensamiento.

La visión se instala en el fondo del ojo como un destello rápido que tiene la capacidad de volver y quedarse allí, manteniendo la misma consistencia. La visión y las ensoñaciones de los aborígenes australianos tienen algo en común, además de la estructura inconsciente.

Las ensoñaciones traen visiones de recuerdos imaginarios. Es cierto que hay que estar preparado para recoger el sueño, se necesita formación filosófica y técnica sobre la cultura específica de la tribu, al igual que hay que estar preparado técnica y culturalmente para apreciar y transcribir una visión en cualquier otra cultura.



La figura del chamán, intermediario entre el mundo real y el mundo irreal, es el traductor de sueños y visiones, portador de sabiduría. En los albores de la humanidad todos los seres animados e inanimados estaban dotados de alma, viven conscientes de su pertenencia a la tierra, a cada uno de sus ancestros, a sus hermanos animales y plantas, y comprenden que cualquier agitación en el entorno conlleva una posibilidad de riesgo y de caos. Estos pensamientos conforman lo que llamamos animismo primitivo, base de la religión y del idealismo filosófico. El chamán es el que interpreta, sana y aconseja, es el sabio de la tribu. Los rituales mágicos ayudan a acceder a un estado paralelo, en busca de respuestas y soluciones. El conocimiento y utilización de la farmacopea natural de las geografías de los chamanes, a pesar de ser considerada magia, es el despertar de la ciencia. Frédéric Keck, explica en *Les théories de la magie dans les traditions anthropologiques anglaise et française*, que la magia, por un lado, postula una unidad de las leyes de la naturaleza y pretende actuar sobre ella gracias al conocimiento de estas leyes, lo que la asemeja a una ciencia aplicada o a una técnica. Por otro lado, es obra de individuos marginales, considerados como genios, y no de grupos que se reúnen en torno a un culto, y por eso el aprendiz sería más una figura del científico original que del sacerdote.

A partir del momento en el que existen rituales y deseos de encontrar respuestas, o, dicho de otro modo, voluntad de cognición, comprendemos que hay expresión y evolución en los símbolos representativos de una cultura. Adrian Frutiger documenta, el mundo primigenio de los signos, pictogramas e ideogramas y su evolución hasta la contemporaneidad en su libro *Signos, símbolos, marcas, señales (Elementos, morfología, representación, significación)*, en el que insiste, en que la posibilidad expresiva de entendimiento entre grupos de seres humanos de una misma comunidad, es un factor esencial de supervivencia y de desarrollo espiritual. Lo que comenzó siendo un intercambio lingüístico, fue plasmándose de manera inscrita y escrita en las variaciones de soportes, desde las paredes de las cuevas, pasando por la propia piel, piedras, huesos de animales, caparazones de tortuga, cascaras de huevo, cortezas de árboles, planchas de madera encerada, láminas de bambú, rollos de seda...protopapeles como el papiro y el amate, el pergamino, hasta llegar al papel.



El saber occidental en sus inicios, empieza a desarrollarse en los mitos y leyendas griegas. Son los enigmas a descifrar, en las diversas etapas de superación de los héroes, que constituyen los primeros indicios de sabiduría. El saber consiste en interpretar. El nacimiento de la filosofía es la transformación del conocimiento en tanto que adivinación, en conocimiento a través de la resolución de enigmas. La sabiduría aparece como el reconocer lo real en lo confuso, lo oculto en lo evidente y es el sabio el que lo capta y lo describe. La sabiduría es saber determinar lo animal bajo lo humano, es introspección,

como sugiere Giorgio Colli en *Nacimiento de la filosofía*. Los enigmas, pues, permiten referir a entidades del mundo a través de la combinación de nociones o afirmaciones contrarias o contradictorias. Esta particularidad hace que se presenten como verdaderas paradojas que fuerzan a pensar.

Georges Bataille trata la literatura y el mal como una dicotomía indisociable, nos recuerda que los comportamientos humanos en la literatura, se desarrollan en su perspectiva más violenta. El ejemplo de las tragedias de Shakespeare nos lo deja muy claro. La literatura nos permite ver lo peor y hacerle frente en un acto de superación. En los diferentes males que atañen las obras de Emily Brontë, Baudelaire, Michelet, William Blake, Sade, Proust, Kafka y Genet, Bataille trata el mal como prueba a la que vencer. Las pruebas se presentan como enigmas a resolver para seguir la trama del individuo en el viaje de la heroicidad, para realizarse, ir más allá de los límites educacionales establecidos. Una trama que se convierte en ritual de iniciación, de trascendencia del estado de dependencia al de independencia, del de niño al de adulto, del de hombre al de héroe, del de mujer al de heroína. La literatura y el mal de Bataille es la celebración del triunfo del bien sobre el mal, de la luz sobre la oscuridad, de la sabiduría sobre la ignorancia.



La memoria, el sueño, la visión, la alucinación, son pasos que nos invitan a cruzar la frontera de lo real y lo lógico, en busca de un misterio, la sabiduría en todas sus formas. Muchos son los caminos y las bifurcaciones para llegar al objetivo.

Cuando Alejandro Magno invadió las orillas del Nilo en el siglo IV a.C., el pensamiento helenístico penetró en el Imperio faraónico, que había vivido aislado. Los sacerdotes de los templos poseían unos conocimientos técnicos asombrosos, sobre todo en metalurgia, en la producción de pigmentos y esmaltes. En el mayor de los secretos estos técnicos trataban de fabricar sustitutos del oro, de la plata, de piedras preciosas y de pigmentos.

La alquimia nació del encuentro entre los conocimientos prácticos de esta casta sacerdotal y la filosofía natural de los griegos. La alquimia es el arte de purificar lo impuro imitando y acelerando las operaciones de la naturaleza para perfeccionar la materia. Gaston Bachelard en *La Poétique de la rêverie* definió el lenguaje de la alquimia como un lenguaje de ensueño, la lengua materna del ensueño cósmico.

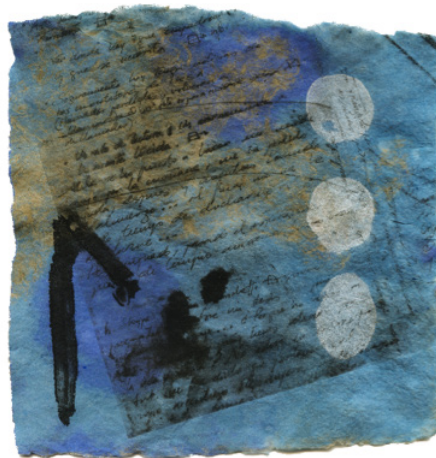
Las teorías alquímicas suelen denominarse herméticas para señalar su adscripción a una tradición independiente del aristotelismo y el galenismo, de la que Hermes Trismegisto fue el fundador. Sin embargo, como dice Bernard Joly en *La rationalité de l'hermétisme*, esta referencia a una tradición mítica, no convierte a la alquimia en una ciencia oculta. La alquimia clásica, que fue la química de su tiempo,

debe distinguirse de las doctrinas irracionales que, bajo el nombre de esoterismo, se desarrollaron en el siglo XIX.

Los escritos de Hermes Trismegisto, libros como El Kybalión y La Tabla Esmeralda nos expresan con bastante claridad y concordancia las leyes y principios universales que rigen todo aquello imaginable y no imaginable. En La Tabla Esmeralda, traducido al inglés por Isaac Newton, nos explica que todo lo que existe y lo que no existe forma parte del Todo.

Las noticias biográficas sobre Hermes Trismegisto son múltiples y contradictorias. Todos los eruditos coinciden en que Hermes Trismegisto vivió en tiempos remotos y sus escritos se estiman como la fuente de Platón. Fundador de las doctrinas sobre la creación del universo, los números y los venenos, se le atribuye el arte de fabricar el vidrio y el descubrimiento de la medicina. Y dio origen al Hermetismo a partir del siglo II d.C., una cosmovisión del mundo que engloba aspectos paganos y cristianos. Según Joly, muchas culturas actuales alrededor del mundo, manejan todo tipo de rituales y creencias que tienen mucho sentido cuando las conectamos con el mundo espiritual del Hermetismo.

Así, todo aquel que sienta un verdadero interés por desentrañar los misterios de la vida, acabará sin duda por toparse con el Hermetismo y con la Cábala, puesto que son dos ciencias esotéricas que nos hablan de una misma realidad: la creación, ordenación y funcionamiento de la vida en toda su multidimensionalidad.



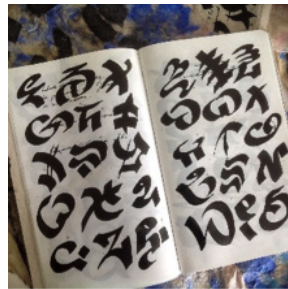
Tzvi Freeman explica en *¿Qué es la Cábala?* que dentro de un cuerpo respira una persona: un alma. Dentro del cuerpo de la práctica judía respira una sabiduría interior: el alma del judaísmo. A menudo lo llaman “Cábala”, que significa “recepción”. Al igual que la práctica judía se recibe a través de una tradición antigua e ininterrumpida desde la revelación en el Sinaí, también lo es su alma. La Cábala es, pues, la sabiduría recibida, la teología y la cosmología propias del judaísmo.

La Cábala no es una enseñanza secreta. Es la enseñanza de un secreto. La enseñanza de un secreto significa que se intenta enseñar algo, abrirse a ti y revelar algo oculto. Los verdaderos secretos, incluso después de haber sido enseñados, explicados, ilustrados, analizados e integrados en tu conciencia, siguen siendo tan misteriosos como antes. En realidad, mucho más misteriosa, como dice Freeman, a medida que la isla del conocimiento se expande, también lo hacen sus playas que dan al océano infinito de lo incognoscible.

La Cábala se sumerge en estos secretos y saca a la luz sus profundidades. Aporta metáfora, parábola y comprensión. Nos ilumina y nos abre los ojos. Nos inspira y nos guía para utilizar esta sabiduría con el propósito de sanar y crecer en la vida diaria. Sin embargo, la Cábala confiere una percepción del más allá; el conocimiento de lo que no se puede conocer, la sabiduría del misterio, la comprensión que no comprendemos. La Cábala es el conocimiento de lo maravilloso.

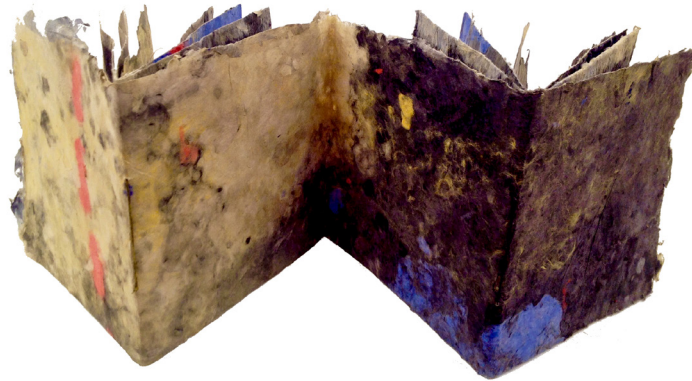
Los cabalistas enseñan que, al confiar en nuestros cinco sentidos, sólo percibimos el 1% de la verdad, que es nuestro limitado mundo físico. El resto, el otro 99% de la realidad, proviene del ilimitado mundo espiritual y es mucho más grande de lo que podríamos imaginar. Cuando hacemos el esfuerzo de elevar nuestra conciencia por encima del 1%, que percibimos, a través de nuestros cinco sentidos, al reino del 99%, podemos acceder a la energía ilimitada, la guía divina y la inspiración que buscamos en nuestras vidas.

La Magia, la Cábala y la Alquimia conforman la verdadera tradición oculta de la civilización occidental que expresan cada una, desde su lenguaje simbólico, la búsqueda incesante del hombre occidental de la unión de los opuestos y su relación con la divinidad.



Lejos de la tradición europea, el Budismo se ha hecho un hueco en occidente. Los métodos cambian, las culturas difieren, pero existe un nexo de unión que busca en el mundo interior la fuente de la sabiduría. Siddhartha nació más de 500 años antes que el cristianismo y se dice que el budismo se desplazó durante medio milenio desde la India hasta el Mediterráneo, empapándose de la cultura griega que Alejandro Magno había llevado a la India. Jesús heredaría la sabiduría de su predecesor indio que transmitió un mensaje de tolerancia y no violencia, centrado en la igualdad de los seres. A falta de pruebas arqueológicas o bíblicas, Raphaël Liogier en *Jésus, Bouddha d'Occident*, parte de las analogías entre las dos religiones y reconstruye su relación mediante suposiciones. En estas similitudes relaciona Siddhartha con Jesús de Nazaret. En una de estas similitudes comenta como Siddhartha rompe el sistema de castas al anunciar que los humanos tienen la naturaleza de Buda en su interior y pueden alcanzar la iluminación. Jesús y Buda son a la vez hombre y Dios. La iluminación y Dios son conceptos con un fin y siguiendo la trama de este escrito, es un estado de trascendencia último, la sabiduría.

Ausiàs Cebolla i Martí y David Alvear Morón ponen de relieve en *Psicología positiva contemplativa* que la práctica del Budismo se basa, por un lado, en el cultivo de valores universales, como el respeto, la generosidad y el altruismo que llevan al bienestar y a la armonía, tanto de la persona como de los seres en general; y por otro lado, en el conocimiento y dominio de la mente, mediante técnicas de meditación que ayudan a desaprender actitudes y pasiones negativas y a despertar todo su potencial de calma, claridad y armonía.



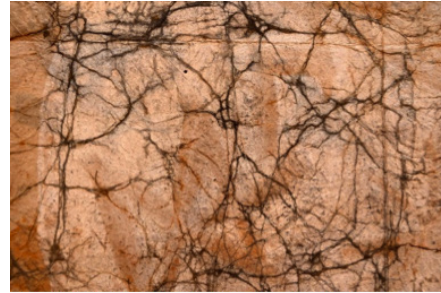
Tola y Dragonetti en *Budismo: ciencia, filosofía y religión* estiman que la concepción budista del mundo puede ser considerada como la filosofía de la naturaleza. Esta concepción es una de las principales conexiones del budismo con la ciencia. El budismo tiene una concepción dinámica de la realidad. Su metodología para dirigir el espíritu hace resaltar la libertad de pensamiento y el esfuerzo personal para alcanzar la verdad. No se debería aceptar una opinión por autoridad; es necesario pensar por uno mismo sobre cualquier cuestión para alcanzar las propias conclusiones. Como muestra el Dalai Lama en *La meditación paso a paso*, la vía espiritual que lleva al fin último de la condición de Buda tiene dos aspectos: método y sabiduría. El espíritu del despertar y la vida perfecta.

Moacanin Radmilla en *C.G Jung et la sagesse tibétaine* establece un paralelismo entre el budismo tántrico tibetano y la psicología junguiana, analizando sus similitudes y diferencias. Esta forma particular de budismo parece estar más estrechamente relacionada con las preguntas y cuestiones que preocuparon a Jung a lo largo de su vida, empezando por el proceso de expansión de la conciencia y la transformación espiritual. Jung las describe como la tremenda experiencia de toma de conciencia que la naturaleza ha otorgado al género humano y que une a las más diversas culturas en una tarea común.

Jung estaba muy interesado en el sistema cabalístico y en el Árbol de la Vida, que para él representaba el yo transpersonal, uniendo el consciente y el subconsciente. Tanto el estudio de la Cábala como el del budismo y del gnosticismo influenciaron y enriquecieron el desarrollo de su trabajo. La doctrina conocida como gnosticismo, aspiraba a alcanzar la gnosis. El concepto también puede asociarse a la iluminación: el esclarecimiento interior, al cual se puede llegar por la vía mística, a través de la experiencia o mediante la razón, según la postura que se considere.

Sensaciones, pensamientos, memorias, rituales, mitos... La humanidad comparte elementos comunes que, según la teoría del inconsciente colectivo de Jung, configuran una especie de herencia psíquica. Valeria Sabater en *El inconsciente colectivo de Carl Jung*, nos sitúa ante un "baúl" de significados que heredamos como grupo social y que, de algún modo y según esta teoría, impacta en nuestro comportamiento y emociones. El inconsciente colectivo es más bien como la noche cósmica o ese caos primordial del cual emergen los arquetipos y esa herencia psíquica que todos compartimos como humanidad.

El inconsciente colectivo estaría formado por ciertos elementos: los arquetipos. Estos fenómenos psíquicos son como unidades de conocimiento, imágenes mentales y pensamientos que todos tenemos sobre lo que nos envuelve y que emergen de forma instintiva. Al igual, nuestro cuerpo es la suma de elementos vivos desde el inicio de la vida en la Tierra, con un microorganismo que consiguió sobrevivir y perpetuarse para llegar a ser el «padre» de todos los seres vivos que hoy pueblan nuestro planeta, como redacta José Manuel Nieves, en su artículo *Así era LUCA, el primer ser vivo de la Tierra*.

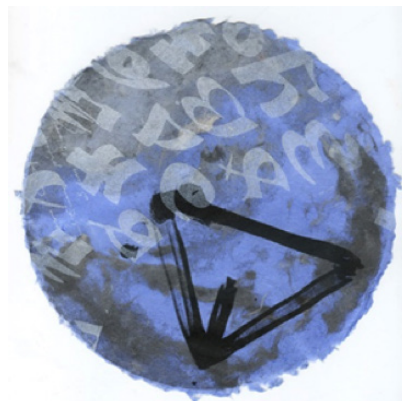


Tras el análisis del proceso creativo y ahondar, de manera breve, en el inconsciente, llegamos a un fin último. Entendemos que es una actividad que data de cuando el ser humano empezó a desear comprender el mundo en las primeras sociedades, deseo que perdura en nosotros como característica de nuestra mente.

La creación artística y el estudio del conocimiento interior se sumergen en el mismo pozo para hallar respuestas. Intentamos profundizar en el inconsciente para resolver los enigmas de nuestros propósitos. Las visiones, imágenes mentales para Bacon, son la base de referencia para los artistas. La psicología cognitiva que estudia estructuras, procesos y representaciones y trata del modo como las personas perciben, aprenden, recuerdan y piensan sobre la información, ilustra su descripción de la memoria a largo plazo, como biblioteca mental y de la memoria a corto plazo, como taller mental. El acto creativo comienza en el taller mental, a partir de estímulos exteriores y de información almacenada en la biblioteca mental. Es el primer espacio en el que nuestra obra se desarrolla, antes de la transcripción al lenguaje matérico de nuestra elección. La primera mácula palpable.

El acto creativo es un ritual de noción simbólica y como el ritual chamánico, oscila entre lo real y lo irreal, entre la mente consciente y la inconsciente. El artista es el chamán de los tiempos modernos, como lo definió Joseph Beuys. El artista busca respuestas y las plasma para compartir sus indagaciones. La memoria, el sueño, la alucinación, la visión, el ritual y la transcripción desembocan en una búsqueda de sabiduría.

El camino que va al encuentro de la sabiduría está repleto de enigmas y pruebas que hay que superar para acercarnos a nuestro destino.



El fotoensayo como método de indagación, sensibilización y transformación. Narrativas visuales y violencia de género

Elisabeth Chica Díaz y Pilar Manuela Soto Solier

Universidad de Granada

1. Introducción

En esta investigación se muestra el potencial de sensibilización y transformación personal de la A/r/tografía como metodología Basada en las Artes Visuales (Marín Viadel y Roldán, 2019). Se centra en un estudio de caso de un grupo de mujeres que fueron víctimas de violencia de género. Es llevada a cabo en El Instituto Andaluz de la Mujer, Área de Igualdad de Oportunidades de Granada y Málaga, las participantes son diez mujeres víctimas de violencia de entre los 50 y 66 años de edad.

La investigación se ha realizado utilizando como método la fotografía para llevar a cabo la realización de este estudio socioemocional sobre la violencia de género, junto con el seguimiento de la observación participante y el enfoque experiencial que permitió generar un entorno de sensibilización y empoderamiento de las mujeres participantes.

Las imágenes son nuestra manera de explorar nuestras experiencias, ideas y crear nuestra historia de vida en forma de autobiografía audiovisual. La implicación de la subjetividad del investigador en sus indagaciones permite incorporar el plano más personal y, por tanto, emocional y simbólico, convirtiéndola en una indagación viva (Springgay e Irwin, 2004). A través de la fotografía se expresan las vivencias y experiencias de estas mujeres que han sido maltratadas, estas fotografías tienen la intención de visibilizar y compartir las experiencias que han vivido estas mujeres, y con ello, la superación y empoderamiento personal (Soto Solier, 2019). A través de las imágenes fotográficas, las mujeres que han sufrido violencia de género crean y desarrollan un relato visual que se acompaña de un breve y significativo texto que relata sus vivencias, emociones, etc.

Esta propuesta basada en las artes visuales nos ofrece posibilidades y recursos para conocer, explorar, recordar, reivindicar, relatar, etc. La fotografía se convierte en el medio de expresión y comunicación que da sentido a sus relatos de forma visual (Marín-Viadel y Roldán, 2019). Desde esta perspectiva, y como parte de los recursos de la investigación Basada en las artes Visuales, se usa el foto ensayo como un recurso que potencia la observación la argumentación y reinterpretación. Partiendo de que un foto ensayo como indican Fernández y Genet (2017) es una representación visual compleja que surge de la combinación decidida de más de dos imágenes”

En este sentido, el foto ensayo permite a estas mujeres víctimas de maltrato, mostrar sus experiencias, y expresarse a través del lenguaje visual que le permite mostrar, visibilizar, afrontar y compartir su sufrimiento y poder enfrentarse a este mejorando sus habilidades intrapersonales e interpersonales y emocionales. La imagen fotográfica se convierte en un canal de comunicación cercano a ellas que les permite hacer visible sus sentimientos y emociones sobre un tema de exclusión social como es el de la violencia de género. Otra finalidad del proyecto es mostrar y visibilizar este problema en la sociedad actual, que otras mujeres puedan reconocer y detectar la violencia de género y poder prevenir sus consecuencias.

En este sentido, en el desarrollo del proyecto, se diseñaron, implementaron y activaron procesos de reflexión, autoconocimiento y autocontrol a través de los foto relatos en las diferentes sesiones realizadas. En el desarrollo del proyecto se tuvo en cuenta la protección de la identidad de las mujeres, y la total libertad en la participación de las actividades. Los resultados han permitido visibilizar su actitud e implicación, así como el proceso de superación y cambio personal que se ve reflejado en la narrativa visual y audiovisual de las experiencias de violencia vividas, que en su día las hicieron vulnerables. Por otra parte, también las valoraciones y aportaciones de las participantes, indican que través de este proyecto las mujeres han podido fortalecer su autoestima y búsqueda de la autorrealización personal, que en definitiva es afrontar experiencias traumáticas y volver a vivir, reiniciar de nuevo su vida, para seguir viviendo. Este es el sentido con el que nace esta investigación, dar conciencia y visibilizar esta problemática social, indagar, comprender, conocer para poder dar posibles respuestas y aportar soluciones.

2. Objetivo general

La finalidad de esta investigación A/R/Tográfica Basada en las Artes (Marín Viadel y Roldán, 2019) es fomentar la educación para la igualdad en contextos no formales, concretamente el Instituto Andaluz de la Mujer, Área de Igualdad de Oportunidades de Granada y Málaga utilizando la fotografía y el relato audiovisual como recursos mediadores para la visibilización de historias reales y prevención de violencia de género.

Para ello se utiliza la A/r/tografía como metodología, bajo la premisa de traducir, mostrar, visibilizar y transformar los conflictos a través del uso de la imagen como contenido, como documento etnográfico que recoge experiencias personales. Esta investigación no trata de evaluar la existencia de la violencia de género o la discriminación, pues ya existen numerosas investigaciones sobre el tema que demuestran esta realidad.

3. Objetivos específicos

Experimentar a través de los procesos A/r/tográficos basados en la fotografía o foto ensayo que nos permita visibilizar experiencias de mujeres que son víctimas de la desigualdad/violencia de género y fomentar el empoderamiento personal en contextos educativos no formales.

Indagar en la eficacia de los procesos A/r/tográficos para explorar, conocer y visibilizar mediante las creaciones artísticas las experiencias de vida reales de estos colectivos vulnerables.

Inducir nuevas comprensiones y sentidos sobre el tema de la desigualdad o violencia de género a través de los relatos A/r/tográficos e historias de vida de las participantes.

4. Metodología

Se lleva a cabo un estudio de caso basado en la A/r/tografía (Irwin, 2013) como metodología de investigación basada en las artes, es una metodología de investigación basada en la práctica relacionada con las artes y la educación, que influyen simultáneamente los intereses artísticos, educativos e investigadores.

El estudio se lleva a cabo en la localidad de Motril en Granada y Álora Málaga. Se realizada un estudio de campo en el que las participantes son diez mujeres víctimas de violencia con edades comprendidas entre los 50 y 66 años. La mayoría de ellas tiene un nivel bajo de estudios, algunas de ellas están en activo y varias jubiladas. El proyecto se realizó con la colaboración del Instituto Andaluz de la Mujer, Área de Igualdad de Oportunidades del Ayuntamiento de Motril y la Asociación Damos la Cara Contra

la Violencia de Género de la localidad de Motril, (Granada). El estudio se realiza mediante diferentes talleres teórico- prácticos realizados en varias sesiones y llevado a cabo en el segundo semestre del 2021.

Como instrumentos para realizar la investigación de utilizaron dos tipos de instrumentos, uno para interrogar y conocer al colectivo de mujeres víctimas de violencia de género, y otro instrumento para observar y estudiar la realidad (Gutiérrez-Pérez, 2005) de la de violencia de género que sufren estas mujeres:

- Interrogar y conocer al colectivo de mujeres víctimas de violencia de género: Los Foto relatos realizados por las participantes.

Foto relato como instrumento para el estudio de esta investigación. El foto relato consiste en contar una historia a partir de fotografías. Se basa en reflejar y expresar sentimientos y emociones que describen ese momento esas experiencias vividas en nuestra vida.

- Instrumentos para observar y estudiar la realidad y el problema de estas mujeres: Observación participante, las fotografías del proceso, cuestionarios y entrevistas.

5. Implementación del proyecto: Foto relato de mi verdad para seguir viviendo.

En la investigación se utilizó como método el foto-relato como medio de expresión con breves textos narrativos en el que se identifica la violencia de género sufrida por estas mujeres.

Para la realización del proyecto artístico audiovisual, se diseña una programación de sesiones teórico-prácticas que consiste en un desarrollo descriptivo de las fases por las que pasa el proceso de maltrato y tipo de violencia (Imprenta Comercial, 2013). Para ello se Realizó una cartografía social y estudio etnográfico de ese proceso vivido y experimentado por ellas, desde una concepción de la imagen no solo como medio para recolectar información, sino que también como parte activa del proceso y desarrollo del estudio de la investigación, donde la fotografía y el vídeo posibilitan diferentes lecturas sobre la realidad social y su análisis. El foto relato trata de contar la historia de vida de estas personas, mujeres víctimas de violencia de género a través del texto, las narrativas son entendidas como representaciones y formas de expresión que abarca varios contextos; lenguaje oral, corporal, visual, sonoro y audiovisual representado en la fotografía. Este medio nos posibilita visibilizar este maltrato vivido.

EL foto relato pretende usar la imagen haciendo que nos permita conseguir evidencias frente a situaciones y problemáticas como tema de estudio de investigación para tener distintos puntos de vista de una misma temática, así como indagar, observar, comprender comportamientos y hechos que a través del arte y su técnica es más fácil acceder y dar sentido a la realidad de nuestro estudio. Con las imágenes tomadas se pretende narrar las historias y recuerdos de las mujeres que participan en el proyecto. El objetivo principal es visibilizar la violencia de género para mostrarlo a otras mujeres vulnerables y posibles futuras víctimas de violencia machista. Con ello cuestionarnos la prevención y que otras mujeres puedan así detectar de forma temprana la violencia de género.

Entre los referentes artísticos y visuales analizados para la realización de los foto ensayos, destacamos las secuencias de Paul Graham (2003,2006), articuladas con un “antes y un después”, se espera un momento decisivo que no llega: lo que el espectador observa es una selección no narrativa que es al mismo tiempo narrativa, pero que no se centra en lo que narra. Por su parte, Nadia Carfora (2021) crea una historia íntima que gira en torno al dolor y su percepción de este. Comenta su proyecto con un texto muy simbólico, a veces casi asfixiante, que acompaña perfectamente su intención: La transfiguración del dolor Sufro. La autora expone literalmente: “Me desespero. Grito”. Otro de los referente de interés

para las participantes en esta investigación, y que es analizado en las sesiones, es la obra de Anna y Bernhard Blume en sus foto ensayos se pueden leer referencias a la fotografía espiritista del siglo XIX, y los clichés se reinterpretan conscientemente a la luz de la ironía aprendida. Los distintos planos, tomados desde diferentes ángulos, se articulan en secuencias construidas con una atención casi paranoica a sus elementos (la composición del motivo geométrico decorativo, el manejo de las luces y el blanco y negro), creando un efecto de perfecta inmersión.

6. Implementación del proyecto “Relatos visuales para poder seguir viviendo” Investigación Basada en las Artes Visuales de experiencias de violencia vividas

Con este taller se pretende dar participación activa a las mujeres las actividades, en las cuales serán las protagonistas de los procesos de creación y de las narrativas visuales (Soto Solier y Ramírez-Santana, 2021). En las sesiones se pretende que ellas tomen conciencia de su propia realidad y utilicen la creatividad para relatar sus experiencias y transmitir sus emociones (Núñez, 2005). Las participantes planifican, desarrollan y narran sus experiencias compartiéndolas con el resto del grupo. Para ello se le pide que hagan relatos visuales o foto ensayos de sus propias experiencias vividas representando de forma metafórica la violencia de género vivida. Se trata de un proceso de visibilización de las experiencias de violencia de género en primera persona, con la intención de obtener un repositorio que posibilite la concienciación y educación para la prevención de estas conductas violentas.

7. Desarrollo del taller

Sesión 1. Teórico-práctica

En la primera sesión las participantes responden a un cuestionario previo en el cual se recoge su percepción y actitud ante la violencia de género. Seguidamente se procede a la fase de conceptualización y exposición de cómo se va a desarrollar el taller y sus sesiones:

1ª Fase Conceptualización-Explicación: Al comienzo se explica y se dan las directrices de cómo hacer o crear un foto-relato reflexión sobre el significado de foto relato, elementos artísticos y estéticos para narrar de forma metafórica la experiencia vivida (Roldán y Marín-Viadel, 2012). Se expone cómo se diseña y se crea un mensaje, una historia con la fotografía, un fotoensayo. Seguidamente los conceptos y procedimientos aprendidos sobre fotografía se ponen en práctica, para ello deben de realizar foto relatos. Se relatan con fotografías las fases del maltrato o violencia de género y finalmente las participantes exponen sus historias y realizan los foto relatos que representen esos momentos, experiencias o emociones vividas (Ucini, 2020).

Temporalización: 2 horas.

Lugar en donde se realiza: Es un espacio cerrado del Centro de la Mujer, expuesto para este tipo de actividades grupales y con diferentes materiales.

Sesión 2. Introducción. Exposición de foto-relatos

En la segunda sesión ya explicada las directrices anteriormente en la primera fase, de cómo hacer y crear un foto-relato y la narración de textos para el desarrollo de expresión de sentimientos y emociones de su experiencia se pasa a la fase práctica.

2ª Fase Práctica: Cada participante realiza, diseña y planifica cómo quiere contextualizar sus escenas para hacer las fotografías de su experiencia personal, utilizando la imagen como narrativa de su historia que puede complementarse con palabras (Weber y Mitchell, 2004). Realizar cuatro fotografías que nos muestren sus vivencias del maltrato o violencia de género experimentadas. Y relatar con un breve texto lo que queremos contar y transmitir de esos sentimientos y emociones vividas y experiencia (Mayanne, 2017).

Temporalización: 2 horas

Lugar en dónde se realiza: Es un espacio cerrado del Centro de la Mujer, expuesto para este tipo de actividades grupales, estructurado en varias salas de uso y con diferentes tipos de materiales.

Recursos y Materiales empleados para realizar un Foto ensayo: Se trabaja con la fotografía digital, empleado para ello los móviles, los espacios del Centro de la Mujer, representado por diferentes salas de uso y se crean las escenas con diferentes materiales, objetos, pudiendo ser objetos simbólicos, sombras, el cuerpo para transmitir sus sentimientos, expresar emociones e interpretar diferentes roles y personajes. Se crean los textos narrativos, por medio del lenguaje como medio para comunicar esos sentimientos que se muestran en las imágenes tomadas anteriormente que son recopiladas en audios.

Actividades o cápsulas de empoderamiento

Los foto-relatos o foto ensayos de empoderamiento que se les propone a las participantes se centran en las diferentes fases recogidas por el Área de Mujer en la Guía de Recursos para Mujeres en Situación de Violencia de Género (2013).

1. Foto relato, fotografías que narran o representan la metáfora de tu experiencia: Te RIDICULIZA, te hace sentir inferior, torpe o inútil.
2. Foto relato, fotografías que narran o representan la metáfora de tu experiencia: Te AÍSLA, te impide relacionarte con familiares o amistades, se pone celoso o provoca una pelea.
3. Foto relato, fotografías que narran o representan la metáfora de tu experiencia: Te AMENAZA, HUMILLA, grita o insulta en privado o en público.
4. Foto relato, fotografías que narran o representan la metáfora de tu experiencia: Te hace sentir CULPABLE, tú tienes la culpa de todo.
5. Foto relato, fotografías que narran o representan la metáfora de tu experiencia: Amenaza con hacerte daño a ti o a tu familia.
6. Foto relato, fotografías que narran o representan la metáfora de tu experiencia: MIEDO de su mirada o sus gestos.
7. Foto relato, fotografías que narran o representan la metáfora de tu experiencia: CONTROL en el dinero, la forma de vestir, revisa tu teléfono móvil y las redes sociales.
8. Foto relato, fotografías que narran o representan la metáfora de tu experiencia: AGRESIONES FÍSICAS, PSICOLÓGICAS etc.

9. Foto relato, fotografías que narran o representan la metáfora de tu experiencia cuando Te ha forzado a mantener relaciones sexuales en contra de tu voluntad.

10. Foto relato, fotografías que narran o representan la metáfora de tu experiencia cuando te Amenaza con que quitarte a tus hijas e hijos en caso de dejarlo.

11. Foto relato, fotografías que narran o representan la metáfora de tu experiencia: sentimiento de IRA. (Adaptación de la Guía Municipal de Recursos para Mujeres en Situación de Violencia de Género. (Imprenta Comercial, 2013)

Acercamiento a las diferentes fases de la violencia de género

1ª Fase De Calma: Hacer foto relatos fotografías que representan como percibías este momento (se pueden aportar fotografías del pasado o hacer fotografías de representaciones, de cuando toda la situación está calmada.) El momento en el que no se detectan desacuerdos y todo se vive de manera idílica era idílico.

2ª Fase de Acumulación de Tensión: Hacer foto relatos de como percibías o experimentabas el momento en el que comenzaron los pequeños desacuerdos, pues el agresor se siente cuestionado por su víctima de manera creciente.

- Hacer foto relato, fotografías que representan como percibías que comenzaba a ejercer un maltrato psicológico basado en la idea de control y que es una señal de alarma de lo que está por venir
- Hacer foto relato, fotografías que representan como percibías las tensiones que se construyen y se manifiestan de forma específica como determinadas conductas de agresión verbal o física de carácter leve y aislado, a partir de pequeños incidentes: sutiles menosprecios, insinuaciones, ira contenida, sarcasmo, largos silencios, demandas irracionales, etc.
- Hacer foto relato, fotografías que representan el momento en el cual te desestabiliza y tiendes a minimizar o negar el problema (“tenemos nuestros más y nuestros menos, como todo el mundo”).

3ª Fase de la Explosión: Hacer foto relato de como percibías o experimentabas el momento de agresión, miedo, angustia, desesperación, gritos, enfado, amenazas, etc.

4ª Fase de Luna de Miel: Hacer foto relatos de como percibías o experimentabas el momento de vuelta a la calma, tranquilidad, paz, sorpresa, el agresor trae un regalo para olvidar el daño causado de la fase de explosión, el agresor se hace ver culpable de las escenas sufridas anteriormente, se siente arrepentido, y dice que no volverá a pasar.

Sesión 3. Debate y reflexión.

Se exponen los Foto ensayos creados en la sesión anterior. Se realiza un debate y se reflexiona sobre los procedimientos, las emociones vividas, las experiencias recordadas, etc.

Fase Final: Se recoge toda la información, fotografías, audios y se pasa un cuestionario y entrevista de evaluación a las participantes en el proyecto.

Temporalización: Esta sesión se realiza en tres días de 2 horas.

Lugar en dónde se realiza: Es un espacio cerrado del Centro de la Mujer, expuesto para este tipo de actividades grupales, estructurado en varias salas de uso y con diferentes tipos de materiales.

8. Resultados de implementar el proyecto “Relatos visuales para poder seguir viviendo”

A continuación se muestran algunos foto relatos o “Relatos visuales para poder seguir viviendo” realizados por las mujeres participantes. Los foto-relatos van acompañados de un texto relatado por las propias mujeres protagonistas de estas obras. Los relatos son expuestos en tercera persona para así distanciarse de ese trauma, de esos sentimientos de dolor experimentados y poder transformarlas de manera menos invasiva. Cada foto relato está compuesto por 4 obras fotográficas que relatan esa historia de vida.



Figura 1. Participante, E (2021). Foto relato 1. Explosión. Foto Ensayo Descriptivo compuesto por cuatro fotografías digitales de la autora. Tema: Fotografías que representan su experiencia en la fase de explosión, cómo percibía o experimentaba el momento de agresión, miedo, angustia, desesperación, gritos, enfado, amenazas, etc.

Participante M. “Explosión, cuando ya te ves impotente, que no puedes más, pero me tengo que encerrar para hacerlo yo sola porque no quiero que mis hijos me vean, no quiero que nadie sepa lo que yo estoy pasando, ni mis padres ni nadie, porque es amargarles más la vida, pues me lo tenía que comer todo y hartarme de llorar, quería desaparecer en ese instante.”

Recursos y Materiales empleados para realizar un Foto ensayo: Un espacio cerrado en el que se pudiese recrear esa escena, se utilizó diferentes objetos, como un cojín, una manta para intentar esconderse, que mostraba el miedo de esta escena, y la propia expresión de la cara y cuerpo que se aprecian en las fotografías tomadas a través del móvil, que muestran ese sentimiento de explosión llena de miedo, pánico cuando iba a pasar algo malo.



Figura 2. Participante, E (2021). Foto relato 2. El Miedo. Foto Ensayo Descriptivo compuesto por cuatro fotografías digitales de la autora. Tema: Fotografías que representan tu experiencia de miedo, de su mirada, sus gestos.

Participante C. “Ella nos dice: sentía miedo cuando estaba con su familia al no estar su marido en casa, ella estaba con su prima y hermana en casa con ellas, tomando café y fumando a escondidas. Y cuando lo escuchaban venir y entrar por la puerta todas recogían deprisa y escondía el paquete de cigarrillos, apagaban los cigarrillos y los escondían y salían corriendo.”

Recursos y Materiales empleados para realizar un Foto ensayo: Un espacio cerrado en el que se pudiese recrear esa escena, se utilizó diferentes objetos, como un paquete de cigarrillos, mesa y objetos para representar esa tarde tomando café, una cafetera, tazas, platos y pastas, que muestra una escena de incertidumbre al escuchar a él cuando llegaba a casa, esa expresión de las caras y cuerpo que expresa salir huyendo y esconder el paquete de cigarrillos que se aprecian en las fotografías tomadas a través del móvil, que muestran ese sentimiento de miedo y querer que no sean vistas lo que estaban haciendo, que en este caso era tomar café y estar fumando.

9. Resultados y Conclusiones

La A/r/tografía ha permitido a las mujeres participantes experimentar y visibilizar experiencias de desigualdad y violencia de género y mejorar su autoestima y empoderamiento personal en un contexto no formal. Indagar, explorar, conocer y visibilizar mediante las creaciones artísticas las experiencias de vida reales de estos colectivos vulnerables. La A/r/tografía nos ha permitido Inducir nuevas comprensiones y sentidos sobre el tema de la desigualdad o violencia de género a través de los relatos A/r/tográficos e historias de vida de las participantes. Como indica Molinet (2016), el foto ensayo es una estrategia para la construcción y redefinición de identidades visuales.

El foto ensayo se ha convertido en el medio de expresión de los recuerdos cargados de significado de sentimientos y emociones, (Kuhn, 1995). Los resultados obtenidos mediante los instrumentos de investigación, entre ellos la observación participante en las sesiones y las fotografías realizadas nos permitió observar resultados positivos en los procesos de autoconocimiento de las participantes, la percepción y valoración de sí mismas, el encuentro con su yo personal, afrontando y superando las experiencias pasadas , lograron transmitir esas experiencias vividas y experimentadas plasmándolas en el relato, con fotografías y textos narrativos, esos sentimientos y emociones, haciendo que se muestre visible la violencia de género socialmente, para permitir sentirse mejor y más positivas, tras haber dejado atrás esa parte de su vida.

La imagen tuvo percusión en diferentes escenas, con las que se trabajó con diferentes composiciones de materiales y objetos, en el que el proceso creativo estaba presente tanto en el diseño como en la recreación de las fotografías para construir una foto relato. La constitución de la imagen y el texto para contar esa vivencia. Una parte del taller fue muy divertida para todas las integrantes del mismo, por recrear irónicamente y de forma teatral las diferentes etapas del maltrato.

Condujo encontrarse en un grupo de iguales y a crear un grupo de apoyo, en el que todas apreciaban compartían sus vivencias, ser escuchadas y valoradas por las demás.

Referencias

- Ana y Bernhard B (Ed.) (1977-1978). *Ödipale Komplikationen? (Oedipal Complications?)*.
Artnet. www.artnet.com/artist/anna-bernhard-blume
Área de Mujer. Excmo. Ayuntamiento de Motril. (2013). *Guía Municipal de Recursos para Mujeres en Situación de Violencia de Género*. Imprenta Comercial.
Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Paidós Publ.
Eisner, E.W. (1995). *Educación la visión artística*. Paidós

- Morillas, A.M.F., & Genet, R. (2017). La mirada expandida: El fotoensayo como herramienta en arquitectura. *SOBRE: Prácticas Artísticas y Políticas de la Edición*, (3), 39-54.
- Irwin, R.L. (2013). La práctica de la A/r/tografía. *Revista Educación y Pedagogía*, (25), 65-66, 106-113.
- Gutiérrez, R. (2005). Los estudios de casos como opción metodológica para investigar en Educación Artística. En Marín, R. (Ed.) *Investigación en Educación Artística: Temas, Métodos y Técnicas de Indagación sobre el Aprendizaje y la Enseñanza de las Artes y Culturas Visuales* (pp. 151-174). Universidad de Granada y Universidad de Sevilla.
- Graham, P (Ed.) (2017). *Antes y un después*. Masdearte. <https://masdearte.com/paul-graham-bombas-gens/>
- Kuhn, A. (1995). *Queen of the 'B'S: Ida Lupino Behind the Camera*. Prabger.
- Marín-Viadel, R.; Roldán, J. (2019). A/r/tografía e investigación educativa basada en las artes visuales en el panorama de las metodologías de investigación en educación artística. *Arte, Individuo y Sociedad*, 31,(4), 881-895.
- Marín-Viadel, R., & Roldan, J. (2020). Arts based educational research and social transformation: A project of social a/r/tography. In *Imagining Dewey: Artful Works and Dialogue about Art as Experience* (pp.353–368). Brill | Sense. https://doi.org/10.1163/9789004438064_022
- Marín Viadel, R., Roldán, J., Caeiro Rodríguez, M. (Eds.).(2020). *Learning to Teach Visual Arts: An A/r/tographic Approach*. Editorial Tiran Humanities. <https://editorial.tirant.com/es/libro/aprendiendo-a-ensenar-artes-visuales-ricardo-marin-viadel-9788418329456>
- Mayanne, S (Ed.) (2017). *Behind the scars*. <http://sophie-mayanne.com/behind-the-scars-selected-works/>
- Molinet, X. (2016). *El retrato fotográfico como estrategia para la construcción de identidades visuales: Una investigación educativa basada en las artes visuales [Tesis doctoral]*. Universidad de Granada.
- Núñez, C. (2005). *The self-Portrait experience*. Le Caillou Bleu. <https://www.cristinanunez.com/portfolio/higher-self-the-self-portrait-experience/>
- Soto Solier, P. M. (2019). *Arte contemporáneo, educación y diversidad: activismo como modelo pedagógico de cambio social en la formación del profesorado en el Grado de Primaria*. En D. Caldevilla Domínguez, X. Martínez Rolán y J. Rodríguez Torres (Coords.), *Analizando el fenómeno docente del futuro* (pp. 413-426). Pirámide.
- Soto Solier P. M. y Ramírez Santana E. G. (2021). La fotografía como método de indagación y autoconocimiento en tiempos de la pandemia Covid-19 en Educación Primaria. En I. Aznar Díaz, C. Rodríguez Jiménez, M. Ramos Navas-Parejo y G. Gómez García (Eds.) *Desafíos de la investigación y la innovación educativa ante la sociedad inclusiva*. (pp. 1268-1281). Dykinson.
- Roldán, J y Marín-Viadel, R (2012). *Metodologías artísticas de investigación en educación*. Aljibe
- Springgay, S., Irwin, R. (2004). 'Woman making art: Aesthetic inquiry as a political performace'. En Knowles, G., Nielsen, L. Cole, A. y Luciani, T. (eds.). *Provoke by art: Theorizing arts-informed inquiry*. Backalong Books (pp.71-83).
- Ucini, C. (2020). *Intro/verso*. Accademia Belle Arti.
- Weber, S. y Mitchell, C. (2004). *Not just any dress: narratives of memory, body, and identity*. Bern, Peter Lang.

Aplicación de tecnologías digitales en la producción escultórica de arte público. Caso de estudio del monumento a Juana I de Castilla para el Parque del Buen Retiro, Madrid.

Iria Groba Martín

Universidad de Complutense de Madrid

1. Introducción: cartografiar pedagógicamente las expresiones

1.1 Las Herramientas digitales

Una de las principales características del siglo XXI es la presencia constante de lo digital (Sánchez Bermejo, 2011). Actualmente casi todas nuestras acciones están mediadas por las tecnologías digitales: muchas relaciones interpersonales se crean o se desarrollan a través de pantallas (Elguezabal, 2011), los bancos reducen el número de sedes físicas como consecuencia de las oficinas virtuales, el teletrabajo crece exponencialmente...

Esta digitalización también afecta a las disciplinas artísticas más tradicionales, entre ellas la escultura (Sánchez Bermejo, 2011). La aparición del espacio virtual digital hace que pueda prescindir de tener un soporte físico, lo que repercute formal y conceptualmente en el área. Por otro lado, surgen una serie de herramientas digitales susceptibles de ser empleadas para la creación escultórica, lo que modifica las metodologías de trabajo. Algunas de las más importantes serían (1) las herramientas de digitalización 3D, que permiten trasladar la forma del espacio físico al digital, siendo los sistemas más empleados los escáneres (láser, de luz estructurada, etc.) y la fotogrametría (Ruiz et al., 2021), (2) los software de creación tridimensional (software de modelado 3D, de sculpting, CAD, etc.), que permiten tanto crear directamente la forma en el espacio digital, como alterar aquella obtenida mediante la digitalización 3D, y (3) las herramientas de materialización, como el CNC, la estereolitografía o el prototipado rápido, con las que se puede transferir la forma del espacio digital al físico (Espinél Velasco, 2016).

Mientras que algunos de estos sistemas ofrecen posibilidades hasta ahora no viables, como la reconstrucción virtual de formas y espacios (Caetano-Henríquez, 2012), otros sustituyen a procedimientos tradicionales. Por ejemplo, dentro de la producción escultórica de arte público antaño se empleaba la talla por puntos para aumentar y trasladar a piedra figuras creadas mediante técnicas de modelado (Gil Igual, 2004). Actualmente, es habitual llevar a cabo esta tarea combinando la digitalización 3D y el mecanizado por robot o CNC.

1.2 El monumento de Juana I de Castilla

En el paseo de Argentina del Parque del Buen Retiro, comúnmente denominado como Paseo de Estatuas (Figura 1), se encuentran 13 esculturas emblemáticas de la ciudad de Madrid. Éstas forman parte del conjunto escultórico de más de 100 monarcas españoles creado durante el reinado de Fernando VI (Siglo XVIII) por diversos escultores bajo la dirección de Felipe Castro y Juan Domingo Olivieri (Baldó, 1992; Ficha Documental Alfonso X el Sabio, s. f.; Paseo de Estatuas, s. f.; Martín, 2008).

Aunque las figuras estaban destinadas a ser colocadas en la fachada exterior del Palacio Real, al poco de instalarse fueron retiradas y repartidas por varios lugares de la ciudad, como la Plaza de Oriente de Madrid o el Parque del Retiro (Ariza Muñoz, 1986). Algunos autores indican que esto se debió a que tenían un peso excesivo para la fachada, mientras que otros (Baldó, 1992) apuntan a que la decisión se tomó por motivos estéticos bajo el juicio del arquitecto Francesco Sabatini.



Figura 1. Vista general del Paseo de Argentina o Paseo de Estatuas.

Durante siglos, además de con las 13 esculturas, el paseo ha contado con un pedestal vacío, posiblemente construido para mantener la simetría de la vía (Ayuntamiento de Madrid, s. f.). En el 2021 el Ayuntamiento de Madrid decidió encargar la creación de una escultura en honor a Juana I de Castilla (R. Domingo, 2021), una de las monarcas españolas no representadas en el conjunto, para colocar sobre dicho pedestal. Esta escultura tenía que ser de piedra caliza, y debía de tener unas medidas similares al resto de las figuras, unos 275 cm de altura.

2. Objetivos

Los objetivos principales del proyecto fueron los siguientes:

- Crear una escultura en honor a Juana I de Castilla en base a las referencias históricas que se conservan: retratos, cuadros, esculturas, etc.
- Hacer que dicha escultura se asemejase al resto de figuras del conjunto, tanto en apariencia (pose, estilo, inscripción), como en el material (piedra caliza) y en las medidas (275 cm de altura).
- Combinar las tecnologías digitales con procesos escultóricos tradicionales para reducir los tiempos de trabajo.

3. Metodología

El esquema de la Figura 2 muestra el tipo de tecnología (digital o tradicional) empleada en cada fase del proyecto. Como se puede observar, además de utilizar la talla y el modelado, se hizo uso de sistemas de digitalización 3D (escaneo 3D), de creación tridimensional (modelado 3D) y de materialización (mecanizado por CNC).

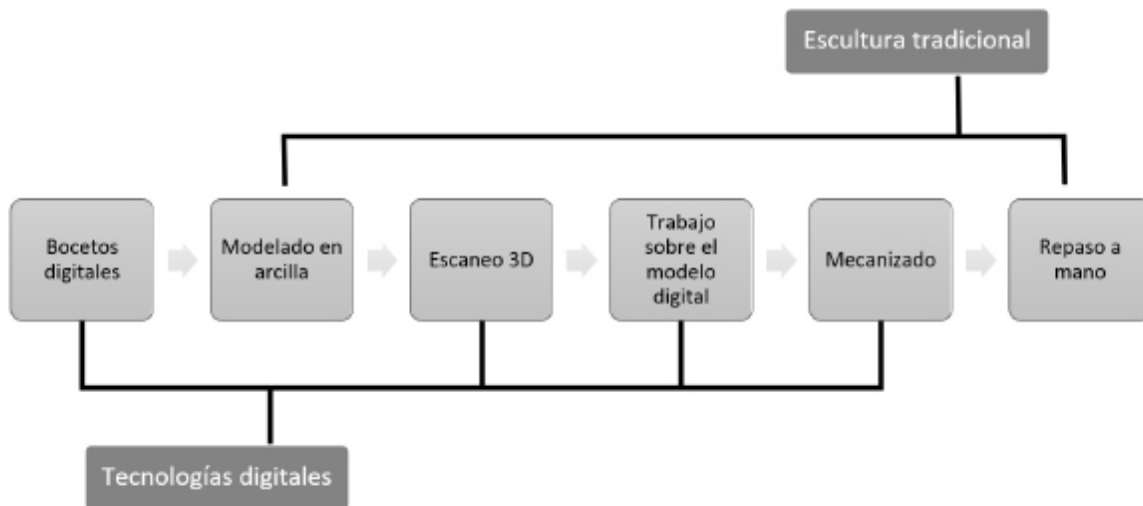


Figura 2. Relación de tipo de tecnología empleada durante cada fase del proyecto

El primer paso fue la creación de bocetos digitales (Figura 3) utilizando técnicas de creación tridimensional como el modelado 3D y el sculpting. Tanto el retrato como los ropajes se proyectaron en base a los cuadros que se conservan de la monarca. El elemento que sujeta en su mano derecha corresponde con el que portan (o portaban, ya que en algunos casos sólo queda el hueco de la mano) el resto de las esculturas del conjunto.





Figura 3. bocetos 3D de Juana I de Castilla

Una vez el proyecto fue concedido y los bocetos aceptados, se procedió al modelado físico de la pieza en arcilla a 120 cm de altura (Figura 4). Algunos detalles que se observan en el boceto, como los bordados o los botones, no se modelaron bajo la previsión de tallarlos directamente sobre la piedra. La decisión se tomó tras considerar que su tamaño era demasiado pequeño para ser representado efectivamente por el robot del mecanizado.





Figura 4. Modelado en arcilla de Juana I de Castilla

Tras concluir el modelado de la pieza, ésta se digitalizó empleando un escáner de luz estructurada. El modelo 3D obtenido se retocó digitalmente con el fin de ajustar detalles e inclinaciones, y de suavizar y alisar su superficie (Figura 5). Esto se podría haber llevado a cabo sobre la figura de arcilla, pero habría implicado un coste de tiempo mayor.



Figura 5. Modelo 3D de la figura tras los retoques digitales

El siguiente paso fue mecanizar la escultura sobre un bloque de piedra caliza de 275 cm de altura a través de CNC, utilizando un robot de 7 ejes (Servicios – Piedras Lozano, s. f.). El procedimiento fue el siguiente: (1) eliminación de las zonas más grandes de la piedra en un centro de corte de hilo (Figura 6), (2) desbaste general de la pieza atacando desde varios ángulos con el robot (Figura 7a), y (3) afinamiento de la forma con fresas más pequeñas (Figura 7b). Los resultados se muestran en la Figura 8. Esta combinación de escaneo 3D y mecanizado sustituye a la tradicional técnica de ampliación por puntos, utilizada en la creación del resto de las figuras del Paseo de Estatuas en el siglo XVIII (Baldó, 1992).

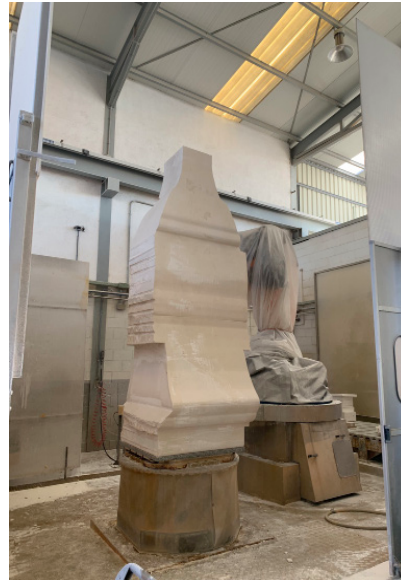


Figura 6. Eliminación de las zonas más grandes de la piedra en un centro de corte de hilo de Lozano Piedras Naturales.



Figura 7. Proceso de mecanizado de la figura en Lozano Piedras Naturales. (a) Fase de desbaste general y (b) fase de afinamiento de la forma.



Figura 8. Escultura tras el mecanizado

La última fase fue el repaso a mano de la escultura (Figura 9) con el fin de (1) añadir los detalles de botones y bordados que se decidió no modelar en arcilla, (2) eliminar el registro de líneas horizontales que dejó el mecanizado, (3) tallar aquellas zonas a las que el robot no había podido acceder por ser demasiado profundas, frágiles o tener ángulos complicados. Para ello se utilizaron radiales, fresadoras, gradinas, cinces, un martillo neumático, etc.



Figura 9. Repaso a mano de la figura

La inscripción de la base también se talló en esta última fase. Tras fotografiar y analizar la tipografía de las inscripciones del resto de figuras, se creó un archivo vectorial con el que se recortó una plantilla en la que se indicaba el nombre de la monarca y su fecha de defunción. Ésta se colocó sobre la base de la escultura, y se utilizó junto con una fresadora y un chorro de arena para grabar el texto. Tras eliminar el volumen correspondiente, éste se policromó con un tono similar al de las inscripciones del resto de estatuas del Paseo.

4.Resultados

En las Figuras 10, 11 y 12 se puede observar la escultura terminada instalada en el Paseo de Argentina del Parque del Buen Retiro en Madrid.



Figura 10. Escultura de Juana I de Castilla terminada.



Figura 11. Escultura de Juana I de Castilla terminada, detalle.



Figura 12. Escultura de Juana I de Castilla terminada, vista general del Paseo.

5. Discusión de los resultados y conclusiones.

Este proyecto es uno de tantos otros donde las herramientas digitales se han utilizado en conjunto con las tradicionales para la creación escultórica de arte público. La principal ventaja de utilizar estos sistemas es la reducción de los tiempos de trabajo. Aunque se habrían podido obtener los mismos resultados realizando los bocetos físicamente, concluyendo la figura en arcilla o aumentando la escultura a través de sistemas de talla por puntos, los tiempos de trabajo habrían sido muy superiores, alargando la duración de un proyecto que solo llevó algunos meses.

Ciertamente, las posibilidades escultóricas de las tecnologías digitales van mucho más allá de proyectos tradicionales como éste, posibilitando la creación de arte digital, de obra pública donde la presencia virtual resulta intencionadamente evidente, de escultura que se mantiene en el soporte digital, etc. Lo que este trabajo muestra es que, hasta la creación escultórica más tradicional, como lo es la talla en piedra con fines monumentales, se ve ampliamente beneficiada por el uso de herramientas digitales, por lo que ni siquiera para aquellos escultores que buscan mantener la tradición su obra las nuevas tecnologías carecerían de importancia. Esto evidencia la importancia de incluir su enseñanza en los planes de estudio de los sistemas educativos artísticos actuales.

Referencias

- Ariza Muñoz, M. C. (1986). Los jardines del Buen Retiro de Madrid: Segunda parte. Ayuntamiento de Madrid. (s. f.). Pedestal del paseo de los Reyes. Patrimonio cultural y paisaje urbano. Recuperado 18 de julio de 2022, de <http://149.235.17.77/portales/monumenta/es/Monumentos/Monumentos-urbanos/Pedestal-del-paseo-de-los-Reyes/?vgnextfmt=default&vgnextoid=e158091d1b9c4510091d1b9c45102e085a0aRCRD&vgnextchannel=8fac3cb702aa4510VgnVCM1000008-a4a900aRCRD>
- Baldó, M. L. T. (1992). Giovan Domenico Olivieri y el taller de escultura del Palacio Real. Editorial CSIC.
- Caetano-Henríquez, E. (2012). La producción escultórica en la era digital. Una tríada entre la industria, la formación y la creación artística contemporánea. ASRI: Arte y Sociedad. Revista de Investigación (1). <https://idus.us.es/handle/11441/16587>
- Elguezabal, R. Z. (2011). Civilización y vida social: Paradojas de la Cultura Digital. Telos: Cuadernos de comunicación e innovación, (88), 103-106.
- Espinel Velasco, J. C. (2016). Procesos digitales y sistemas de prototipado rápido aditivos aplicados a la creación escultórica de pequeño formato y relieves [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/38940/>
- Memoria de Madrid. (s. f.). Ficha Documental Alfonso X el Sabio. Recuperado 25 de junio de 2022, de http://www.memoriademadrid.es/buscador.php?accion=VerFicha&id=12077&num_id=1&num_total=3
- Gil Igual, M. J. (2004). Procesos y procedimientos escultóricos sustractivos y su repercusión en la creación escultórica contemporánea. [Tesis doctoral, Universitat Politècnica de València]. <https://doi.org/10.4995/Thesis/10251/53259>
- Martín, V. A. (2008). Se buscan escultores para el nuevo palacio real de Madrid. BSAA Arte, (74), 203-218. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/9218/BSAAArte-2008-74-SeBuscanEscultoresNuevoPalacio.pdf?sequence=1>
- Rutas con historia. (s. f.). Paseo de Estatuas. Recuperado 25 de septiembre de 2022, de <https://www.rutasconhistoria.es/loc/paseo-de-las-estatuas>
- R. Domingo, M. (21 de mayo de 2021). Madrid honra el papel de Juana de Castilla con una estatua en El Retiro. ABC. https://www.abc.es/espana/madrid/abci-madrid-honra-papel-juana-castilla-estatua-retiro-202105210046_noticia.html
- Ruiz, R. M., Torres, M. T. M., & Allegue, P. S. (2021). Comparative Analysis Between the Main 3D Scanning Techniques: Photogrammetry, Terrestrial Laser Scanner, and Structured Light Scanner in Religious Imagery: The Case of The Holy Christ of the Blood. Journal on Computing and Cultural Heritage, 15(1), 1-23. <https://doi.org/10.1145/3469126>
- Sánchez Bermejo, P. J. (2011). Virtualidad y creatividad escultórica [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. <http://site.ebrary.com/id/10552420>
- Piedras Lozano. (s. f.). Servicios. Recuperado 3 de junio de 2022, de <https://piedraslozano.es/servicios/>

Educación artística para la formación científica en contextos universitarios. Reflexiones a partir de los propios científicos.

Sara Fuentes Cid y Martín Caeiro Rodríguez

Universidad de Zaragoza

1. Introducción

Arte y Ciencia han sido delimitadas tradicionalmente como disciplinas con epistemologías mutuamente excluyentes, pero en los últimos años ha aumentado la preocupación por aproximar ambas áreas. Los nuevos avances tecnocientíficos han cambiado radicalmente nuestra visión del mundo, y cada vez son más los artistas interesados en colaborar con campos científicos de investigación. Al mismo tiempo, algunas instituciones científicas han comenzado a valorar aspectos alternativos en la definición de su propia actividad (aspectos creativos, conceptuales, ideológicos, culturales...) y han empezado a prestar especial atención a una mayor difusión de los resultados de sus investigaciones. Todo ello ha dado lugar a una mayor receptividad al diálogo desde la ciencia con los artistas. Sin embargo, a pesar de la presencia de artistas en programas de residencia por todo el mundo, la financiación creciente, innumerables colaboraciones y proyectos expositivos, sigue sin estar claro cómo y en qué términos Arte y Ciencia pueden entenderse hoy como campos de saber complementarios.

Lo cierto es que este tipo de colaboración se busca fundamentalmente desde el campo de las artes, y no tanto desde las disciplinas científicas. La mayoría de las investigaciones, proyectos, iniciativas y conocimientos producidos desde el territorio artístico quedan como “resultados” dentro de las artes y son escasamente apreciados -o tan siquiera percibidos- por las áreas científicas en su valor académico. Es común que la colaboración se restrinja al apoyo del experto científico en los aspectos científico/técnicos del proyecto artístico. Rara vez el experto en arte apoya al científico o el resultado es interesante y aceptable para ambos expertos y aparece en los foros divulgativos de ambos campos (Beloff, 2020).

En este modelo de aproximación suele plantearse también una relación de poder o pertinencia desigual. Y así surge para los investigadores/artistas la sensación de haberse “infiltrado en territorio enemigo”, quedando relegados los resultados de la investigación conjunta a una tierra de nadie de culturas enfrentadas, o en palabras de Prophet:

Un lugar que no está ocupado o que se disputan varias partes, un terreno que permanece sin ocupar debido al miedo o a la incertidumbre. Debatíamos abiertamente si la publicación conjunta de textos y la producción de artefactos en colaboración podían dañar la reputación de los científicos, sobre todo el hecho de publicar con una artista en publicaciones de ciencia revisadas por pares (...) Este problema es habitual en las colaboraciones de arte-ciencia. (Prophet 2011: 41)

Cabe señalar que esta separación entre investigación y prácticas artísticas y científicas es especialmente notoria en el ámbito académico/universitario, mientras que en otros foros no académicos esta división no es tan profunda. Al examinar el campo educativo académico y la separación de las prácticas artísticas y científicas, cabe preguntarse: ¿por qué es relevante hoy fomentar el intercambio entre disciplinas y

buscar enfoques alternativos y transdisciplinarios de la educación? ¿La Educación artística puede ser relevante para la formación universitaria de las futuras generaciones de científicos? ¿Qué evidencia existe de los beneficios de dicha integración? ¿Y qué piensan sobre esto los propios científicos? En este contexto el objetivo de nuestro trabajo es realizar una aproximación a este estado de la cuestión que sirva para impulsar las formaciones artísticas en las titulaciones científicas y científico-tecnológicas de nuestras universidades. Para ello damos voz a los propios científicos sobre esta necesidad de formación artística en titulaciones científicas y la importancia de su integración en sus actividades profesionales, asimismo, reflexionamos a partir de algunas opiniones generadas en el contexto de la ciencia sobre las oportunidades de esta colaboración y transversalidad formativa. El fin último es el de incentivar el diseño de programas educativos artísticos viables en el contexto de la formación científica universitaria.

2. Marco teórico

2.1 Un punto de partida

La Ciencia es reduccionista por naturaleza y es común el cientificismo inherente y militante. Esto es: la convicción de que todo es cognoscible y explicable en términos científicos. De hecho, no faltan físicos que declararen que todos los estados mentales se pueden reducir a procesos biofísicos o defiendan la reducción del Arte a la Ciencia como, por ejemplo, hacen los programas de la Neuroestética (Brown y Dissanayake, 2009). En el origen de todos estos proyectos reduccionistas descansan los ecos del neopositivismo o las tesis de que solo tienen sentido las proposiciones empíricamente verificables. Todo conocimiento debe ser reductible a un conjunto de parámetros bien afinados. Walker lo reflexionaba en la década de los años sesenta de este modo:

La justificación de la ciencia pura es clara e indudable: nos da el conocimiento del universo, de cómo son las cosas, de la realidad. La ciencia aplicada aumenta el control del hombre sobre su entorno; nos proporciona máquinas, medicamentos maravillosos y bombas atómicas. Sin embargo, no hay una justificación comparable y generalmente aceptada del arte; más bien, hay varias explicaciones, y el hecho de que sean varias lleva a dudar de su validez. El arte es un escape del mundo real; el arte es una experiencia; el arte es una diversión; el arte es representación; el arte es expresión; el arte es comunicación; el arte es una liberación, etc. No sostengo que las numerosas teorías sobre el arte, por separado o en combinación, sean totalmente erróneas, sino que no son suficientes. (Walker, 1964)

No es de extrañar entonces que una definición del arte que incluya la dimensión cognitiva de la experiencia artística y que enfatice sus singularidades como “modelo de integración cognitiva; modelo de aprendizaje por descubrimiento; intensificador de la versatilidad, del pensamiento divergente y la creatividad” (Moraza & Cuesta, 2010) nos haga pensar en muchas de las razones por las que incluir procesos artísticos en la educación en ciencias podría ser valioso. Un estudio reciente acerca de la integración del arte en la enseñanza de las ciencias llevado a cabo en la Universidad de Helsinki (Turkka, Haatainen & Maksela, 2017) expone varios motivos:

1. El fomento de la creatividad y la imaginación necesarias en la ciencia para formar imágenes mentales de las entidades investigadas, a menudo invisibles a la vista. La visualización y la explicación de estas imágenes a otros es un requisito para el desarrollo de la ciencia (Hadzigeorgiou, Fokialis y Kabouropoulou, 2012)

2. La capacidad de abordar y expresar emociones y de tratar cuestiones éticas y morales es importante para comprender la toma de decisiones y procesos de argumentación relacionados con problemas científico-sociales (Zeidler, Sadler, Simmons, & Howes, 2005) y el desarrollo sostenible (Eilks, 2016).
3. Además, las artes permiten la inspiración y la novedad, así como desarrollar el crecimiento cognitivo y social, mejorar la creatividad, captar la atención a través de la novedad, reducir el estrés y hacer que la enseñanza sea más amena en general (Sousa & Pilecki, 2013).

Sin embargo, podemos decir que, en la actualidad, la defensa de los beneficios educativos de las colaboraciones entre Arte y Ciencia es casi anecdótica en la literatura científica (Gurnon, Voss-Andreae & Stanley, 2013). Y si bien algunos autores argumentan que las artes visuales pueden desarrollar la creatividad, la objetividad, la perseverancia, la agudeza a la hora de observar y el razonamiento espacial de los estudiantes (todas habilidades clave en ciencias) otros mantienen que no está claro que esas habilidades desarrolladas a través de actividades artísticas puedan transferirse a otros campos (Moga, Burger, Hetland & Winner, 2000). Lo que sí existe, son relatos convincentes de colaboraciones a nivel profesional que han enriquecido no solo al público sino también a los científicos y artistas en sus centros del trabajo. Proyectos y prácticas que sugieren que combinar arte y ciencia, a) puede tener efectos transformadores y b) que la fusión de dos materias tradicionalmente separadas puede generar recompensas inesperadas.

En concreto, el tema de la integración de las Artes y las Humanidades en las disciplinas STEM (ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas), ampliadas en Estados Unidos y en Europa a STEAM (con A, de Arte), ha ido ganando terreno a un modelo que excluía a las Artes y Humanidades de las formaciones y experiencias científicas o científico-tecnológicas. No obstante, usando “Artes” como comodín para representar múltiples disciplinas, procesos, operaciones asociadas al término y según cada país, el debate sobre este enfoque en el ámbito educativo se ha ido expandiendo a nivel internacional (Malina et al, 2018). De hecho, la cantidad de artículos relacionados con STEAM que tratan sobre la integración del arte y la ciencia en la educación ha ido en aumento en los últimos años (Grant & Patterson, 2016). El problema detectado en este modelo STEAM es que el punto de partida de cualquier proyecto que articule el Arte está, o condicionado por el carácter utilitarista del propio proyecto o viciado por los prejuicios, estereotipos y desconocimiento de lo que el arte puede y debe aportar en cada uno de los niveles educativos: Primaria, Secundaria, Universidad (Caeiro, 2021). Además, estos programas se desarrollan sobre todo en entornos educativos donde la práctica artística ya está integrada como objetivo. Además, a nivel universitario, a pesar de que cada vez más las políticas educativas promueven la adquisición de competencias transversales en todas las materias y de la proliferación de artículos de investigación plagados de promesas sobre este asunto, la integración del arte en carreras científicas es algo prácticamente inexistente.

No cabe duda de que la integración de conocimientos de varias disciplinas es valiosa para cualquier aprendizaje y en cualquier etapa educativa. La importancia del conocimiento integrado hunde sus raíces en el paradigma de aprendizaje constructivista y surge de la necesidad de globalizar el conocimiento para el pensamiento complejo, tratando de superar la división sangrante entre una cultura científica y otra humanística y artística o la compartimentación del saber en disciplinas super fragmentadas. Dice Edgar Morin en su obra *Los siete saberes para la educación del futuro*:

El conocimiento del mundo, en tanto que mundo, se vuelve una necesidad intelectual y vital al mismo tiempo. Es el problema universal para todo ciudadano del nuevo milenio: ¿cómo lograr el acceso a la información sobre el mundo y cómo lograr la posibilidad de articularla y organizarla? ¿Cómo percibir y concebir el Contexto, lo Global (la relación todo/partes), lo Multidimensional, lo Complejo? Para articular y organizar los conocimientos y así reconocer y conocer los problemas del mundo, es necesaria una reforma de pensamiento. Ahora bien, esta reforma es paradigmática y no programática: es la pregunta fundamental para la educación ya que tiene que ver con nuestra aptitud para organizar el conocimiento. (Morin, 1999:15)

3. Método

3.1 Procedimiento e instrumentos

Con el objetivo de que sea la voz de los científicos la que identifique cuál es el potencial del arte para el desarrollo de su actividad y para la formación de las nuevas generaciones de científicos, hemos hecho la revisión de literatura específica, analizando con mayor atención diversos artículos generados en el propio contexto científico:

1. “Opportunities and Obstacles Facing Scientists, Mathematicians, and Engineers Deeply Engage in the Arts and Design” (Strohecker, Malina & Silk, 2013) que recoge la perspectiva de veinte investigadores de ámbitos científicos y, vinculados además de algún modo al arte, acerca del valor y las repercusiones que las prácticas artísticas han tenido en su trabajo. La información ha sido recogida a través de una entrevista en la que se abordaron las mismas 27 preguntas, entre las cuales hemos destacado para una mayor claridad las incluidas en la Tabla 1. Hay que señalar que los encuestados representan una amplia gama de disciplinas (neurociencia, astronomía, astrofísica, meteorología, oceanografía, geología, biología, matemática, genética, física, ciencia de los materiales, ingeniería, etcétera), y los campos elegidos reflejan inclinaciones e interpretaciones individuales de los significados de la ciencia y su trabajo.
2. Dos textos antagónicos de dos científicos que reflexionan sobre la influencia que el arte puede tener en la producción de conocimiento científico y sobre el interés en establecer este paralelismo, como lo son el artículo “Brief Encounters: A Physicist Meets Contemporary Art” del conocido físico teórico Jean-Marc Lévy-Leblond publicado en la revista “Leonardo” en 1994 y germen de numerosas publicaciones y comunicaciones posteriores; y el texto, “Which side are you on?” escrito por Lewis Wolpert (2002) y publicado en la prensa inglesa como un artículo de opinión donde quedaba patente la voz disidente del científico frente a la estrategia de reunir a artistas y neurocientíficos para otra exposición organizada por el Wellcome Trust en el Museo de Ciencias de Londres.

Tabla 1. Preguntas de la entrevista a científicos

PREGUNTAS A CIENTÍFICOS SOBRE LA IMPORTANCIA DE LA FORMACIÓN ARTÍSTICA EN SUS ACTIVIDADES PROFESIONALES
¿Cómo caracterizaría la naturaleza de las contribuciones artísticas?
¿En qué medida los resultados obtenidos... facilitan avances en su comprensión del problema científico; nuevas formulaciones de viejos paradigmas; nuevos enfoques experimentales; la comunicación de su trabajo a los colegas; la comunicación de su trabajo al público en general; la participación del público en su trabajo; la educación de sus alumnos y colegas; la educación del público en general; la propia investigación científica?
¿Qué ha funcionado mejor en estas colaboraciones?
¿Qué problemas han emergido?
¿Qué resultados de estas colaboraciones cambiaron más fundamentalmente su forma de pensar sobre su ciencia?
¿Cómo ha influido esta participación en su método de trabajo o enfoque?
¿Este trabajo lo ha llevado a indagar sobre otros problemas o temas científicos?

3.2 Resultados de las entrevistas

3.2.1 Primeras voces científicas y análisis

Uno de los primeros puntos de encuentro entre los científicos entrevistados es que la aproximación a lo artístico, les lleva a: “Buscar nuevos puntos de vista; aprender nuevas formas de expresar ideas; crear formas alternativas de explorar datos científicos; encontrar nuevas metáforas para comprender los fenómenos científicos; involucrar el interés público en la ciencia; educar formalmente a los estudiantes o educar al público en general” (Strohecker, Malina y Silk, 2013). Todo ello forma parte de los potenciales que los científicos entrevistados atribuyen al arte. Algunos incluso refieren haber experimentado cambios en sus métodos, prioridades, enfoques, o formas de conceptualizar. Dar cabida al arte en el desarrollo de su trabajo les ha permitido:

Tabla 2. Influencia de lo artístico en la actividad científica

CAMBIOS GENERADOS POR LA EXPERIENCIA ARTÍSTICA CIENTÍFICA	
Cambios en su propia actividad (métodos, prioridades, enfoques)	La búsqueda de nuevas perspectivas
	El planteamiento de nuevos puntos de vista sobre teorías conocidas
	Generar nuevos enfoques para el cuestionamiento y la experimentación
	Hacer mejores preguntas
	Considerar los beneficios de un enfoque exploratorio: avanzar sin saber qué se está buscando
	Respetar el proceso y el error
	Crear formas alternativas de explorar datos científicos
	Cambiar su aproximación a la propia ciencia
	Libertad y espacio mental para retroceder y cuestionarse sobre sí mismo (y los propios prejuicios)
Cambios en la forma de conceptualizar (nombrar nuestra realidad, comprenderla)	Practicar nuevas formas de expresar ideas
	Aclarar la conceptualización de problemas científicos
	Encontrar nuevas metáforas para comprender y explicar los fenómenos científicos
	La reducción de la abstracción
	La asimilación visual/material de informaciones complejas
	Clarificar la comprensión de los problemas y resultados científicos
	Revelar estructuras y patrones subyacentes
	Tender puentes hacia una comprensión más global de los problemas
	Ampliar el concepto de "verdad"
	Inspirar el debate sobre grandes cuestiones
Comunicar. Educar. Fomentar la participación ciudadana	Introducir sistemas formales alternativos para comunicar principios y los resultados
	Educar formalmente a estudiantes y público en general
	Transformar la enseñanza y el aprendizaje en campos tradicionales
	Aumentar el interés público en la ciencia
	Utilizar nuevos modos de análisis que mejoran los entornos sociales en los que se lleva a cabo la investigación científica, basados en la sustitución de representaciones estáticas por formas dinámicas

	Simplificar los conceptos hasta llegar a su esencia para comunicarlos. Esto favorece la reflexión sobre la propia investigación
	Mejorar la comprensión del lugar de una determinada práctica científica en la sociedad
	Comunicar informaciones complejas

Fuente: Elaboración propia a partir de Strohecker, Malina y Silk (2013)

3.2.2 Segundas voces científicas y análisis

Analizaremos ahora en detalle, los textos del físico teórico Jean-Marc Lévy-Leblond y el texto, de Lewis Wolpert (2002). En esencia, ambos están de acuerdo no solo en que Ciencia y Arte son actividades muy diferentes, sino que también elogian que así sea. Lévy-Leblond (1994) comienza cuestionando la posibilidad de promover una convergencia real entre estos dos campos y pone en duda que la separación entre los dos es necesariamente algo que debe ser combatido. Si ambos autores se preguntan sobre el sentido que tiene conciliar estos dominios, en el caso de Lévy-Leblond, está claro que lo que pretende con sus preguntas es preservar la riqueza que reside precisamente en la diversidad y las divergencias entre Ciencia y Arte. Como científico, hace explícita su posición: “Puede que sea una cuestión de preferencia individual, pero me siento muy a gusto con la diferencia esencial entre el Arte y la Ciencia, así como con sus diferencias específicas (entre las artes y las ciencias particulares)” y añade: “El arte, el arte contemporáneo en particular, me atrae precisamente por sus diferencias con la ciencia, no por sus similitudes con ella” (Lévy-Leblond, 1994: 211). Seguramente es en este enfoque del tema donde reside el interés y la originalidad de las ideas de Leblond. Se produce una variación simple pero sorprendente en la forma en que comúnmente tratamos el tema de las relaciones entre Ciencia y Arte: es en las diferencias entre dominios donde se manifiesta su complementariedad; es en las divergencias donde reside el valor de establecer cruces entre los dos.

Si el tono de Lévy-Leblond es más personal y cuidadoso, Wolpert es más general y quizás más crítico. Para el biólogo, cualquier reclamo de similitud entre los aspectos científicos y artísticos debe tratarse con profunda sospecha (Wolpert, 1994: 67). Además, apoda de “obsesión desconcertante” la tentativa de mostrar que el Arte es similar a la Ciencia en sus contenidos y procesos. Dice: “Deberíamos dejar de fingir que ambas disciplinas son similares y, en cambio, alegrarnos de las formas tan diferentes en que enriquecen nuestra cultura” (Wolpert, 2002). Por lo tanto, a pesar de este acuerdo con respecto a la preservación de la identidad específica de cada campo y el reconocimiento de su diferencia, que solo puede ser positiva, existen claros desacuerdos en estos dos científicos sobre la posibilidad del encuentro de la Ciencia con el Arte. El problema es, en primer lugar, el rechazo del deseo excesivo y apresurado con el que se ha querido encontrar similitudes, paralelos, comuniones entre Ciencia y Arte, convirtiendo la relación entre ellas en una trivialidad o en una especie de identificación estéril, en una desaparición de categorías donde todo es más o menos igual: ¿son comparables ambas actividades? En segundo lugar, existe la riqueza de la diferencia y el encuentro, aunque sea raro y fugaz: ¿puede el arte influir en la ciencia? ¿cómo? La segunda parte del texto de Lévy-Leblond está entretejida con prudencia y sutileza por el autor, que trae al discurso el ejemplo de diferentes obras de arte en las que se hacen eco de ciertos temas que convergen con su actividad como científico. No es una confrontación entre Arte y Ciencia, sino una búsqueda de la “relación transmitida por un trasfondo filosófico compartido que les

da sentido a ambos y hace que se comuniquen entre sí". (Lévy-Leblond, 2007) Lévy-Leblond afirma que lo que pretende hacer es simplemente describir la relación única de un científico, él mismo, con algunos aspectos del arte contemporáneo, insistiendo en el hecho de que su interés en el arte es en gran medida independiente de sus habilidades científicas y viceversa:

"Hay un espacio entre ambas, y es en ese espacio donde puede volar mi imaginación. En ese espacio también aparecen, fugazmente, algunos puntos de convergencia interesantes en los que las obras de arte se ajustan a una determinada actitud científica; sólo pretendo analizar algunos de estos breves encuentros." (Lévy-Leblond, 1994)

Lévy-Leblond intenta encontrar un simple reflejo, en el espejo de la ciencia, del significado que atribuye a algunas obras de arte elegidas. En cada una de las obras seleccionadas para analizar en su texto, logra reconocer y hacer explícita una serie de puntos de convergencia y analogías con su trabajo como físico. Por lo tanto, de una manera que incluso parece simple, conquista algunas definiciones de lo que también son algunas obras de arte:

1. Traducciones de la realidad confusa y compleja en abstracciones simples y generales.
2. Una experiencia intelectual reminiscente del método utilizado por el físico: aplicación de reglas impuestas que intentan eliminar cualquier rastro de subjetividad o intencionalidad para lograr un fin.
3. Modelos simplificados para estudiar el funcionamiento y la interacción de ideas complejas.
4. Variaciones experimentales de un tema proporcionadas por la teoría, pero no siempre fructíferas.

4. Discusión

4.1 ¿Qué puede ofrecer a la ciencia el contacto con el arte?

Según Wolpert, el arte no puede aportar nada a la ciencia. Muchos científicos seguramente estarán con él. Pero según Lévy-Leblond, si miramos críticamente, verificaremos que los encuentros virtuosos entre Ciencia y Arte, para un científico, son raros y ocasionales; pero la verdad es que la rareza no los hace menos reales o significativos. Al contrario: los hace preciosos. ¿Pero qué encuentros son? Lévy-Leblond indica tres ideas:

A. Una epistemología sensible

Algunos artistas ofrecen una buena fuente de perspectivismo y otredad: a través de ellos es posible ver y comprender el mundo y sus fenómenos, de una manera distinta a la Ciencia, que no es reducible a Ciencia, que no compite con la Ciencia. En el Arte Contemporáneo, hay otras formas de conceptualizar el mundo que están más allá del conocimiento analítico, mecanicista y discursivo tradicional. Según Lévy-Leblond, encontramos en algunos artistas una especie de epistemología sensible (o concreta). Es decir, producción artística que sin querer "representar" o "ser inspirada por" nos deja ante la Ciencia teórica y sus principios fundamentales, en los que los conocemos a través de la materia, a través de su presentación a los sentidos y no a través de su presentación formal, abstracta o discursiva. En estos descubrimos el pensamiento científico no se limita a la teoría y es un descubrimiento precioso. Por otro lado – sorprendentemente – por vía de esa producción artística somos llevados a comprender la Ciencia teórica en su metodología.

La abstracción, la simplificación, la experimentación, la búsqueda de la estructura, todos los científicos estarían de acuerdo en que estos aspectos son matriciales en su actividad y, sin embargo, son más comprensibles cuando los vemos en el Arte, aunque al servicio de diferentes propósitos. Lévy-Leblond afirma: “Para encontrar interés en mi actividad cotidiana, a saber, la física teórica, necesito saber en qué se diferencia esa actividad de otras. Y es precisamente por esta diferencia fundamental que algunas homologías fortuitas cobran sentido.” (p. 213). Es por el reconocimiento de la diferencia y no al buscar similitudes que podemos encontrar estos elementos precisos que conectan Arte y Ciencia y que nos permiten entender cada uno mejor y más ampliamente.

B. Recuperación de la opacidad del mundo

Otro aspecto que Lévy-Leblond señala es el que denomina “opacidad del mundo”. Según este físico teórico: “El arte me lleva así a redescubrir la rica densidad del mundo, demasiado a menudo aplanada por la ciencia” (p. 214). La ciencia es tradicionalmente atomista. Cree que el mundo, o simplemente el fenómeno que estudia, puede descomponerse en sus elementos simples y esenciales. Estos son los elementos primordiales de la realidad a partir de los cuales, por combinación, todo (o todo lo estudiado) se puede obtener. Lo complejo es reducible a lo más simple. La ciencia no puede ser criticada directamente por tener esta metafísica dentro de sí misma. Es parte de su matriz histórica y ha sido gracias a ese admirable esfuerzo en dirección a la reducción, simplificación y empobrecimiento de la realidad, que la Ciencia ha sido tan bien sucedida en cuanto dispositivo para comprender el mundo. El error, absolutamente trágico, será considerar este método como único, universal y superior, tratando de modelar a través de él cualquier otro enfoque de la realidad o formas de entender el mundo. El arte permite al científico atento recuperar la percepción de la densidad del mundo. Es decir, restablecer el vínculo entre los conceptos, las nociones y los formalismos complejos que la Ciencia elaboró y la realidad de la que los aisló y a los que, al final, necesariamente tiene que regresar, bajo la pena de crear solo maravillosos objetos ficticios e incomprensibles. Lévy-Leblond afirma: “Nosotros [los científicos] tenemos que recuperar el largo y delgado hilo que une el conocimiento teórico con la curiosidad sensible” (p.215). El lenguaje de la ciencia es el producto, en su génesis, de una sofisticación del lenguaje común. Del lenguaje que se refiere a las sensaciones del mundo físico. Palabras como peso, tensión y fuerza se basan en la experiencia sensorial. Esta experiencia que el arte permite recuperar y hacer que el científico conozca, casi con su propio cuerpo y sus entrañas, lo que sabe teóricamente. Lévy-Leblond da como ejemplo algunos trabajos de Arte Povera (Giovanni Anselmo, Giuseppe Penone, Kounellis, Mario Merz), pero más específicamente el ejemplo de la obra “Ceci se déplace” del artista Piotr Kowalski:

Sé que la Tierra gira alrededor del Sol a la velocidad de 29,9 km por, al menos, creo saberlo. Pero el sello de Piotr Kowalski estampado en la página me obliga a darme cuenta de que no se trata de una idea en el aire (si se me permite decirlo) y que este libro se mueve en realidad a cerca de 30 km por segundo alrededor del Sol sin que yo sea consciente de ello. Este sello marca un golpe maestro; a través de él, estoy viviendo personalmente el gran choque epistemológico que experimentaron por primera vez Copérnico y Galileo. Este conocimiento se considera hoy trivial y obvio; Kowalski me permite comprender que sigue siendo revolucionario (de hecho, es una revolución en todo el sentido de la palabra) y recuperar la carga de violencia que debería producir en nosotros, para captarla de nuevo. (Kowalski, 1969).



Figura 1. Ceci se diplace, sello, Piotr Kowalski, 1969.

Al leer el texto de este sello, un texto que en sí mismo no agrega nada a lo que se conoce, muchos sintieron súbitamente a qué se refiere: la velocidad vertiginosa a la que nos movemos a través del Cosmos. Y al reconocerlo, nos vemos envueltos de inmediato en las preguntas interminables que han animado a todos los científicos desde que se estableció y funcionó esa hipótesis.

C. Distanciamiento crítico

Por fin, Lévy-Leblond menciona otro aspecto, que es doble: la inquietud y el retroceso. La ciencia da a sus practicantes una sensación de certeza tranquilizadora, de dominio y control sobre el Mundo. Se sabe cómo las cosas son. Estado a menudo confundido con “y no hay nada más”. El contacto con el arte puede justamente causar desestabilización y pérdida de puntos de referencia. Condiciones que son necesarias, sin embargo, para la verdadera creación. La turbulencia a la que el científico puede ser sometido por el Arte lo lleva a tener que reinventar sus categorías y a invertir el orden de las cosas: ver en el arte un medio para comprender y transformar el mundo y, en la ciencia, una forma de contemplar e imaginar.

4.2 Algunas propuestas

4.2.1 Integración del arte a través de contenidos y conceptos (arte contemporáneo)

- La integración del Arte es también una cuestión de diseño curricular.
- Idealmente las experiencias de aprendizaje podrían organizarse en torno a grandes temas o conceptos presentes en el Arte Contemporáneo que permitiesen establecer conexiones con el conocimiento aportado por otras materias durante el proceso.

- Ahí estaría la importancia de la investigación transversal (interdisciplinar, multidisciplinar, transdisciplinar) con objetivo de seleccionar y promocionar las conexiones más útiles, buscando intersectar transversalmente y de manera complementaria el conocimiento global ofrecido por las materias universitarias. Sugerimos que la colaboración entre profesores e investigadores es necesaria para explorar la dinámica de estas experiencias de integración artística.
- El artista no tiene que dominar el contenido científico, ni, al contrario, sino que él mismo es capaz de tejer una fina red de conexiones de interés en la formación de estos alumnos.
- Algunas posibilidades para paliar los desafíos con los que se encuentran los profesores serían: más tiempo de enseñanza en equipo o tiempo para la planificación colaborativa. (Russell & Zembylas, 2007) En la práctica artística, tanto los conocimientos como las habilidades se adquieren en el proceso (aprendizaje por experiencia).
- Ayudar a los estudiantes a ser capaces de transferir el aprendizaje entre arte y ciencia, con el objetivo de entrenar la capacidad de tomar una idea o modelo de una disciplina y lo apliquen en otro contexto disciplinar.
- A través de la selección de Arte Contemporáneo.
- Que el alumnado de las titulaciones artísticas realice proyectos artísticos sin condicionantes científicos; otros proyectos condicionados por temas también necesarios a la formación científica.

5. Conclusiones

Es necesario diseñar estrategias para llevar a cabo esta integración del arte en la enseñanza habitual de las ciencias. Estrategias viables con profesores que sepan de arte, de creación artística, de sus procesos, problemáticas y posibilidades. No se puede defender la transversalidad por encima de todo, sin contar con especialistas de ambos dominios trabajando conjuntamente. Si consideramos las prácticas actuales en los dos dominios en lugar de caracterizaciones abstractas, descubriremos que las diferencias entre arte y ciencia (o las artes y las ciencias) son tan significativas e importantes como sus posibles semejanzas. Sólo reconociendo estas diferencias podremos intentar establecer intercambios que sean fecundos y puedan trascender a su vez al ámbito institucional y educativo.

Es evidente que se necesita un trabajo educativo a largo plazo en el campo de las artes y las ciencias, que debe comenzar ya durante los años de educación primaria y secundaria. Crear el cambio y la aceptación pública de modelos alternativos que contradigan la tradición disciplinaria única actual es simplemente un trabajo lento que también requiere argumentos convincentes. Está muy claro que el modelo unidisciplinario actual ya no puede abordar nuestra compleja realidad. En este texto fueron expresados algunos de los desafíos que puede encontrar el desarrollo de una verdadera colaboración entre los campos (académico) artístico y científico. A medida que más artistas y científicos aprendan a hablar unos con otros, inevitablemente obtendremos una mejor comprensión de la práctica de los demás y estos estereotipos comenzarán a desaparecer. Este estudio tiene implicaciones también para la formación de profesores de ciencias a los que deberían ofrecérsele oportunidades para una integración artística en sus aprendizajes más consistente.

Agradecimientos

Este trabajo ha sido desarrollado en el ámbito del Proyecto de Innovación Docente “Tangencias en Arte y Ciencia para la formación de maestros: interdisciplinariedad didáctica y epistemología visual en la formación inicial” (2022-2023) del PIIDUZ (Programa de Incentivación de la Innovación Docente en la Universidad de Zaragoza). Departamento de Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Facultad de Educación, Universidad de Zaragoza.

Referencias

- Beloff, L. (2020). Art & Science vs. The Arts and The Science, Hybrid Lab Network. Disponible en: <https://hybrid.i3s.up.pt/art-science-vs-the-arts-and-the-sciences/>
- Brown, S., & Dissanayake, E. (2009). The arts are more than aesthetics: Neuroaesthetics as narrow aesthetics. In M. Skov & O. Vartanian (Eds.), *Neuroaesthetics* (pp. 43–57). Baywood Publishing Co.
- Caeiro Rodríguez, M. (2021). Diálogos entre la Tecnología, el Arte, la Ciencia y las Humanidades en contextos educativos: de los modelos STEAM y SHAPE al TACH-di, *Educación artística revista de investigación (EARI)*, 12, 43-60. <https://doi.org/10.7203/eari.12.20841>
- Eilks, I. (2016). Science education and education for sustainable development – justifications, models, practices and perspectives. *EURASIA Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 11(1), 149–158. <http://dx.doi.org/10.12973/eurasia.2015.1313a>
- Grant, J., & Patterson, D. (2016). Innovative arts programs require innovative partnerships: A case study of STEAM partnering between an art gallery and a natural history museum. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 89(4–5), 144–152.
- Gurnon, D., Voss-Andreae, J., & Stanley, J. (2013). Integrating art and science in undergraduate education. *PLoS Biol*, 11(2), e1001491. <https://doi.org/10.1371/journal.pbio.1001491>
- Hadzigeorgiou, Y., Fokialis, P., & Kabouropoulou, M. (2012). Thinking about creativity in science education. *Creative Education*, 3(5), 603.
- Jaakko Turkka, Outi Haatainen & Maija Aksela (2017). Integrating art into science education: a survey of science teachers’ practices, *International Journal of Science Education*, 39:10, 1403-1419, DOI: 10.1080/09500693.2017.1333656
- Lévy-Leblond, J-M. (2007). La ciencia y el mundo, el arte y yo. Una entrevista a Lévy-Leblond. In Ibañez, J. J. (2007) *El Discurso Científico, los Conceptos Contrarios y la Perspectiva de Jean-Marc Lévy-Leblond*. <https://www.madrimasd.org/blogs/universo/2007/12/01/80077>
- Lévy-Leblond, J-M. (1994). Brief Encounters: A Physicist Meets Contemporary Art. In *Art and Science Similarities, Differences and Interactions: Special Issue, Leonardo*, 27 (3), 211-217. DOI:10.2307/1576054.
- Malina, R. F., Garcia, A. T., & Silveira, J. (2018). What Is the evidence that art-science-technology collaboration is a Good thing? *Leonardo*, 51(1), 2-2.
- Moga E, Burger K, Hetland L, Winner E (2000). Does studying the arts engender creative thinking? Evidence for near but not far transfer. *Journal of Aesthetic Education*, 34: 91–104
- Moraza, J.L y Cuesta, S. (2010). El Arte como criterio de excelencia, Ministerio de Educación e Instituto de Arte Contemporáneo, [Online] URL: <http://www.iac.org.es/>

Deriva web 01: autoetnografía de la creación (Fotoensayo)

Pedro Ernesto Moreno García
Universidad de Jaén

Agradecimientos a Bárbara Ortíz por ayudarme en el proceso y fotografiarlo

<https://www.youtube.com/watch?v=uCC4isx9-ok&t=65s>

Uno de tantos abismos a los que nos enfrentamos a la hora de crear arte es el de pensar nuestros procesos, es decir reflexionar sobre el ejercicio mismo de crear. El durante, el “haciendo” del arte es una etapa llena de reflexión, ya no sólo sobre construcción y la composición del objeto artístico, sino que también este proceso sale al encuentro con cuestiones místicas o ideológicas que muchas veces te hacen aprender-retroceder y tomar nuevos caminos. La reflexividad rodea a la práctica artística, desde el inicio, el durante y hasta el final, y esto a su vez genera estructuras propias de la investigación artística, lo cual quiere decir que el hacer arte está vinculado directamente con la generación de conocimiento. Además este conocimiento se adquiere a través de múltiples ejercicios de aprendizaje que están involucrados en el proceso, entre ellos podemos destacar; el uso o experimentación con materiales, la referenciación (mimesis) o la observación, cuestiones de carácter ideológico y ético, y sobre todo a través del ejercicio de pensar todo lo anterior.

Este es el estado intermitente en el que paras de trabajar en el objeto y comienza la intervención del sujeto que piensa; ¿por qué estoy haciendo esto así? ¿cómo podría hacer lo siguiente? ¿debería de reflejar tal cosa así?. Digamos que en el ejercicio de creación propone un diálogo objeto-sujeto y viceversa, sujeto-objeto, y a la vez con todo el contexto que rodea a ambos. En este ir y venir de ideas y creación se genera una forma de conocimiento que no se reconoce en el modelo científico sino en el método de investigación artístico y de generación de conocimiento.

Todas estas afirmaciones han sido un tema relevante en los últimos años para el ensayo sobre estética. Por ejemplo Henk Borgdorff (2005) en su ya famoso “Debate sobre la investigación de las artes” divide tres tipologías de la investigación artística ya conocidas (investigación sobre las artes, para las artes y en las artes), dentro de las cuales nos fijamos en la investigación en las artes, ya que define aquí al arte como un elemento procesual por el que se produce el conocimiento (perspectiva de la acción) y nos dice:

“la práctica artística, [...] es, en sí, un componente esencial tanto del proceso de investigación como de los resultados de la investigación”

Brad Haseman (2006) por su parte definiría esta forma de investigar cómo el paradigma performativo de investigación que a diferencia de la investigación cuantitativa y la cualitativa, se caracteriza por que los resultados se presentan ya no de forma numérica, tampoco a través de la palabra, sino que es a través de datos simbólicos (como el cualitativo) pero no expresados a través del discurso. Además, nos dice Haseman que el paradigma performativo de investigación está guiada por la práctica fundamentalmente sin olvidar que se enmarca dentro de una narrativa personal.

Podríamos referenciar a muchas más autoras y autores que han tratado el tema. En definitiva todas las investigaciones concluyen de alguna u otra manera en que los modelos de investigación preestablecidos procedentes de la ciencia no son un modelo válido para como el arte y la práctica artística generan por su parte conocimiento.

Sin duda esta teorización nos sitúa en el centro del análisis de esta video creación que es la que realmente me trae a hablar en este capítulo. “Deriva web 01” es una autoetnografía a través de la que relato mi propia experiencia a la hora de crear música todo ello reflejado en la vídeo performance. Señalar antes que la propia experiencia me lleva a reconocer que los procesos de creación y performatividad del arte nunca son estáticos, lo que es igual, son fluidos, cambiantes y sin un esquema prefijado.

Por lo tanto, en este vídeo muestro una absoluta autoexploración de los diferentes elementos que me rodearon en los procesos creativos durante un tiempo determinado. Este trabajo resultó, ya situado desde una perspectiva alejada de la construcción del mismo, es decir como puro outsider, en una evidencia de mi propio tiempo de creación artística que revela una imagen de mis procesos de creación y que después desembocó en el análisis y posterior transformación de dichos procesos.



Figura 1. “Deriva Web 01000101111010”

1. Simbolismo de élite

Hay ciertos mecanismos preconcebidos en diferentes prácticas artísticas, ya sea el pincel en la pintura o la partitura en la música, que establecen una lógica que a veces puede funcionar en detrimento de la experimentación en los procesos de creación. La estructuración de un sistema escrito, como es en el caso de la música, con unas normas deterministas enmarcan a la creación dentro de unos límites, es decir, cualquier mecanismo metódico que establece inamovibles saberes se opone definitivamente a la práctica espontánea del arte (poiesis). A esto hay que añadirle una larga teoría repleta de fórmulas estilísticas que determinan la estética de cada periodo histórico (determinado por la historiografía) y a partir de las cuales se conforma prácticamente el total del currículo académico en la mayoría de conservatorios y escuelas de música. Desde el bajo continuo, hasta el serialismo pasando por la forma sonata, como mantras año tras año en la educación musical, hasta conseguir que cualquier pulsión experimental o improvisada quede reducida a una carcajada colectiva.

Las vanguardias modernistas experimentaron nuevas formas de escritura musical a partir de la ruptura de las formas preconcebidas de partitura. Estas nuevas partituras trataban de facilitar las novedades en cuanto a experimentación sonora a través de unos grafismos que estaban más cerca de manifestar un deseo de arte visual pictórico que realmente un registro del sonido. Tal es así que muchas partituras de este periodo eran realizadas por artistas o personas dedicadas al diseño gráfico, el ejemplo más conocido es el "Artikulation" de György Ligeti con la partitura del diseñador Rainer Wehinger. Realmente estas partituras gráficas supusieron la liberación total del sonido hacia formas reales de lo cotidiano y lo que nuestro oído escucha en todos los contextos de la vida. En este sentido y fuera de la ya perfectamente conocida escena del arte centroeuropea, en nuestro territorio tenemos algunos ejemplos de este tipo de manifestaciones por ejemplo la partitura de la "Novena Síntesis de Siala" de Ramón Barce, "El recorrido japonés" de Juan Hidalgo que tiene una estructura más narrativa y menos gráfica que la anterior, o el largo corpus musical del compositor Jesús Villa-Rojo.

La negación de la partitura como sistema occidental elitista y de poder, es un elemento que se refleja en "Deriva web 01", no en busca de hacer una crítica al sistema de representación musical que por otra parte ha sido y es un elemento indispensable para la conservación del patrimonio musical occidental, que hasta antes de la invención de las herramientas de grabación de sonido era la única fórmula que permitía conservar la música junto con las prácticas orales, sino como forma de dibujar una realidad actual en la que los lenguajes suponen una barrera a la hora de ceder un espacio experimental y catártico al conocimiento sensible.

En "Deriva web 01" se muestra una partitura que nunca finaliza, que no avanza. Cada nota que se escribe emite un sonido ferruginoso, sólido, pesado. Declara esta idea del párrafo anterior, un recuerdo de los años en el conservatorio donde el error se convierte en algo castigable y no en la representación de nuevas posibilidades sonoras y creativas, y donde las pedagogías de la subordinación al canon occidental desarticulan un universo de formas de crear.

2. Deriva Web

¿Nuestra vida virtual puede ser una vida creativa?, ¿internet propone formas de evocación?. Estas preguntas podrían ser una irritante ofensa para las personas educadas en la sociedad predigital y aferradas a sus tiempos mozos, pero si consideramos y aceptamos que nuestra época nos ha conducido

a una serie de transformaciones que han cambiado nuestra forma de vivir en todas sus aristas, podemos empezar a reflexionar entorno a ello.

Aunque hace unos años parecía existir una posible vida *beatus ille* alejada de las tecnologías y de internet, hoy la burocracia ha consumido cualquier impulso de irse al monte y emanciparse de todas estas cuestiones. La relación con internet es casi inevitable y ya no digamos con la tecnología.

Un debate muy sugerente y actual a la luz de estas cuestiones es el de las inteligencias artificiales. Existe un miedo generalizado entre las personas dedicadas a la creación, como si las IA fueran a acabar con la presencia humana en todos los museos y conciertos. Pero más allá de este pensamiento, la lógica de las IA que en muchas ocasiones utiliza métodos particularmente creativos como la aleatoriedad es definitivamente una nueva herramienta con la que trabajar y tomar contacto con lo inexplorado en el marco digital. Recordemos que la teoría estética y de creación que acuñó John Cage a finales de la década de los 50 en adelante, se fundamentaba en esta indeterminación y aleatoriedad que conseguía canalizar a través de herramientas como el I-Ching. Estas formas de creación nos permiten conectar con otras realidades posibles, alejarnos de la realidad objetivable y recorrer los mundos de lo psíquico. Esto es lo que nos sugiere la experiencia virtual en ese diálogo con las inteligencias artificiales. El debate podría sumergirnos en una infinitud de preguntas y cuestiones que están actualmente en ebullición, pero sin duda a lo que quiero llegar aquí es que cada día internet y el mundo digital parecen más y más creativos.

El concepto de “*deriva web*” en esta videocreación parte de la idea de cómo “*caminando*” entre las páginas webs, entre los vídeos, imágenes y sonidos de internet, se podría llegar a formular una práctica estética similar a la que hace medio siglo hacían los situacionistas, pero en lugar de experimentar con la realidad urbana en este caso sería experimentar con la realidad virtual. En definitiva el espacio virtual es también un lugar en el que se reformula la percepción sensitiva y en el que existe una estimulación que llega a nuestros cuerpos e índice en los canales de recepción. Ahora ya hay que decidir cuál es la experiencia sensible más completa y cuál propone caminos epistemológicos más nutritivos, pero en este caso creo que es una cuestión puramente subjetiva.



Figura 2. “Algoritmificar tu vida”

[Si aún nos queda en nuestro subconsciente automatizado y mecanizado una posibilidad para el sueño, para la ilusión creativa, esta puede ser proporcionada por internet]

3. El show del arte dominante

Resistir a las formas de arte comercial y dominante es la mayor lucha de la creación artística. Existir en los mundos digitales y consumir sus contenidos nos atan a una percepción limitada de las posibilidades estéticas, de esta forma es muy normal caer en la creación repertorial mimética, y abandonar el lado de la poiesis y de la creación puramente experimental, sin precedentes y disposicional (Claramonte, 2017). Someterse a un único producto visual constantemente perpetúa las formas del arte de consumo, tal es así, que para el creador muchas veces esto supone vivir en una caja cerrada en la que no existe otra opción que abandonarse a un “Show de Truman” del artista, que sin posibilidad de penetrar en otras formas de pensamiento artístico y de creación, se derriba dominado por las narrativas del poder. Sigamos con esta obstinada lucha contra la homogeneización de la estética.



Figura 3. “No es un filtro”

El algoritmo diseñado en pos de reforzar esta estética del poder, intentará anular todo producto artístico que no se ajuste a estos preceptos, por lo que la difusión o comunicación de la obra artística en las redes sociales se convierte en un proceso frustrante. La lógica del algoritmo vuelve nuevamente a arremeter contra las prácticas experimentales de arte que no se ajustan a esta estética dominante homogénea o también directamente con la pereza de los creadores que se niegan a mantener una actividad regular en redes sociales.

4. Una última pregunta

Todo lo escrito hasta ahora parte de una visión autoetnográfica del proceso de creación musical, que habiendo llegado a algunas conclusiones, plasmé en la vídeo-performance “Deriva web 01”. Todas estas reflexiones resultan en una aprendizaje no sólo técnico, sino más bien estético que se resume en la pregunta; ¿cómo soy yo en la práctica artística?. Técnicas y mecanismos que se convierten en procesos incoscientes se descubren palpables a través del ensayo y en este caso concreto a través de la fotografía y el vídeo. Ahora recuperada la consciencia de estos procesos que intervienen en la práctica artística es el momento para la autocrítica y la transformación.

La transformación procede de la subjetivación del hecho y, para redondear este trabajo, pongo este artículo y el enlace del vídeo en el inicio del mismo para compartir y escuchar otras subjetividades y enriquecer a partir de otras voces, este, mi proceso de creación.



Figura 4. “Hasta pronto”

Referencias

- Borgdorff, H. (2012). El debate sobre la investigación en las artes. Amsterdam School of the Arts.
- Haseman, B. (2006). A Manifesto for Performative Research. *Media International Australia*, 118(1), 98–106. <https://doi.org/10.1177/1329878X0611800113>
- Claramonte, J. (2017). Estética modal. Tecnos.
- Claramonte, J. (2018). Las categorías clásicas de lo estético: Mímesis, poiesis, apate, catarsis. *II Jornadas de Filosofía y Política*, Madrid. <https://canal.uned.es/video/5c1c8d6fb-1111f21358b4567> [Consultado el 21/03/2023]

La música como herramienta de inclusión para niños con barreras para el aprendizaje

Jesús Fernando Ramírez Bernal y Karele Maxinahí Felix Piña

Universidad Autónoma de Sinaloa

1. Introducción

El ser humano ha utilizado la música desde los inicios de su existencia para diversas actividades. Desde las que contaban con un sentido ritual o religioso hasta un recurso de diversión en las festividades más importantes de las tribus de nuestros antecesores.

Esto permite pensar que, desde hace siglos atrás, la música y el ser humano han formado un vínculo muy fuerte, el cual podemos interpretar como un medio en el cual cada persona tiene la facultad de expresar cualquier pensamiento, sentimiento o emoción por medio de ella sin la necesidad de decir siquiera una palabra. A base de ritmos, notas, melodías o cualquier otro elemento de la música que sea utilizada de la manera adecuada, se puede cumplir con la tarea de transmitir estas ideas a quien quiera que escuche.

Es por esta razón que la música se puede presentar en la actualidad como un recurso importante para diversas actividades gracias a las bondades que puede ofrecerle a todo aquél que la escuche, ponga en práctica y la utilice en sus tareas cotidianas, como la mejora de la memoria, el conocimiento propio de las emociones, hasta un pleno desarrollo en la coordinación del cuerpo y el ritmo, factores que expanden la sensibilidad de todo ser humano.

En la actualidad, esta misma sensibilidad se ha tornado un tópico muy importante al referirse a los niños y, en mayor medida, hablando de su desarrollo escolar y de aprendizaje, debido a que cada vez es más frecuente escuchar que surgen características diferentes en ellos, las cuales les limita a tener un desarrollo óptimo en sus actividades escolares y dificulta el progreso continuo en sus clases. Por esta razón, se busca que la música funja como una herramienta importante para apoyar y brindar un espacio amable de trabajo a todos aquellos niños que cuentan con alguna limitante ya sea física, psicológica, actitudinal o social.

2. La música

La música ha existido en la vida del hombre desde siglos atrás debido a la necesidad de contar con una forma de expresión y sigue siendo de utilidad hasta la actualidad, debido a sus múltiples funciones en los diferentes ámbitos de la vida moderna.

Calvo y Bernal (2000) se refieren a esto en la idea tomada por Cruzado (2019) en la cual se habla de la música como un lenguaje que ha servido al hombre para expresarse y comunicarse desde tiempos remotos, a la vez de que tratan a la música como un lenguaje universal, globalizador e integrador. Es por esta razón que la música logra ser un tema sumamente trascendental, siendo parte de prácticamente todo de lo que a la humanidad se refiere.

Siguiendo esta misma idea, Lago (2005) menciona que:

No existe un hecho más unido a la vida y al acontecer del hombre que el acto sonoro o el producto más sofisticado y elaborado que hoy conocemos como Música. A través de ella ha sido demostrado el desarrollo de pueblos y civilizaciones, que han evolucionado a lo largo de la historia de maneras muy distintas (p.1).

Cada civilización, cada cultura, cada época de la vida del hombre ha tomado la música a su conveniencia, para los motivos que le fueran necesarios. “La música ha estado presente en todas las culturas de alguna forma. La usamos como humanos en nuestras interacciones cotidianas” (Tobar, 2013, p.34). Por esta misma razón, la música se ha convertido en un hecho innegable; se convirtió en algo que llegó para no irse, que perdurará lo que reste de la vida humana y quizá aún después de ella.

En torno a la música existen muchas ideas y opiniones, debido a que es un tema el cual cada persona percibe, entiende y siente a su manera, Por esto, surge la necesidad de encontrar una definición que funcione para englobar todas estas ideas diversas y, de esta manera, poder partir todos de un punto central hacia los requerimientos de la música personales.

El Diccionario de la Real Academia Española (RAE) define la música de una manera muy concreta: “Melodía, ritmo y armonía, combinados.” (RAE, 2001). Y aunque es una definición funcional, carece de muchos aspectos que pudieran hacer este concepto aún más entendible para aquellos que no dominen el tema de la música. Agregar que la música es un arte, en el cual se utilizan sonidos, y no sólo eso, sino que éstos mismos se utilizan con diferentes intenciones para expresar apoya la idea de que la música es un lenguaje y así se crea una definición más compleja (Porcel, 2011).

Con la música y por medio de ella se pueden transmitir sentimientos, emociones e ideas, lo cual facilita que se le unan otras expresiones artísticas y manifestaciones corporales en el que todos ser humano puede expresarse libremente por medio de sí mismos.

Pérez (2012) menciona esta unión tomando de referencia a la música que:

Es parte integral de los seres humanos, el cuerpo es música, tiene incorporado el ritmo, la expresión corporal, la danza, la estética, la percepción audio-motriz, la orquesta corporal, por ello es que somos cuerpos sonoros-tímbricos, sensibles, dotados de dimensiones física, emocional, mental, social, espiritual (p.79).

Es importante recalcar la importancia de la particularidad de la música que permite transmitir emociones y significado de lo que se quiere expresar. Esta es una puerta que enriquece y facilita en gran medida el aprendizaje del mundo como de las personas (Gelabert, 2017).

En este sentido, y tomando todo lo comentado anteriormente, se puede aproximar a una definición más completa de música, la cual se conformaría por una combinación organizada de sonidos, respetando las reglas de la melodía, la armonía y el ritmo que, a su vez, por medios de los sentidos, sirve como un medio de expresión de sentimientos y emociones de todo aquél que lo lleve a cabo, permitiendo por este medio poder conocer cualidades de todo aquello que gira en torno a ella.

3. Las barreras para el aprendizaje en la escuela

Las escuelas han buscado de manera constante otorgar a todas las personas una educación de calidad, que los impulse a progresar en su vida y les brinde las herramientas necesarias para poder sobrellevar diferentes situaciones que se presentarán en un futuro próximo. Desgraciadamente, esto se ha visto afectado por diversos factores que complican los elementos necesarios para alcanzarlos.

Uno de estos factores son las barreras de aprendizaje. Estas son “aquellas que hacen referencia a las dificultades que presenta cualquier alumno o alumna, con mayor frecuencia en los educandos que están en una situación de vulnerabilidad.” (Carrera & Cortez, 2020, p.14).

Estas dificultades se pueden presentar de diversas maneras en los alumnos. Pueden surgir desde las diferencias de contextos sociales, políticos, culturales, sociales o económicos (Covarrubias, 2019), de una mala administración de escuelas, con instalaciones inadecuadas, desorden en los salones, falta de recursos didácticos, la ausencia del apoyo de la familia hacia los alumnos (Carrera & Cortez, 2020), hasta un trastorno o capacidades diferentes que puedan obstaculizar un correcto aprendizaje de los alumnos. Es imprescindible buscar alternativas que apoyen el desarrollo de los alumnos que están encontrándose con barreras de aprendizaje. La diferencia de condiciones o de capacidades entre los alumnos no deberían ser razón para presentar dificultades en la enseñanza, por el contrario, debería funcionar como un área de aprendizaje en donde las cuestiones pedagógicas se adecúen a las necesidades y todos los alumnos puedan trabajar de manera idónea (Marquéz & González, 2019).

Buscar la manera de erradicar esta situación sería ideal para brindar a todos un espacio adecuado para aprender, desarrollarse y crecer en todo sentido, lograr sentirse parte de una comunidad y contar con las mismas oportunidades que todos para salir adelante en cualquier ámbito en el que se desee.

4. Hacia una escuela inclusiva

Uno de los principales objetivos del sistema educativo actual es lograr que existan escuelas plenamente inclusivas que brinden a todos los alumnos una educación de calidad, que se ajuste a las necesidades básicas de todos y les permita, de igual manera, desarrollarse adecuadamente.

Para Marquéz y González (2019) la educación inclusiva:

Es aquella que permite desde sus cimientos instituir una educación para todos y de todos, donde construyamos un futuro, pensando en las peculiaridades como una oportunidad de aprendizaje, partiendo y entendiendo la esencia humana dando respuesta a la parte personal, la diversidad (p.49).

Esta diversidad no solamente se centra en los alumnos que cuentan con alguna discapacidad, sino que abarca a todos aquellos que tengan alguna barrera que los limite a aprender como deberían hacerlo. Por esto, “en la escuela inclusiva todos los alumnos se benefician de una enseñanza adaptada a sus necesidades y no sólo los que presentan necesidades educativas especiales.” (Ortiz, 2008, p.4).

Para alcanzar una escuela inclusiva es necesario ajustar detalles desde el modelo educativo que se esté empleando en las escuelas, ya que si estos factores no se toman en cuenta desde los planes de estudio será cada vez más difícil que los docentes y los alumnos se familiaricen con este tópico.

Echeita y Ainscow (2011) citados por Plancarte (2017), mencionan la relevancia de identificar las barreras para el aprendizaje que se presenten en los alumnos, para poder evaluar las realidades que se presenten con los alumnos y poder así tomar medidas que permitan planear métodos que mejoren las prácticas en el aula y eliminar todas las barreras que se identifiquen.

Hablar de una cultura inclusiva escolar implica lograr cambiar y hacer entender al personal de la escuela que existen reglas, creencias, símbolos y valores que se deben aplicar en toda la comunidad educativa y las familias de los alumnos para propiciar un ambiente de trabajo armonioso que permita alcanzar los

objetivos planteados (Plancarte, 2017).

Es importante entender que la educación inclusiva requiere, como su nombre lo indica, incluir a los alumnos. Comúnmente, esto se confunde con el término “integrar” el cual, efectivamente, inserta a los alumnos en las aulas o en las actividades a realizar, pero no atiende a sus necesidades personales.

Integrar conlleva a que los grupos minoritarios se adapten a lo ya establecido, mientras que incluir implica aprender a vivir con las diferencias que existen entre las personas y modificar lo que sea necesario para que exista un ambiente favorable para todos. (Castillo et al., 2013).

Blanco (2006) menciona que “la enseñanza se adapta a los alumnos y no éstos a la enseñanza” (p.6). Es por esto que habrá que trabajar en los modelos educativos para otorgar a todos ellos una educación de calidad. Además, será necesario enfrentar las barreras de aprendizaje, incluir a los alumnos que las experimenten, inculcar valores y prácticas que guíen a las personas a respetar y a aprender de la diversidad que existe entre ellas, factores indispensables para alcanzar una educación inclusiva.

5. La música en la escuela inclusiva

La escuela inclusiva tiene como uno de sus principales objetivos adaptar los modelos de enseñanza de tal manera que todos los alumnos tengan las mismas oportunidades de aprender y desenvolverse en su proceso escolar. Para esto es necesario encontrar herramientas que posibiliten que esto se vuelva una realidad.

Entre estas herramientas posibles se encuentra la música. Utilizarla resultaría en algo bueno, debido a que “la música ha sido, es y será una de las mayores herramientas educativas para los maestros por sus múltiples beneficios, así como motor de la dinamización de actividades, permitiendo el alto disfrute de los alumnos mediante este recurso educativo” (Piedra, 2016, p.19). Convirtiéndose, pues, en un recurso bastante llamativo y con bondades que podrían beneficiar en gran medida a todos aplicándose de una manera correcta.

La música como recurso educativo propicia la interacción de los alumnos en el grupo, permite que se desarrolle la imaginación y, a su vez, adquieren conductas que facilitan el aprendizaje (Bolívar et al., 2018), es así como emplearle en el aula como un apoyo académico tendría resultados similares al apoyo individual de los alumnos, solamente diferenciándose de que la música cuenta con el factor lúdico que se puede emplear haciéndolo aún más llamativo para los alumnos (Tobar, 2013).

Es posible utilizar la música como una herramienta de inclusión en el aula. Esto se puede corroborar con Olcina (2017), quien subraya que:

El desarrollo de prácticas educativas donde se utilice la música como herramienta de integración e inclusión favorecerá tanto dentro como fuera del aula los procesos de enseñanza-aprendizaje basados en la experimentación sonora, la construcción de instrumentos, la práctica instrumental grupal, y el canto, concibiéndose estas prácticas como facilitadoras de la inclusión y la participación social. (p.2)

La música puede funcionar como un recurso educativo que propicia el entorno inclusivo y, a su vez, ayuda a que se inculque la inclusión en el aula, incluso llevándola fuera de ella (Santos, 2019). Esto se debe en gran medida a que educar a través de la música logra que los alumnos aprendan a escuchar a sus compañeros, puedan participar activamente y al estar en constante convivencia en un ambiente

sano se desarrollan valores como el respeto y la empatía (Llanga & Insuasti, 2019).

Si se toma en serio y se trabaja de manera adecuada la inclusión y la cultura de la diversidad se podrá crear una escuela de calidad, con un eje de enseñanza importante lo cual, a su vez, provoque se formen aun más profesionales completos e integrales, ya que es necesario para ello aprender de toda esta diversidad que existe y aprender de la misma manera a “enseñar a aprender” a los demás lo mismo (Adirón, 2005).

De esta manera, pues, la música se torna una herramienta válida y eficiente a la hora de establecer lazos entre los alumnos (Piedra, 2016). Otorga a los niños un ambiente divertido y cómodo en el que pueden trabajar sin el temor de ser juzgados por ninguna diferencia que exista entre ellos.

Gran parte de que la música tenga un impacto positivo en los alumnos será responsabilidad de los docentes. Reconocer que la enseñanza basada en mayor medida en la utilización de la música para la inclusión servirá como apoyo para que los niños participen, se puedan comunicar propiamente y, sobre todo, aprendan a escuchar a los demás (Olcina, 2017).

Incluir a todos aquellos que tengan alguna característica diferente a los demás es la meta que los sistemas educativos están trabajando en la actualidad. Las realidades de cada una de las comunidades en las que se trabaja marcan pautas que dividen los métodos que pueda servir para intentar lograrlo. En ello habrá que tener siempre presente que la música enseña, incluye y divierte, rasgos que propiciarán siempre un ambiente adecuado para el aprendizaje.

6. Conclusiones

Como se pudo analizar en lo anteriormente expuesto, la música no solamente es un recurso extra, no solamente sirve para entretener o para pasar el rato, sino que trae consigo muchos beneficios que pueden funcionar como parte clave de un trabajo tan importante como lo es poder incluir a los niños que presentan barreras de aprendizaje en las aulas.

Para ello es importante tener la capacidad de lograr, en primera instancia, localizar a estos niños que presentan esta condición, analizar su contexto y con ello analizar qué es lo mejor, tanto para ellos como para los demás compañeros que no necesariamente presenten una situación similar.

Aplicar dinámicas, involucrar al alumno, pedirle trabajar en equipo, y demás actividades acompañadas de música seguramente tendrá un efecto positivo en el aula, debido a que con la música se puede aprender divirtiéndose y eso facilita en gran medida la captación y la atención de los alumnos hacia las actividades a realizar.

Como se comentaba, integrar ya no es suficiente, incluir es lo necesario en estos días, y si un recurso importante como lo es la música tiene alguna oportunidad de ser parte del cambio en esta situación en general, no estaría de más realmente tenerla presente como un recurso disponible en todo momento para poder llevar a cabo una buena práctica docente y los alumnos puedan aprender y desarrollarse bien.

Referencias

Adirón, F. (2005). ¿Qué es la inclusión? La diversidad como valor.

Blanco G. Rosa. (2006). La equidad y la Inclusión social: Uno de los desafíos de la educación y la escuela

- de hoy. REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación, 4(3), 1–15.
- Bolívar Chávez, O. E., Véliz Briones, V. F., Alcivar Cedeño, A. K., Zambrano Sornoza, J. M., & Cruz Mendoza, J. C. (2018, December 3). La enseñanza de la música. Una estrategia pedagógica para la educación inclusiva. *Polo Del Conocimiento*, 3(12), 135–148. <https://doi.org/10.23857/pc.v3i12>
- Carrera Zambrano, G. P., & Cortez Crespo, M. X. (2020). Barreras de aprendizaje en estudiantes con necesidades educativas no asociadas a una discapacidad en el LICEO naval vespertino.
- Castillo Martínez, A. I., Pellín Buades, N., Martínez Vargas, J. F., Garcia Masiá, N., & Vicente Moreno, M. (2013). La formación del docente ante las necesidades educativas en el aula de música. In XI Jornadas de redes de investigación en docencia universitaria (pp. 1792–1804). Universidad de Alicante.
- Covarrubias Pizarro, P. (2019). Barreras para el aprendizaje y la participación: una propuesta para su clasificación. In *Desarrollo Profesional Docente: reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana* (pp. 135–157). <http://xulsolaryp.blogspot.com/2013/01/barreras-melodicas.html>.
- Cruzado Pacheco, B. E. (2019). Los elementos de la música y su aplicación en niños del I ciclo de educación inicial.
- Gelabert Gual, L. (2017, January). La práctica del canto colectivo como eje transversal de conocimientos, actitudes y valores: una propuesta dirigida a alumnos de Grado en Educación Infantil y Primaria. *Foro de Educación*, 15(22), 1–21. <https://doi.org/10.14516/fde.505>
- Lago, P. (2005). La música en la educación, un derecho para disfrutar. *Prodiemus*, 1–9.
- Llanga Vargas, E. F., & Insuasti Cárdenas, J. P. (2019, June). La influencia de la música en el aprendizaje. *Atlante. Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 1–11. <https://www.eumed.net/rev/atlante/2019/06/musica-aprendizaje.html>
- Marquéz, Y. J., & González Rivera, M. P. (2019). La inclusión por ley en la Nueva Escuela Mexicana hacia una escuela inclusiva; las dimensiones del pr. *Pedagogía e Innovación*, 1–76.
- Ortiz Molina, M. A. (2008). Educación Musical Inclusiva - Integrando perspectivas desde la Educación Musical y Musicoterapia Educativa. In *Música. Arte. Diálogo. Civilización*. (pp. 255–299).
- Pérez Herrera, M. A. (2012). Ritmo y orientación musical. *El Artista*, 78–100.
- Piedra Setién, C. (2016). La música como herramienta para la inclusión educativa.
- Plancarte Cansino, P. A. (2017). Inclusión educativa y cultura inclusiva. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 10(2), 213–226.
- Porcel Carreño, A. M. (2011, April). La melodía como elemento indispensable en la educación musical. *Innovación y Experiencias Educativas*, 1–8.
- Real Academia Española. (2001). Definición de Música RAE. *Música*. <https://www.rae.es/drae2001/m%C3%BAsica>
- Santos Ardón, A. (2019). La música como disciplina inclusiva en el aula de Infantil. *Propuesta de Intervención*.
- Tobar, C. (2013). Beneficios de la música en el aprendizaje. *EducAcción*, 34–35. <http://www.dailygalaxy>.

El desarrollo de los valores estéticos en el Sistema Educativo Mexicano

Karele Maxinahí Felix Piña

Universidad Autónoma de Sinaloa

1. Introducción

Los valores no solo se tratan de aspiraciones, se configuran en la relación cotidiana que los sujetos construyen en el ámbito de las instituciones, así como durante la interiorización de la cultura que se lleva a cabo en la relación social dentro de esta cultura (López Zavala y Solís, 2011). El sistema Educativo tiene un gran objetivo: desarrollar al ser humano desde la formación de los estudiantes para cumplir con una ética y valores necesarios para convivir en sociedad. De esta forma el ser humano puede lograr un desarrollo integral, pues “contar con estos elementos es un ingrediente indispensable de la vida humana, inseparable de nuestro ser persona” (Cortina, 1999, p. 18). Por ello, se afirma que, en los valores estéticos, los religiosos, de la salud, intelectuales, de utilidad y morales, es de vital importancia que se desarrollen en los entornos sociales y es urgente que educar en este tipo de valores a través de la educación formal, es decir, en la escuela, en la calle, o los medios de comunicación.

Específicamente cuando se habla de escuela, la educación trata siempre de situarse entre los temas fundamentales de la sociedad: se interpreta como un núcleo intrínsecamente unido a las posibilidades de evolucionar, de formarse y de construir conocimiento (Sánchez, 2010). En este medio, como afirma Cortina (1999) debe de ser uno de los entornos principales donde deben desarrollarse los valores de manera formal. Dentro del grupo de valores, cuando se habla del desarrollo de los valores estéticos, estos valores se relacionan con el sentido más espiritual de las cosas, principalmente inscrito en la vertiente artística del ser (Sánchez, 2010).

Desarrollar el valor estético es educar el sentimiento de placer unido al interés del ser humano por su propia vida, que trata de la búsqueda de placer se constituye en motor de la existencia y por esta razón la felicidad humana se cultiva también atraída por los objetos estéticos sin razón utilitarista, como carácter lúdico y espontáneo, provocadores de la imaginación, como una forma de encontrarse a sí mismo a través del conocimiento que entraña el proceso estético. Es por ello que se entraña la razonable cercanía de los términos arte y estética (Sánchez, 2010), nutriendo la dimensión estética del ser humano, que alude a la capacidad de crear, aprehender de una forma física, intelectual, emocional y espiritual, teniendo un reconocimiento del valor de la percepción, procediendo del arte, naturaleza o de las propias emociones. Ante esto, en la actualidad ante la modernidad líquida, es un requerimiento a los jóvenes que se insertan en un campo laboral se les solicite que sean receptivos, creativos y que tengan la capacidad de modificar su entorno para objetivos comerciales, sin embargo ¿en qué momento de la educación forma se desarrollaron estas capacidades?

En el currículo, a la asignatura que se le asigna desarrollar estas cualidades es la de educación artística, debido a que su práctica robustece propósitos pedagógicos en sentimientos, percepción, apreciación, expresión y abarca términos de imaginación y creación, ofreciéndose como una aproximación del alumno ante la oportunidad de sentir el goce estético, y más aún, invitarle a crear y construir un objeto estético para ser protagonista de su propia vida (Sánchez, 2010).

A través de la educación artística el estudiante consigue un alto grado de desempeño expresivo, como lo nombrar Dewey, intensificar la vida (2008), pero ello, depende en demasía de la formación y práctica docente.

Sin embargo, en términos educativos y la posibilidad de que estos valores estéticos se desarrollen a través del arte, enfrenta situaciones que no permiten que se lleve a cabo de una forma efectiva. Puesto que, aunque la educación artística forma parte de la Educación Primaria o Básica en todos los currículos iberoamericanos, su impartición efectiva en las aulas no está garantizada y (...) y, por tanto, en este aspecto, es importante llamar la atención sobre la necesidad de trabajar para que se cumpla lo prescrito en los diseños curriculares de los distintos países (Giráldez y Palacios, 2014, p.25). Puesto que, como afirma (Terigi, 1998) el sentido de la actividad artística en la escuela no es solo un problema de docentes en el área, sino también de diseño curricular, del enfoque que estos adoptan para la enseñanza de las artes y lo que establece ha de enseñarse.

Además, cabe resaltar que, se reconoce la importancia de distintas categorías de educación artística, de acuerdo a la perspectiva de docentes participantes en la investigación de Giráldez y Palacios (2014) (ver la figura 3).

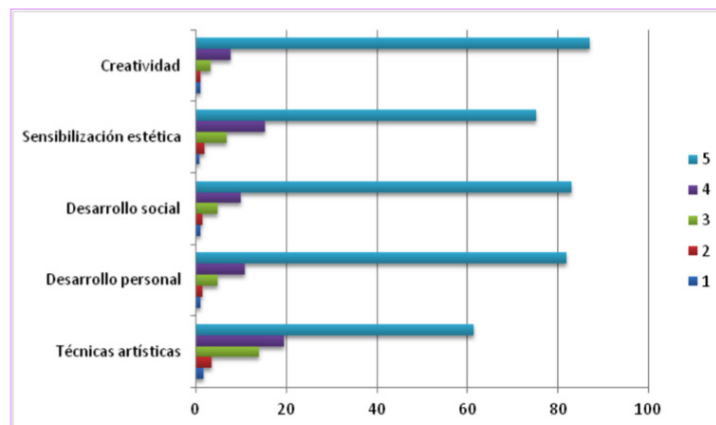


Figura 1. Importancia a categorías de objetivos de Educación Artística en Latinoamérica expresadas a través de un cuestionario de actitudes, sobre la relevancia donde 5 es totalmente relevante y 1 es irrelevante. *Nota: importancia a distintas categorías de objetivos de la educación artística. Elaboración de Giráldez y Palacios 2014.*

Frente a los resultados, la creatividad es el valor más alto considerado por los docentes, pero, a pesar de ello, resulta interesante constatar que el desarrollo personal y social reciben más valoración que la sensibilización estética, lo cual muestra una transformación de tendencia en el enfoque se mueve desde la mera producción artística (Giráldez y Palacios, 2014).

En México se implementa el plan de estudios de educación primaria Aprendizajes clave para la educación integral (2017) llamada artes, perteneciendo al área de conocimiento de desarrollo personal y social. A pesar que en el currículo se le asigna como una asignatura formal, la enseñanza de la educación artística tiene carencias evidentes, debido a que se trata de una asignatura que aún es vista como ocio o recreación, dándole prioridad a otras asignaturas, como lo confirman Giráldez y Palacios.

Los responsables de las reformas educativas, preocupados por las pruebas de evaluación estandarizadas y la mejora de los sistemas educativos proponen centrarse casi exclusivamente en las ciencias, matemáticas, tecnologías, y la lengua, provocando una drástica reducción, un poco antes de la desaparición, de las artes en las escuelas” (2014, p.9).

De acuerdo a lo consignado en el currículo de referencia, este campo formativo tiene como propósitos más generales que los niños y niñas desarrollen competencias artísticas y culturales a partir del acercamiento a los lenguajes, procesos y recursos de las artes; que adquieran conocimientos y habilidades propios de los lenguajes artísticos para desarrollar su pensamiento artístico, sus actitudes y valores, mediante experiencias estéticas que mejoren su creatividad y además, que valoren la importancia de la diversidad y la riqueza del patrimonio artístico y cultural por medio del descubrimiento y de la experimentación de los diferentes aspectos del arte, en sí se trabaja implícitamente el desarrollo de los valores estéticos, sin embargo, en el currículo actual SEP (2016) no se mencionan explícitamente, apareciendo solamente como enunciados cuando se tratan temáticas de cultura y creatividad, sin profundizar en el mismo.

Es factible afirmar que, en la asignatura de educación artística se hace un intento de seguir de una forma puntual los lineamientos que en esta materia ha formulado la UNESCO (2006) en la Hoja de ruta para la educación artística donde manifiesta la importancia del desarrollo de las artes en el ser humano desde la infancia y el compromiso de la valoración de la asignatura, además de cumplir con “Metas Educativas 2021”: la educación que queremos para la generación de los bicentenarios” (OEI, 2010) que fue aprobado por los Ministerios de educación en Iberoamérica, incluyendo a México, sin embargo, los resultados no han sido favorecedores, incluso confusos Giráldez y Palacios (2014).

Sumado a la escasa presencia de la educación artística en el currículo, existe la particularidad en el estado de Sinaloa, de que se cuente con docentes de educación artística especializados en educación primaria, además de otros tres, lo que permite percibirse como favorable en cuanto a la formación y práctica docente. Por ello, el Departamento de Educación Artística (DEA), en Secretaría de Educación Pública y Cultura (SEPYC) enfrenta la necesidad de realizar una modificación al currículo que permita llevar a cabo contenidos más avanzados y acorde a las capacidades de los profesores de educación artística, no obstante, este proceso es complicado, al implicar el análisis exhaustivo de contenido, reorganización y sistematización para llevar a cabo otra propuesta curricular diseñada por el DEA, sumando problemáticas curriculares que complican el que hacer docente.

Ante la falta de interés en la educación artística se deja de lado el correcto desarrollo de los valores estéticos, pues no solo es importante formar desde el ámbito cognitivo, pues es mediante la experiencia estética que el alumno pone en juego la imaginación y recoge la disposición, el orden, la medida, elementos compositivos de un todo cargado de expresividad y sentido para el sujeto que puede percibir la belleza (Sánchez, 2010). Así mismo, se le obstaculiza al alumno de “un mecanismo de activación de experiencias estéticas que van conformando un entramado conceptual que permitan potencializar una vida más digna e inteligente” (Dewey, 2008).

En este escenario, lo peor, y lo que resulta más descorazonador, es que mientras las artes se excluyen de los currículos escolares de los niños, aquellos más afortunados que han nacido en familias y comunidades que disponen de medios suficientes, pueden encontrar oportunidades fuera de la escuela; aquellos que no pueden darse el lujo no tienen ninguna oportunidad (Giráldez y Palacios, 2014, p.9).

Por ende, se suman además del analfabetismo digital, el analfabetismo “estético” contradiciendo los discursos de formación sobre niños creativos y expresivos, con capacidad crítica sobre estética, que, por ende, se sabotea la “formación integral”. Es una situación que Aguirre (2005) afirma que:

En buena medida han sido el propio arte, los artistas y la educación, quienes al amparo de mitos injustificables y bajo la engañosa máscara proporcionada por términos tan queridos por todos como libertad o creatividad, han contribuido a dificultar el acceso a la cultura de los más desfavorecidos. Tras la apariencia de equidad y compromiso democrático la llamada al subjetivismo y la libertad creativa solo han aumentado la distancia entre quienes tenían acceso a la alta cultura y quienes no disponían más que de ilusión para seguir semejante señuelo (p.4).

Ante las problemáticas que implica la discriminación en la enseñanza de la educación artística a gran cantidad de alumnos, se encuentra el aspecto docente, pues ellos son una parte medular para que la enseñanza-aprendizaje de la asignatura sea efectiva. A pesar que el estado de Sinaloa cuenta con profesores especialistas en el sistema educativo estatal, como se ha mencionado anteriormente, existe una heterogeneidad en su formación que, en algunos casos no cumplen con lo requerido por parte de la Secretaría de Educación Pública. Tal circunstancia también limita el logro de los propósitos formativos y dificulta la legitimación del profesorado de educación artística; esto último da pie a que un profesor generalista pueda hacerse cargo de la enseñanza de las artes, en lugar de docentes especialistas o expertos en su disciplina (Giráldez, 2009, p.71).

La problemática anterior, poco atiende a la serie de recomendaciones que otorgó la UNESCO las cuales se consignan en el documento titulado Hoja de Ruta para la Educación Artística (2006). Entendida ésta como una estrategia básica para una sólida educación artística, para contar con profesores de arte y de asignaturas generales altamente capacitados; así como, asegurar la colaboración de los profesores con artistas de talento. Conformar una planta de profesores altamente capacitados en el área, de acuerdo con la UNESCO, que implica un reto para los gobiernos nacionales

Por último, es urgente mencionar que la condición laboral de los docentes de educación artística es precaria, ya que mismo gremio de docentes de educación artística ha sido objeto de discriminación en decisiones tomadas por las políticas educativas. Una situación que atañe a los docentes de Educación Artística en nivel primaria, que, por ejemplo, no han sido tomados en cuenta en aspectos tan relevantes como la evaluación para la promoción (2012) a través de Servicio Profesional Docente (SEP). La consecuencia de lo anterior es que desde el año 2013 hasta el año 2019 ningún docente podía promoverse con horas de categoría base, puesto que no existía un instrumento de evaluación para el mismo, situación que derivó en acumulación de horas base que eran asignadas como interinas, limitando a los docentes a derechos o prestaciones, viviendo tiempos de incertidumbre laboral. Cabe mencionar que sí existían instrumentos de evaluación para nuevo ingreso, que, de ser aprobados, se les asignaban más horas base que un maestro con más de 10 años de servicio, situación que desvalorizaba al mismo docente con mayor antigüedad (DEA, 2019).

Ante la falta de instrumentos para la evaluación y promoción del profesor de educación artística, la toma de decisiones en cuanto a la asignación de horas por promoción en la actualidad, recae en el Sindicato Nacional de Trabajadores del Estado y de Secretaría de Educación Pública y Cultura. Ello deriva algunas situaciones políticas y culturales que provocan inconformidad respecto a la transparencia del proceso. La consecuencia de la limitada incorporación de la enseñanza las artes en el currículo y la desvalorización docente en el área, poco atiende las orientaciones de la UNESCO (2006), OIE (2012) y los estándares de la misma (SEP) en México, situación que limita a los estudiantes a desarrollar sus capacidades personales, su autoestima conociéndose a sí mismo, comprensión del lenguaje que no es verbal, limitando su autoestima y dotes para la observación, imaginación y creatividad para adaptarse o sobresalir en cualquier entorno.

La valiosa aportación de la educación artística es el de enseñar a intensificar la vida en vez de conformarse simplemente con vivirla, hacer demuestra un compromiso ético y estético (Sánchez, 2010), cumpliendo con los tres principios de la ética docente que menciona Augusto Hortal (2002, p. 109): de beneficencia, de autonomía y de justicia, con principal enfoque en beneficencia, esto implica voltear la mirada a la formación del docente de educación artística, que López Zavala (2013) resalta que haciendo el bien a quienes se están formando como profesionales no ha de reducirse a enseñar bien el conocimiento y las habilidades técnicas, sino formar el ethos profesional que permita hacer el bien en su profesión. Por lo tanto, ante la situación actual de la educación artística es necesario fortalecerla para fomentar el desarrollo de los valores estéticos, realizando múltiples iniciativas en diferentes ámbitos “entre ellas hay que destacar la investigación, pues proporciona datos, informaciones e interpretaciones que ayudan a tomar conciencia de la situación en la que se encuentra y orienta para adoptar las decisiones más adecuadas en el área” (Giráldez y Palacios, 2014), que permiten mostrar la realidad educativa de la educación artística, el sistema y los actores principales que participan en su enseñanza y aprendizaje. El Sistema Educativo Mexicano debe asegurar el desarrollo, apropiación y percepción de la estética, este propósito debe resolver dentro de sus dificultades las deficiencias de esta dimensión en el proceso formativo, con el objetivo de favorecer el desarrollo de la apropiación y percepción estética de la realidad y el desarrollo de valores humanistas compatibles con el modelo profesional que se aspira en la sociedad (Gordiño, Guerrero, Sarango y Ordoñez, 2018) mismos, que se han descuidado por considerarse un elemento de la formación no indispensable, dando prioridad a la formación en aspectos académicos considerados más relevantes.

Diversas investigaciones (Sánchez, 2010; Urra, Urra y Jiménez 2018; Giráldez y Palacios; Giráldez, Jiménez y Pimentel 2012; De Haz, Vélez y Parra, 2017) afirman que la educación estética aporta una formación integral y de calidad, desarrollando tanto el aspecto cognitivo y valores del ser humano. A pesar de ello, la educación estética no ha sido un tópico predominante en propuestas curriculares e investigaciones. Por tanto “La razonable cercanía de los términos, arte y estética, suelen interpretarse muchas veces como pares de un mismo todo, pero no solo es el arte lo que genera goce estético” (Sánchez, 2010, p.25) pero, a pesar que no es el único camino, sí es una de las vías más importantes para conocer y obtener expresiones estéticas en el desarrollo del ser humano, sobre todo, en ámbitos educativos, es necesario que se desarrollen estos aspectos apreciativos y expresivos para el desarrollo de valores y experiencias estéticas para un desarrollo integral del individuo.

Por tal motivo, desde hace años, la OEI ha considerado fortalecer la educación artística en la educación de los niños y jóvenes como una de sus señas de identidad, siendo la razón fundamental de este convencimiento, como encontrar sus funciones primordiales, no solo para el desarrollo del conocimiento, sino también de la sensibilidad estética, de la comunicación y la creatividad (Giráldez y Palacios, 2019). Cuando se habla de educación artística, se trata el aspecto cultural, a menudo se entra en la inercia de concebir la cultura como una estructura fija que identifica perennemente a una comunidad. Algo así como un gran conglomerado de productos materiales, pensamientos, comportamientos y hábitos específicos; entre los cuales el arte vendría a ser una especie de acción y experiencia estética socializada (Aguirre, 2008, p.1).

Por tanto, resulta primordial incorporar el arte en la educación, puesto que estas es que materializan estéticamente un orden de significación y lo hacen así comunicable, promoviendo diversas interpretaciones y que, con su interacción con el contexto es algo vivo y en constante evolución. Entonces, el contexto el que modela el sentido del producto artístico como viceversa, tiene consecuencias inmediatas en la transformación del imaginario, que a su vez vuelve a mediatizar el sentido del producto estético,

creando una continua retroalimentación, contribuyendo a generar procesos que terminan afectando a todos los ámbitos de la cultura (Aguirre, 2008. p.4).

Sin embargo, en el currículo de la educación básica, el papel y tiempo dedicadas a las artes han estado subordinados a otras materias consideradas más fundamentales, como la lengua, matemáticas, ciencias sociales y ciencias naturales (Giráldez y Palacios, 2014). Con ello negando la garantía de desarrollar integralmente a los estudiantes, puesto que gran parte del éxito en abordar contenidos y brindarle importancia, dependen en gran manera, de cómo se plantea en el currículo formal.

Cuando estos factores aparecen, se hace difícil el cumplimiento de la meta número 12 del Proyecto “Metas Educativas 2021”: La Educación que queremos para la generación de los bicentenarios (OEI, 2010) aprobado por los Ministerios de Educación y posterior, en la XX Cumbre Iberoamericana, que plantea que la educación artística tenga un papel relevante y estimule el interés por la ciencia, reflejándose en el tiempo semanal dedicado a la educación artística en las escuelas, apuntando como nivel de logro el que en el 2021 hay establecidas al menos tres horas dedicadas a la Educación Artística y física en Primaria y dos horas obligatorias en secundarias (Giráldez y Palacios, 2014).

En México, esto se encuentra muy distante de lograrse, puesto que, el currículo de educación básica actual “Aprendizajes clave para la educación integral” que propone Secretaría de Educación Pública (2016), currículo que es trabajado a través del modelo educativo “Nueva Escuela Mexicana” que se implementó en el año 2019 para hacer algunas adecuaciones para su ejecución, se plantea el desarrollo de la estética a través del arte, en términos de tiempos solamente asigna a esta área una hora semanal en el nivel preescolar y primaria y dos en secundaria (SEP, 2016). Además, cabe señalar que en las adecuaciones del modelo educativo Nueva Escuela Mexicana se le brinda mayor relevancia a la expresión de música, dejando de lado la formación integral en el área. Este tipo de situaciones deja a México como un país deficiente en desarrollar la educación artística a través de currículo en términos de tiempo (ver la figura 4).

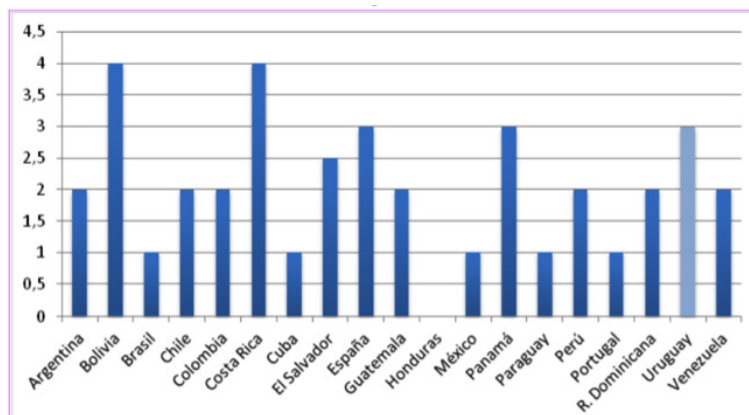


Figura 2. Horas semanales de Educación Artística en los currículos de primaria en Latinoamérica. Nota: imagen de gráfico tomada del estudio SEP 2016.

De acuerdo a los resultados de la recogida de datos en el 2011 que se expresan en el gráfico en la publicación los estudios de Giráldez y Palacios (2014, p.12) se comenta que la media de tiempo dedicado a la educación artística en los currículos de países iberoamericanos es de dos horas semanales, sin embargo, México se encuentra por debajo de la media, con una hora semanal, situación que sigue siendo la misma en el currículo actual Aprendizajes Clave para una Educación Integral, llevado a cabo

con adecuaciones a través del modelo Educativo de la Nueva Escuela Mexicana. Además, los autores afirman que “Algunos países (como Argentina, Brasil, México o España) las autoridades regionales o municipales son autónomas a la hora de determinar cuánto tiempo se dedica a la enseñanza del área” (Giráldez y Palacios, 2014). Estos datos resultan contradictorios, debido a que los programas de estudios 2011 y 2016 en el momento del estudio determinan una hora a la semana, misma instrucción que se realizaba por medio del DEA (Departamento de Educación Artística de SEPYC), particularmente en el caso de Sinaloa, donde se sigue estrictamente la asignación de una hora por grupo semanalmente (2018) al docente a cargo. Incluso, no Secretaría de Educación Pública y Cultura ha determinado que el docente no debe de dar más de una hora a la semana en el mismo grupo, si sus horas laborales son mayores, debe aplicarlas en otra institución. Cabe mencionar que es en las escuelas privadas donde se dedican más horas de educación artística a la semana y tienen mayor flexibilidad, pero esto puede deber a factores como: extensión de horarios, especialización en un área artística, contrato de maestros especialistas en el área, recursos financieros suficientes, instalaciones adecuadas, entre otros.

Además, en el intento de implementar los clubes del actual currículo (SEP, 2017) se daba la flexibilidad de que las escuelas tuvieran talleres, en el área de autonomía curricular iniciado en el ciclo escolar 2017-2018 como programa piloto y de forma general en el en ciclo 2018-2019, donde uno de los talleres que las escuelas optaron por tomar eran respecto a las áreas artísticas, sin embargo, al tener la dirección como taller enfocado en materia práctica, se convertía en un obstáculo para llevar a cabo los contenidos establecidos en el currículo, provocando situaciones de contradicción y confusión de los maestros encargados del área y autoridades y sobre todo, el docente que tenía que hacer frente a estas decisiones. Por último, en el ciclo escolar 2019-2020 se otorga la decisión de seguir llevando a cabo dichos talleres al director de cada centro escolar, tomando en cuenta a los docentes para dicha decisión. Cabe mencionar que en la mayoría de escuelas se decidió no llevar a cabo dichos clubes, por falta de recursos, deficiencias en la infraestructura y ausencia de espacios adecuados, si en la obligatoriedad existen grandes deficiencias que no ha sido posible cubrirlas, cuando se habla de actividades “extracurriculares” esto definitivamente se convierte en algo desechable.

Ante estas problemáticas, se obstaculiza lo que en el mismo documento del currículo manifiesta como propósito en la presentación del área:

Las artes visuales, la danza, la música y el teatro, entre otras manifestaciones artísticas, son parte esencial de la cultura. Su presencia permanente a lo largo del tiempo y en distintas latitudes destaca el lugar de la experiencia estética como modo de saber, y desplaza la idea de que la razón es la única vía de conocimiento (SEP, 2016, p. 467).

En dicha presentación de artes en el currículo, se reconoce la necesidad de formar a los estudiantes a través el artes para la adquisición de la experiencia estética, incluso la reconoce como una vía de conocimiento importante, pero a pesar de ello, no ha sido suficiente declararlo, ya que el escaso tiempo dedicado a la asignatura, la falta de recursos inminentemente necesarios para las actividades necesarias o situaciones administrativas y docentes, entre otros aspectos, obstaculizan llevar a cabo el propósito de dicha afirmación.

Sumado a la escasa presencia de la educación artística en el currículo, existe la particularidad en el estado de Sinaloa, de que se cuente con docentes de educación artística especializados en educación primaria, además de Aguascalientes, Yucatán y Chihuahua, lo que permite percibirse como favorable en cuanto a la formación y práctica docente, sin embargo, deriva que dichos docentes no sean tomados en

cuenta en decisiones educativas importantes y complejidad en el manejo del currículo. Dicha situación la plantean Águila, Núñez, & Raquimán (2012) afirman que el área de educación artística habitualmente es asumida por establecimientos educacionales de carácter público, por un profesor de educación general básica y no por un especialista –con o sin mención en educación artística- sin embargo, en las escuelas primarias de enseñanza privadas sí se contratan a especialistas para que se hagan cargo en el área (p.21). El hecho de que el currículo esté dirigido a los docentes de formación general básica y no por un especialista, ha provocado una desvalorización e inestabilidad docente, puesto que Secretaría de Educación Pública en México no toma en cuenta esta característica, diseñando y dirigiendo los contenidos del currículo de educación artística al maestro titular del grupo, resultado ser muy básicos en comparación de los contenidos que es capaz de abordar un profesor de artes especialista en el área. Por ello, el Departamento de Educación Artística (DEA), en Secretaría de Educación Pública y Cultura (SEPYC) enfrenta la necesidad de realizar una modificación al currículo que permita llevar a cabo contenidos más avanzados y acorde a las capacidades de los profesores de educación artística, no obstante, este proceso es complicado, al implicar el análisis exhaustivo de contenido, reorganización y sistematización para llevar a cabo otra propuesta curricular diseñada por el DEA, que atienda las características de los docentes para poder elevar la calidad de la educación artística dirigida en los alumnos de educación artística en Sinaloa, en ésta propuesta se hace la propuesta de modificación del currículo en el ciclo escolar 2018-2019, pero el DEA (2018) no tiene la autonomía de decidir dichos cambios, los cuales, hasta la actualidad han sido engorrosos y difíciles autorizar.

Sumado a la problemática de contenidos curriculares que no atienden las necesidades del contexto, los docentes se enfrentan a la inestabilidad de planes y programas de estudio que tienden a cambiar constantemente por nuevos modelos educativos a cargo de las autoridades de Secretaría de Educación Pública.

Actualmente con el programa de estudios Aprendizajes claves (2017), que se trabaja a través de las adecuaciones del modelo de la Nueva Escuela Mexicana a partir del ciclo escolar 2018-2019, provoca malestar e inseguridad por trabajar sin tiempo y espacios definidos. El docente, cuando logra formarse, capacitarse y actualizarse referente a los planes y programas de estudios, se enfrenta a la obligación de cambiar abruptamente con un sistema de trabajo donde apenas se había estabilizado, de acuerdo con la SEA (Supervisión de Educación Artística) región centro, los docentes tienen derecho a recibir una capacitación semestral que no exceda tres días laborables (2018).

Es relevante mencionar que los esfuerzos que realiza el Departamento de Educación Artística en Sinaloa para trabajar con un currículo de acuerdo al contexto, se perciben desde el sistema educativo estatal, solamente éste atiende el área con especialistas de educación artística en educación inicial, preescolar, primaria y secundaria, mientras que en el sistema federal existe una desvinculación, atendiendo preescolar y secundaria, dejando de lado la educación primaria, donde millones de niños no tienen el derecho de tener clases de artes por profesores especialistas.

En estos términos, no siempre lo que se plantea en el discurso se puede llevar a cabo, puesto que, para llevar a cabo el pleno desarrollo de los valores estéticos y cumplir con los propósitos de apreciación, expresión y contextualización, se enfrentan a diversos retos, como se pueden mencionar: formación docente, recursos, infraestructura, entre otros aspectos. Sin embargo, existe un gran esfuerzo por Secretaría de Educación Pública de México, de llevar a cabo actividades que desarrollen disciplinas artísticas los estudiantes de educación básica, y que, por ende, los valores estéticos se puedan abordar en los estudiantes, para comprender el enfoque de la belleza, lo humano, y, sobre todo, pensar en un ser con un pensamiento crítico, reflexivo ante su actuación.

Referencias

- Águila, D., Núñez, M., y Raquimán, P. (2012). Las artes en el currículo escolar. En A. Giráldez, & L. Pimentel, *Educación artística, cultura y ciudadanía: De la teoría a la práctica* (pp. 21-30). Madrid: OEI.
- Aguirre, I. (2005). *Teorías y prácticas en educación artística*. (OCTAEDRO/EUB y Universidad Pública de Navarra, Barcelona).
- Aguirre, I. A. (2008). Las artes en la trama de la cultura. *Fundamentos para renovar la educación artística*. *Revista Digital Do LAV*, 1(1).
- Cortina, A. (1999) El mundo de los valores. "Ética mínima y educación". Bogotá: El búho *l t d a* . Cuadernos de Formación Docente, Universidad Nacional de Rosario. <https://upc.edu.ar/wp-content/uploads/2015/09/La-práctica-docente.-Una-interpretación.pdf>
- De Haz, Vélez y Parra (2017) La cultura estética como eje transversal en el currículo de educación básica para el desarrollo de competencias. *Repositorio Dspace*, 5(3).
- Dewey, J. (2008) *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós.
- Giráldez, A. (2009). *Fundamentos metodológicos de la educación artística*. En Jiménez, Aguirre y Pimentel (coord.) (2009). *Educación artística, cultura y ciudadanía*. Madrid: OEI – Fundación Santillana.
- Giráldez, A. y Palacios, A. (2014) *Educación artística en Iberoamérica*. Educación Primaria. Madrid: OEI.
- Gordillo, S., Guerrero, A., Sarango, F., & Ordóñez, J. (2018). La cultura estética pedagógica y las estrategias didácticas en el desempeño docente. *La Roca*, 14(3), 218-229. Obtenido de Recuperado a partir de <https://revistas.udg.co.cu/index.php/roca/article/view/147>
- Hortal, A. (2002) *Ética general de las profesiones*. Centro Universitarios de la Compañía de Jesús; Bilbao.
- López Zavala, R., & Solís Aragón, M. (2011). La formación de profesionales ante la inequidad. *Desafío ético para la educación universitaria*. EDETANIA.
- López Zavala (2013) *Ética profesional en la educación universitaria*. *Perfiles educativos*, I I S U E UNAM, 35(142), pp. 15-24.
- Sánchez, G. (2010) *Educación Estética y Educación Artística. Reflexiones para una enseñanza creativa*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- SEP (2017). *Aprendizajes clave para una educación integral*. https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/APRENDIZAJES_CLAVE_PARA_LA_EDUCACION_INTEGRAL.pdf
- Terigi, F. (1998). Reflexiones sobre el lugar de las artes en el currículum escolar. En J. Ackoschky, & et al., *Arte y escuela: Aspectos curriculares y didácticos de la Educación Artística*. Buenos Aires: Paidós.
- UNESCO. (2006). Hoja de ruta de la educación artística. En *Conferencia Mundial sobre Educación Artística: Construir capacidades creativas para el siglo XXI*. Lisboa, 6-9 de marzo de 2006.
- Urra D., Urra D., y Jiménez L. (2018) *Educación estética: una mirada desde la formación profesional pedagógica*. *Atenas*, 2(42) pp.1-12.

Cartografiando las Didácticas de Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Facultad de Educación: contextos, dimensiones y posibilidades para el diseño de experiencias transversales en el Grado de Educación Infantil

Martín Caeiro Rodríguez Universidad de Zaragoza (España)
Inmaculada Canalez Lacruz Universidad de Zaragoza (España)
Belén López Casanova Universidad de Zaragoza (España)
Berta Murillo Pardo Universidad de Zaragoza (España)
Rosa Serrano Pastor Universidad de Zaragoza (España)

1. Introducción: cartografiar pedagógicamente las expresiones

En El rigor de la Ciencia, Borges ironiza sobre la inutilidad de la ciencia de la Cartografía, ya que es imposible enmarcar una región o el propio mundo en una “representación”, y que tal propósito, cuanto más se aproxima a la realidad, se convierte en una tarea desmesurada en la que mapa y territorio a cartografiar dejan de pertenecerse. Empero, ¿cómo habitar sin categorizar mínimamente las cosas? ¿cómo educar en más aprendizajes cuando se dispone de muy poco tiempo académico? Esta necesidad pedagógica, de ayudar a visualizar las posibilidades que abren las tres disciplinas de Música, Plástica y Corporal al alumnado de magisterio es la que nos invita, al profesorado de las tres áreas, a cartografiar y categorizar mínimamente los contextos en los que nos situamos, que no son, lo veremos, capaces de expresarse solo “verbalmente”. Las cartografías dan una imagen de lo que términos como “música”, “plástica” o “corporal” expresan o comunican más allá del lenguaje, ofreciendo una perspectiva más holística e integral.

¿Con qué se relaciona formativamente la Expresión Musical, la Expresión Plástico-Visual, la Expresión Corporal? ¿Qué contextos, contenidos, aprendizajes, vivencias... de lo cartografiado tienen sentido en el contexto del Grado de Magisterio de Educación Infantil, donde lo deseable debe conectarse necesariamente con las edades que tendrán los niños y las niñas en esta etapa de escolarización? Las cartografías que a continuación presentamos nos sirven, en primer lugar, para ampliar la visión de cada área y de cada docente sobre las otras áreas; y, en segundo lugar, amplían la visión del alumnado sobre sus posibilidades. En estas cartografías está la vocación de contemporaneizar las áreas y conectarlas con el presente, que es sensiblemente diferente a cuando las didácticas específicas se configuraron y porque ninguna pedagogía debería ocurrir al margen del propio tiempo.

2. Cartografías

CARTOGRAFÍAS: TRES ÁREAS (“EXPRESIONES”) musical-plástica-corporal

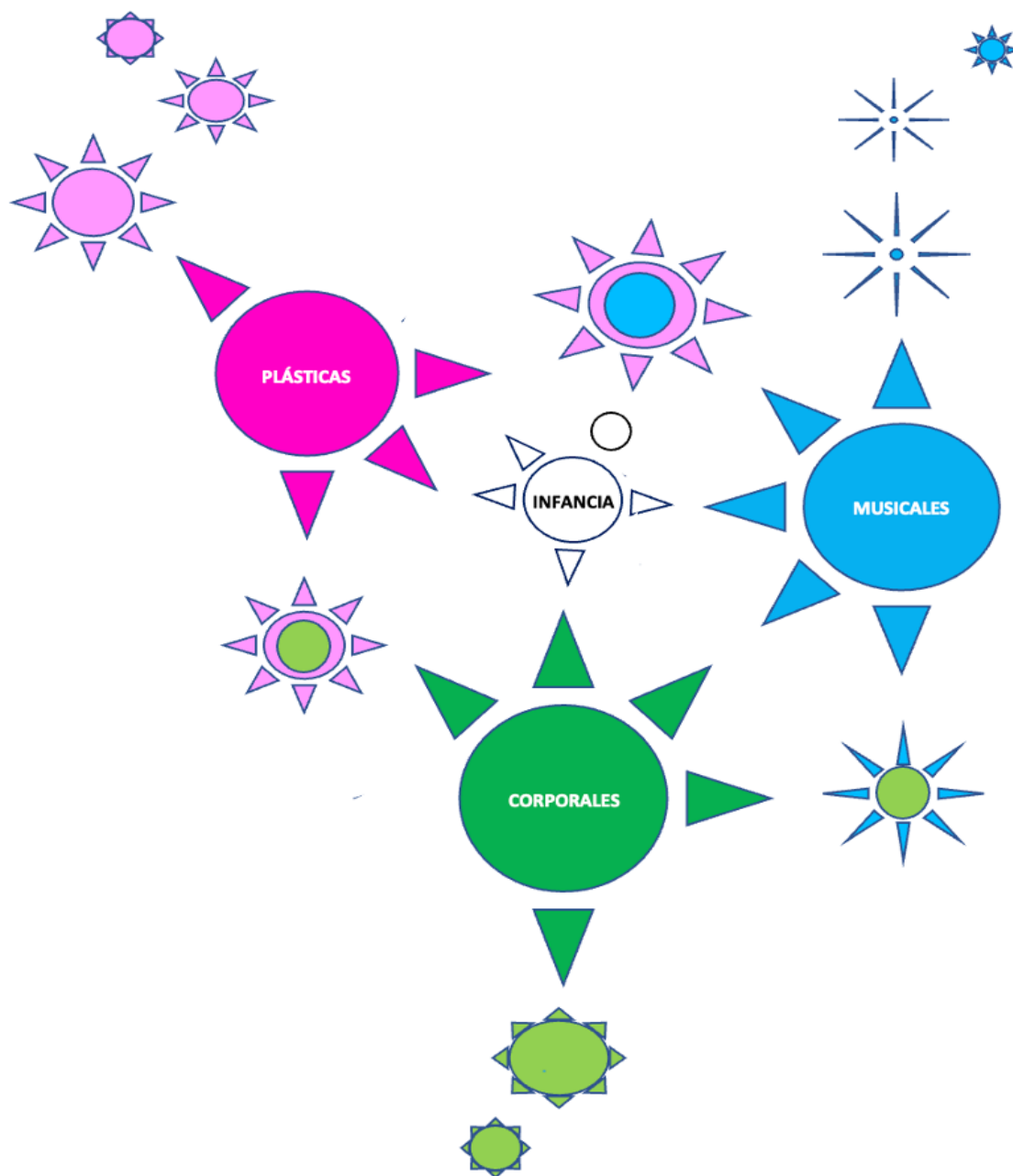


Figura 1. Las tres áreas singularizadas visual e icónicamente

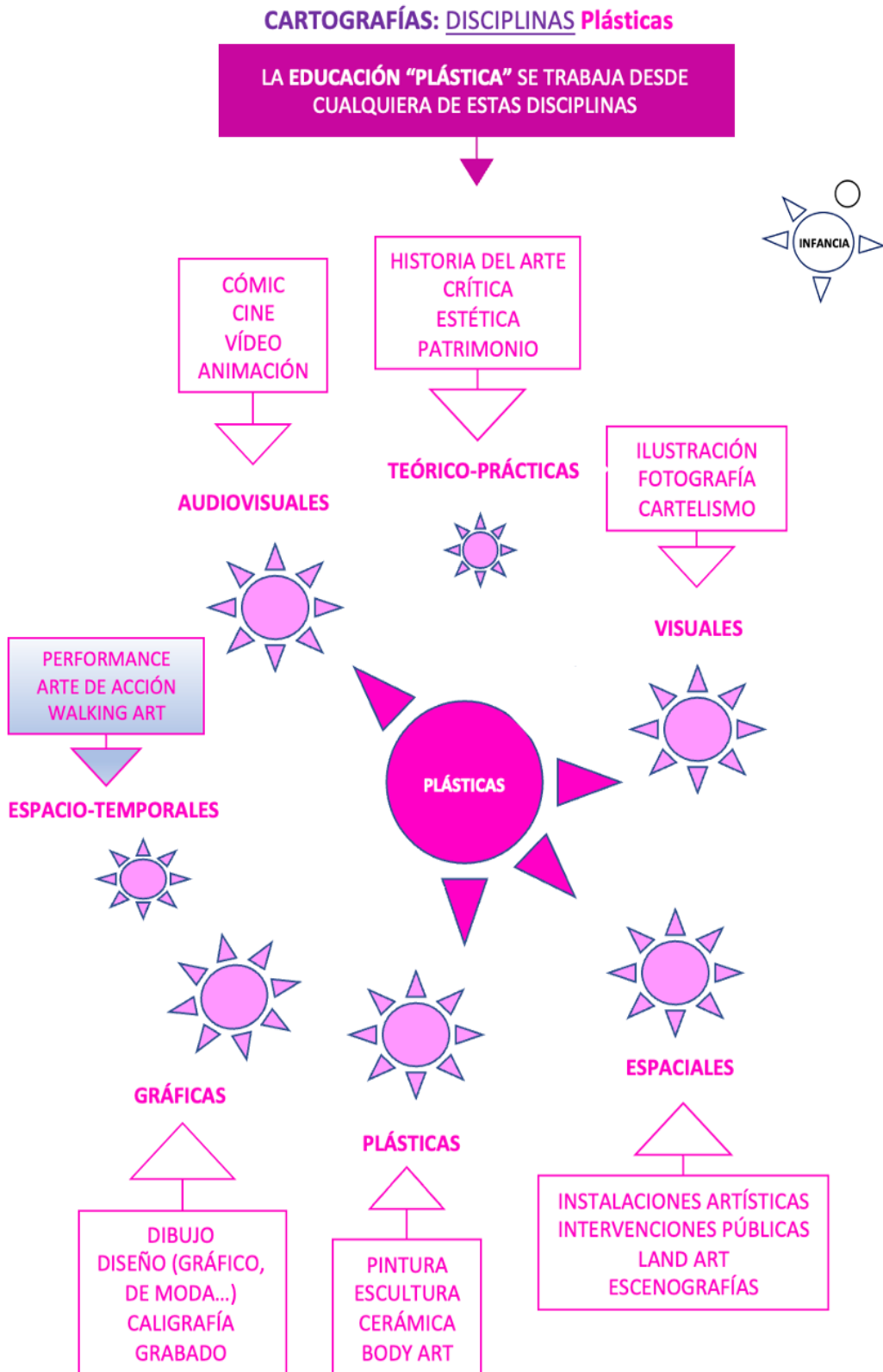


Figura 2. Relación de disciplinas que conectan con el área de "plástica"

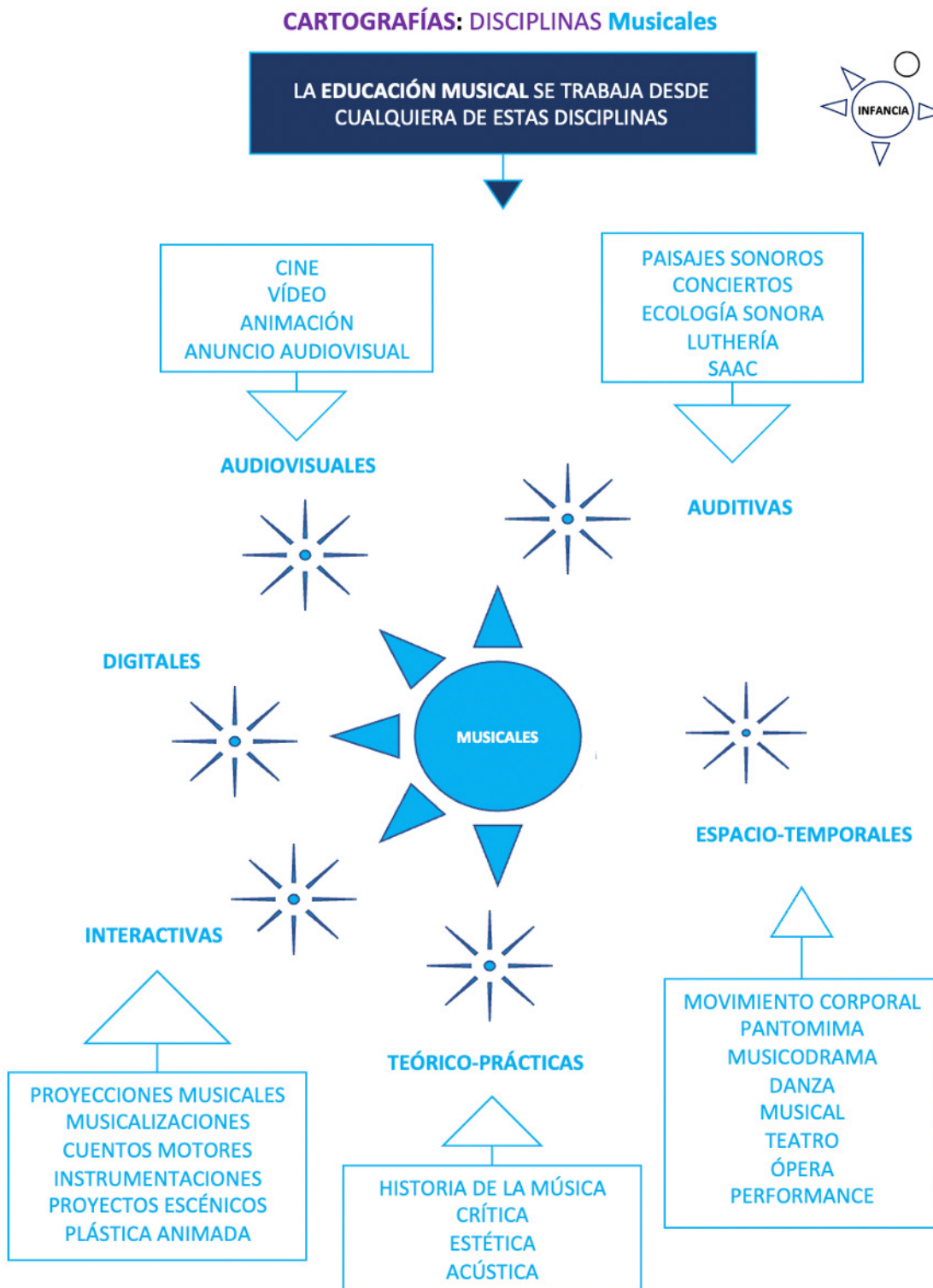


Figura 3. Relación de disciplinas que conectan con el área de “música”

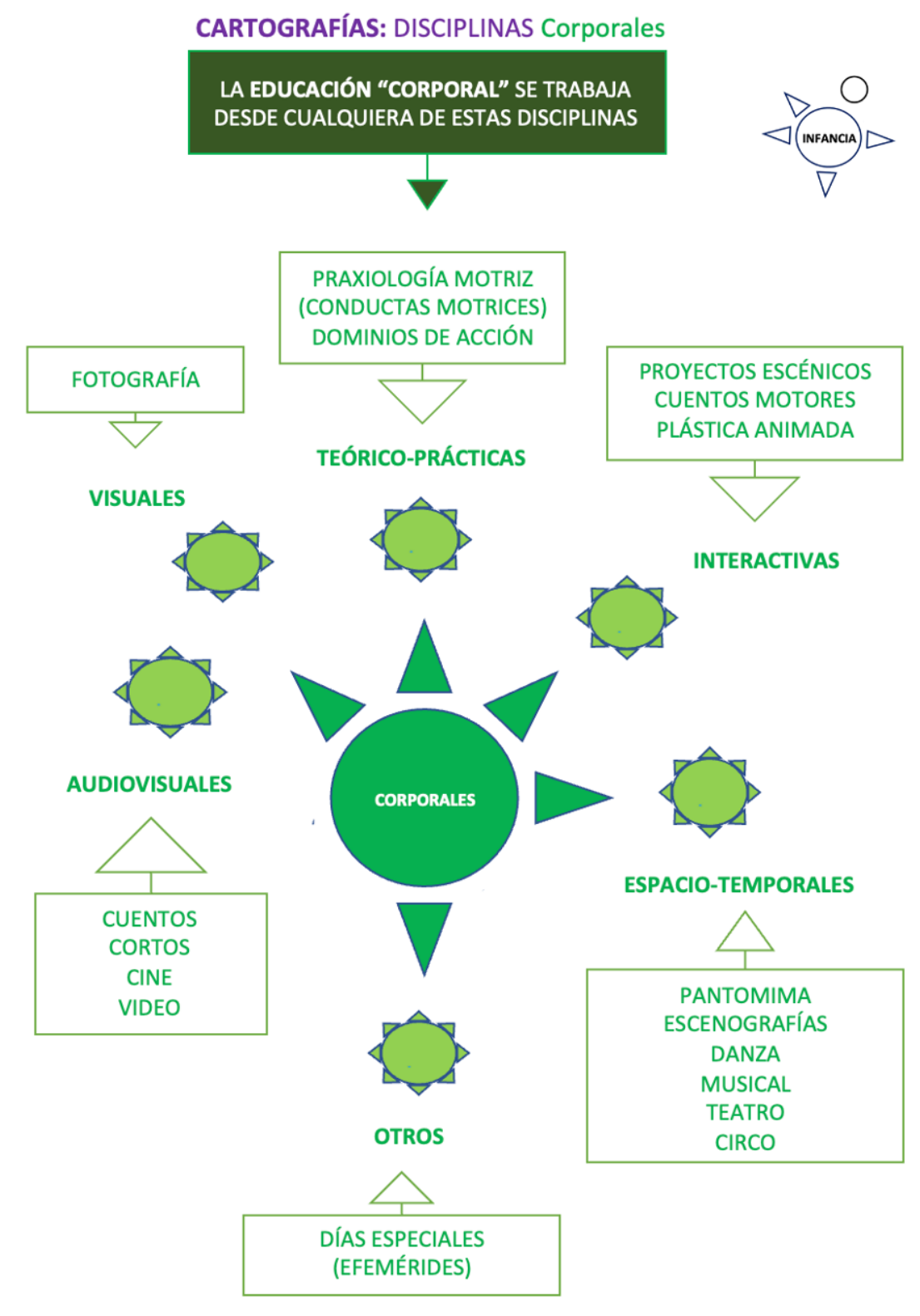


Figura 4. Relación de disciplinas que conectan con el área de "corporeal"

CARTOGRAFÍAS: CONTEXTOS plásticos-musicales- corporales



Figura 5. Relación de contextos en los que hay Educación Artística, Plástica, Musical, Corporal

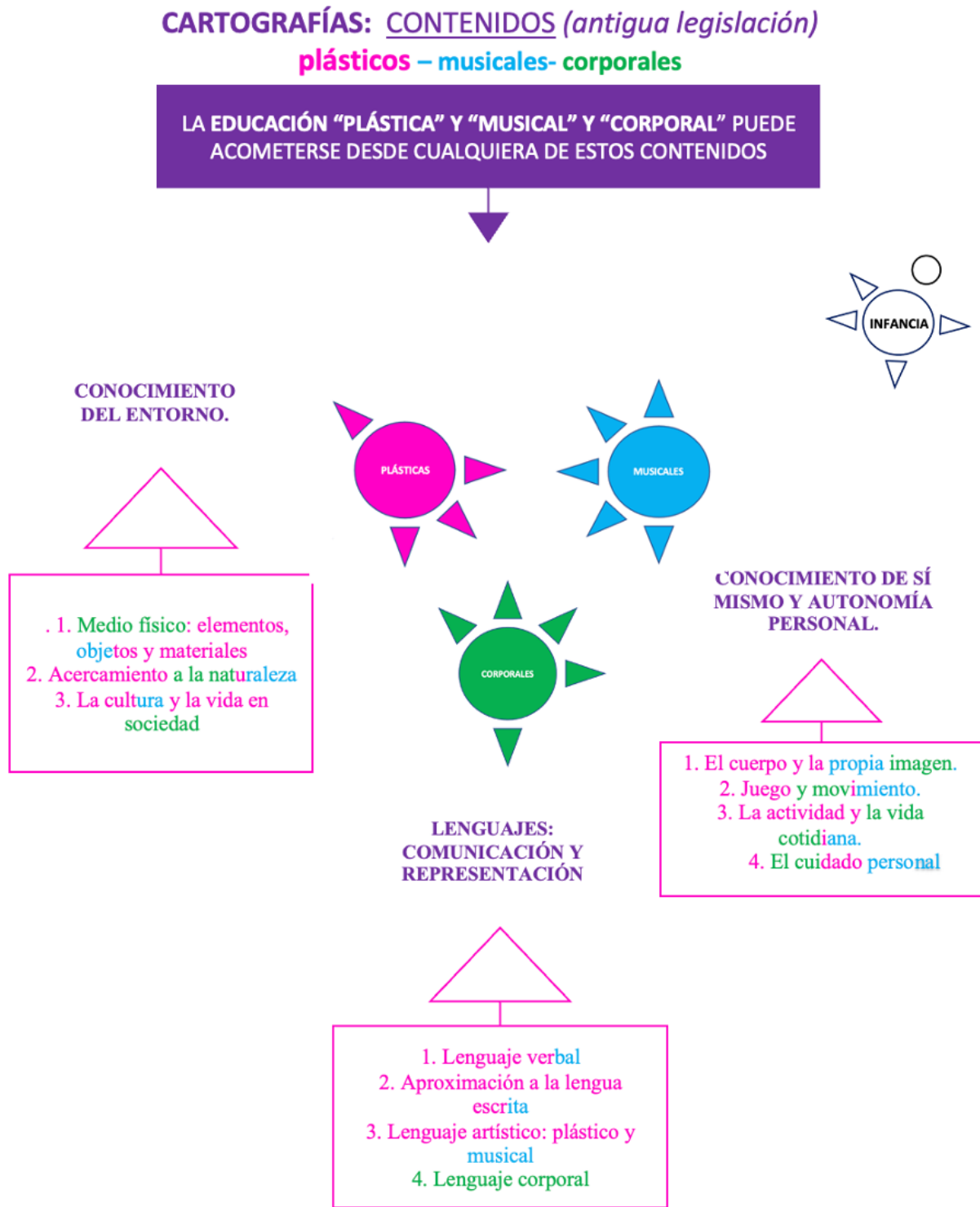


Figura 6. Relación de contenidos que conectan con las tres áreas (antigua legislación)

CARTOGRAFÍAS: Dominios plásticos – musicales- corporales



Figura 7. Relación de Dominios identificados en cada una de las tres áreas

3. Conclusiones

Estas cartografías no implican dar respuesta a lo que hoy representan las tres expresiones en el contexto de la formación universitaria de los Grados de Magisterio, sino un indicio para llegar a hacerlas contemporáneas y más útiles en los diálogos que deban ocurrir, ya que las propuestas e ideas que emergen del alumnado acaban por ser mucho más ricas pedagógicamente y menos “monótonas” o “repetitivas”. Este cartografiar consideramos que debe acometerlo el profesorado de cada una de las tres áreas en lo que le es propio, pero reflexión que debe condicionarse a lo que representan a su vez las otras dos áreas. De lo contrario, corremos el riesgo de, en vez de identificar las necesarias conexiones, se quieran reforzar las diferencias que nos desconectan académicamente. Las áreas de “Plástica” y “Música” han permanecido siempre en el ámbito de la Educación Artística y conscientes de estar en el contexto de las “Ciencias (o Saberes) de la Educación”, la Pedagogía del Arte, etcétera. No obstante, el área de Corporal se ha visto ampliada en sus cometidos académicos tanto por la Educación Física (mención en Primaria) como las necesidades surgidas en el área de Ciencias de la Salud y el Deporte. Sabemos que estos son contextos diferentes que exigen planteamientos y formaciones diferentes. Pero la danza, el teatro, el circo, las actividades físico-artísticas, la dimensión estética del deporte o educar en el contexto del espectáculo y sus características, etcétera, sigue siendo tan necesario en la formación de las generaciones actuales como cuando se crearon las tres expresiones. Esperamos que estas primeras cartografías, inviten a otros educadores y otras educadoras a avanzar en esta necesaria reflexión conjunta.

Referencias

Borges, J.L. (1960). Del rigor en la ciencia, en la sección Museo de El Hacedor.

Anexo

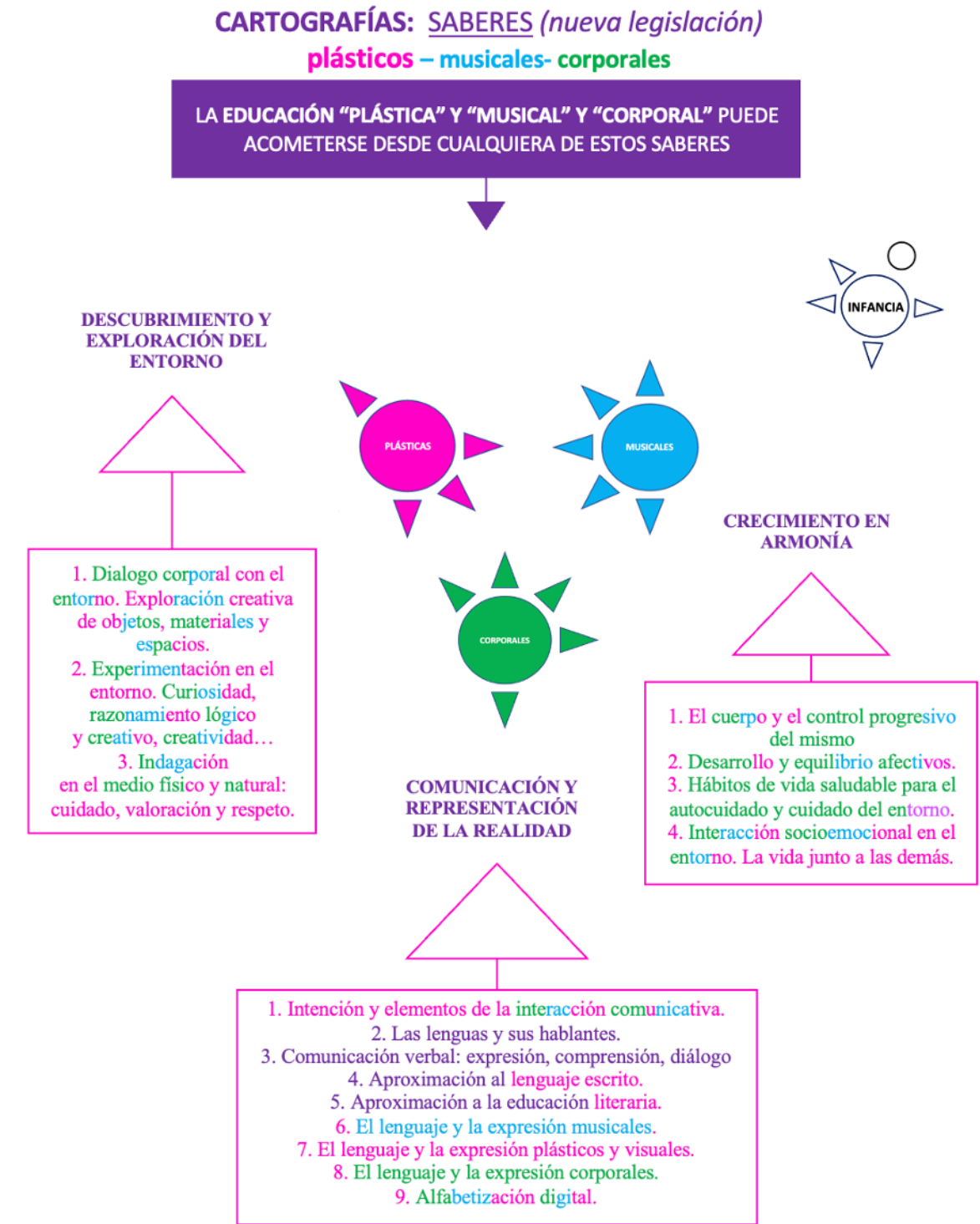


Figura 8. Relación de saberes que conectan con las tres áreas (nueva legislación)

Epistemología visual en alumando del grado de magisterio de educación primaria: aprendiendo fenómenos y procesos fisicoquímicos a través de ilustraciones y lenguajes artísticos

Martín Caeiro Rodríguez Universidad de Zaragoza (España)

Nora Ramos Vallecillo Universidad de Zaragoza (España)

Victor Murillo Logorred Universidad de Zaragoza (España)

Francisco Serón Torrecilla Universidad de Zaragoza (España)

1. Introducción: la expresión múltiple como clave del conocimiento científico

El lenguaje es primordial para poder comunicar ideas, pensamientos, sentimientos, emociones... y es una de las claves de la evolución humana y sus conquistas como civilización. El lenguaje, como nos explica Tamayo (2002, p. 2, citado por Caeiro, 2018) se define como: “Un conjunto de expresiones simbólicas, un sistema organizado de signos, un producto cultural que proporciona un código para la traducción del pensamiento. El lenguaje es un método exclusivamente humano de comunicar ideas, emociones y deseos por medio de un sistema de símbolos.” Empero, a menudo se reduce su comprensión a lo textual, verbal o conceptual, olvidando que un lenguaje está configurado por signos gráficos de diversa naturaleza (alfabético, pictográfico, ideogramático...) y significados que trascienden su verbosidad y visualidad (Villafañe, 1987; Torres, 2018). Esto implica que el lenguaje posee también una escritura y que se codifican y transmiten de modo muy diverso según cada época, cultura y contexto esas ideas, emociones, pensamientos, conocimientos. Por otro lado, el diálogo formativo y productivo arte-ciencia se ha practicado y teorizado ampliamente (Wilson, 2002; Alsina, 2007; Peñuela, 2005; Cassidy, 2006; Moraza, 2008; De Laiglesia et al, 2010; Amor, 2018; Serón y Murillo, 2020) identificando tanto sus problemáticas como sus beneficios mutuos. Y a esos territorios comparten innumerables similitudes y necesidades de creación y conocimiento. Los Diagramas ideados por Feynman le permitieron comunicar el comportamiento de las partículas subatómicas diseñando un vocabulario gráfico sencillo pero capaz de hacer comprensible algo aparentemente incomunicable visualmente. Por su parte, los artistas crean constantemente idiolectos (códigos particulares) para expresar o comunicar aquello que necesitan (Eco, 1994), generando además un estilo que identifica su obra. Teniendo en cuenta que disponemos de innumerables lenguajes y escrituras para comunicarnos y expresarnos, ¿por qué simplificarnos académicamente a lo alfanumérico? En el contexto de la Educación Artística las experiencias se basan en una gramática propia (Beljon, 1993) y en una alfabetización múltiple (Dondis, 2008). En este contexto, se sitúa la epistemología visual, que trata sobre el estudio y creación de aquellas imágenes que son vehículo de conocimiento tanto en el arte como en la ciencia (Caeiro y Muñiz, 2019). Muchos científicos y artistas han realizado epistemología visual en sus trabajos y sus proyectos (Bleichmar, 2008), como, por ejemplo, Santiago Ramón y Cajal o de modo más especializado Pierre-Joseph Redout. (1759-1840), el artista botánico y entomólogo Georg Diery Ehret (1708-1770) y más tarde Ernst Haeckel (1834-1919). Es el momento de aplicarlo a las posibilidades que abre el poner en comunicación contenidos tanto científicos como artísticos en el contexto formativo de Educación Primaria.

2. Método: descripción de las experiencias

2.1. Contexto y participantes

En el primer cuatrimestre el alumnado del Grado de Magisterio de Educación Primaria cursa las asignaturas de Educación Visual y Plástica y Didáctica del Medio Físicoquímico. Se propone una experiencia de colaboración en la que se combinan lo científico y lo artístico con lo didáctico en las prácticas de laboratorio. Una de las prácticas que se realizan desde la asignatura de Educación Visual y Plástica es de Epistemología Visual. Se trabaja con 4 grupos de un total de 240 alumnos de 19 años de edad. La práctica se lleva a cabo a lo largo de tres meses con sesiones presenciales de en las que se tutoriza grupal e individualmente al alumnado guiando sus propuestas para sacarles el mayor partido cognitivo, tanto expresiva como comunicativa y epistemológicamente.

2.2 Objetivos de la Práctica

El alumnado conoce de antemano cuales son los objetivos de esta experiencia que les permite trabajar en perspectiva desde el primer momento y hasta la entrega final. El objetivo general es que se enriquezca el Diario de Experiencias que deben ir realizando a lo largo del cuatrimestre con la incorporación de diversos lenguajes y tipos de escritura: visual, alfanumérico, textual, fotográfico, pictórico, etcétera. Para ello se identifican diferentes objetivos específicos de carácter didáctico:

- Experimentar con diversos lenguajes y técnicas aplicados a la comprensión de fenómenos y procesos físicos.
- Enriquecer los materiales de uso docente y las experiencias del alumnado con la articulación de imágenes y lenguajes que complementen el lenguaje textual y el alfanumérico: visual, gráfico, pictórico, fotográfico...
- Reflexionar desde el arte las posibilidades expresivas, cognitivas y comunicativas de las técnicas gráfico-plásticas, los lenguajes visuales, los procesos.
- Desarrollar la capacidad de análisis de los elementos compositivos de la fotografía y de los procesos expresivos y comunicativos que posibilita, siendo capaces de ver más allá de lo evidente
- Situar en la Educación Primaria el alcance y desarrollo de la epistemología visual, tanto en el arte como en la ciencia.

2.2.1 Instrumentos

Para situar al alumnado en el alcance y posibilidades que esta práctica, se les introduce con una sesión teórica visual sobre epistemología visual. Asimismo, se les comparte en Moodle la documentación que describe claramente la actividad (Figura 1) así como unos ítems de evaluación que le permite objetivar su desempeño desde el inicio (Figura 2). A estos instrumentos compartidos desde la asignatura Educación Visual y Plástica, se le añaden los propios de las prácticas de Laboratorio que llevan a cabo en Didáctica del Medio Físicoquímico y a las que aplicarán para su Diario de Experiencias técnicas, lenguajes y procesos diversos de registro.

La Práctica Cuatro consiste en:

- Ir realizando imágenes de epistemología visual en relación a las prácticas llevadas a cabo en el Laboratorio de Ciencias. Se deberán realizar **al menos 5 imágenes**, pudiendo corresponder todas a sólo una de las prácticas o una imagen por cada práctica de laboratorio:
 - Práctica 1 Luz y color
 - Práctica 2 Electricidad
 - Práctica 3 Mezclo y separo
 - Práctica 4 Cambio químico
 - Práctica 5 Flotabilidad y fuerzas

Las **técnicas y tamaño de las imágenes** son libres. Pero se aconseja trabajar con útiles trazadores que permitan experimentar con el punto, la línea, precisión en el contorno, detalles... y combinación de técnicas secas (lápices) y húmedas (rotuladores, acuarela, gouache...). Asimismo, se puede aplicar la creatividad experimentando con chorreos, pulverización, goteos... según las características del fenómeno a estudiar.

Recuerda que los lenguajes son diversos: escritura, número, fotografía, dibujo, pintura, collage... y que pueden combinarse según las necesidades que nos surjan en cuanto a **comunicación, expresión, cognición visual**.

Figura 1. Ficha de la práctica de epistemología visual

Ítems práctica Epistemología Visual	Nivel de logro 1	Nivel de logro 2	Nivel de logro 3
Sentido y significado de las imágenes creadas con relación a transmitir el fenómeno estudiado	No se comprende el fenómeno estudiado	Las imágenes comunican solo parcialmente el fenómeno estudiado	Las imágenes comunican claramente el fenómeno estudiado
Capacidad de analizar y expresar en una imagen un fenómeno físico o un proceso	No se genera análisis de forma visual ni se expresa el fenómeno físico o proceso estudiado	Se genera parcialmente análisis de forma visual y se expresa el fenómeno físico o proceso estudiado	Se genera claramente análisis de forma visual y se expresa el fenómeno físico o proceso estudiado
Detalle y acabado de las imágenes (si procede)	Las imágenes son muy pobres técnica y expresivamente	Las imágenes tienen algo de detalle, pero les falta acabado y expresividad	Las imágenes están muy detalladas y son muy expresivas
Diversidad y riqueza de los lenguajes y técnicas utilizadas	No hay diversidad ni riqueza de lenguajes y técnicas	Hay algo de diversidad de lenguajes y técnicas	Hay gran riqueza de lenguajes y diversidad de técnicas en la elaboración de las imágenes
Implicación en la actividad planteada	No hay implicación en la actividad	Se ha implicado en parte	Hay total implicación en la actividad
Calidad visual de las imágenes escaneadas/entregadas	No se ha cuidado nada la calidad de la documentación entregada	Se ha cuidado parcialmente la calidad de la documentación entregada	Hay una excelente documentación de las experiencias con mucha calidad visual

Tabla 1. Rúbrica orientativa de evaluación de la práctica
Fuente: elaboración propia

3. Resultados

Las respuestas y elaboraciones realizadas por el alumnado son diversas, encontrando imágenes de gran calidad epistemológica, expresiva y comunicativa y otras excesivamente pobres por falta de implicación de algún alumno o comprensión de qué hace que un fenómeno o proceso adquiera carácter epistemológico visual en sus registros. Empero, sorprende la capacidad de la mayoría del alumnado para escoger un lenguaje u otro según el proceso o fenómeno a estudiar: dibujo, color, textura, fotografía..., aún sin tratar extensa y teóricamente la epistemología visual siendo una actividad introductoria a este contexto en el que el arte y la ciencia convergen desde la necesidad de registrar y transmitir conocimientos.



Figura 2. Portadas de las prácticas de laboratorio de S. L.

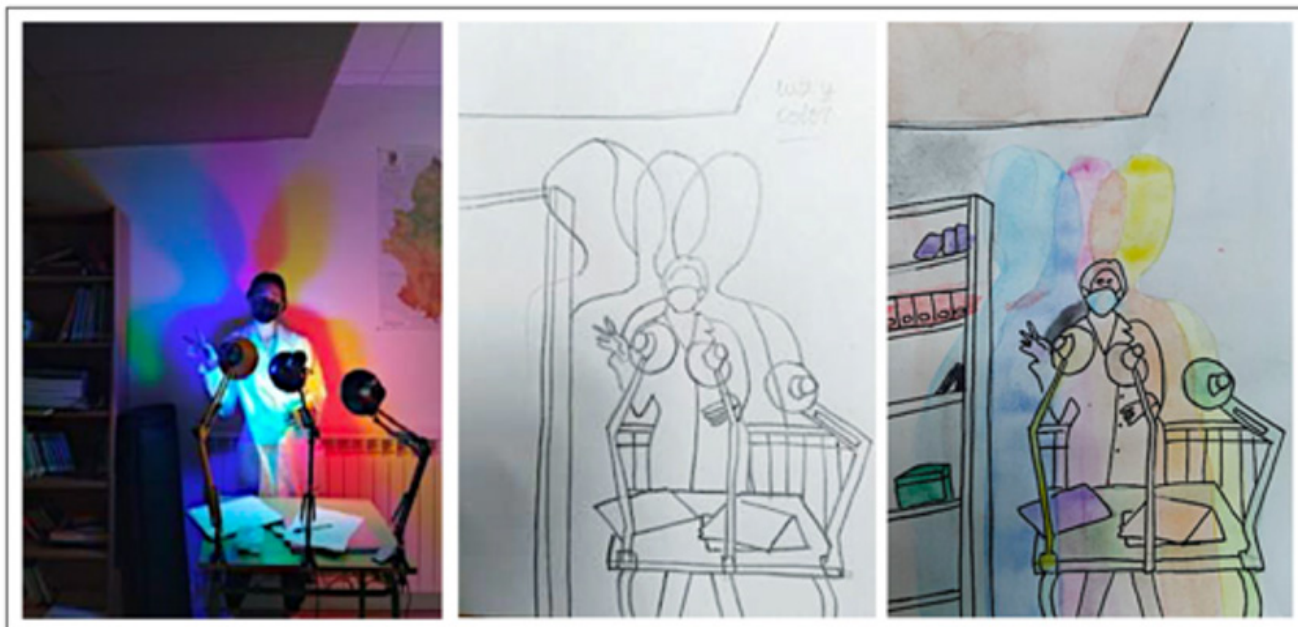


Figura 3. Imágenes de A. O. Práctica “Luz y color”. Obtención de diferentes colores a partir de los tres primarios.

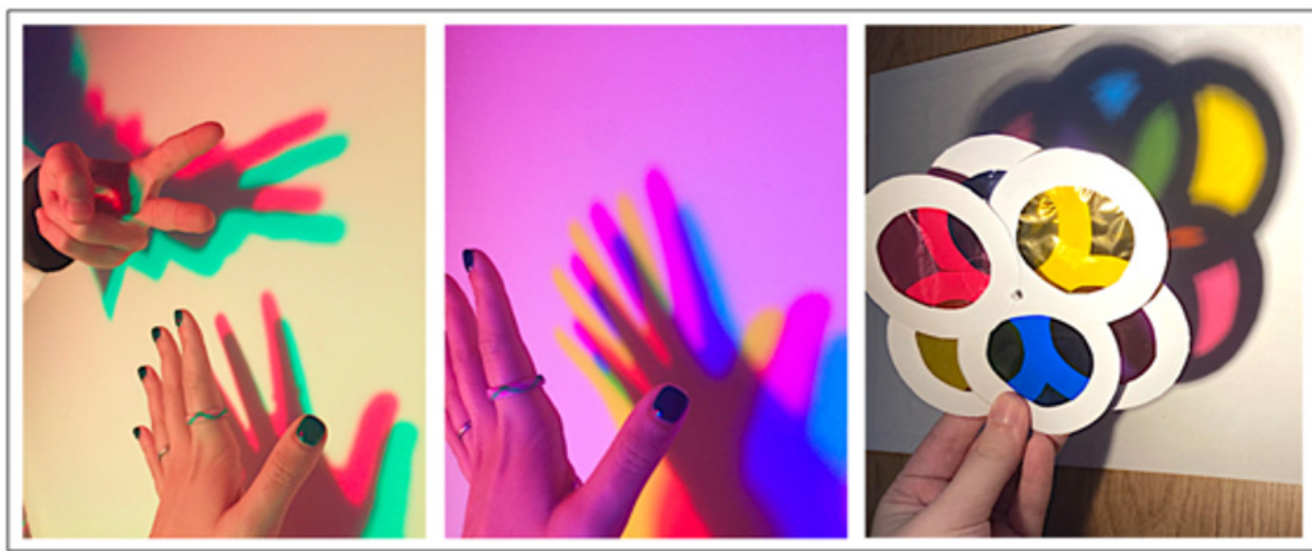


Figura 4. Izquierda, imágenes de E. B.; derecha, imagen de M.B. Práctica “Luz y color”.

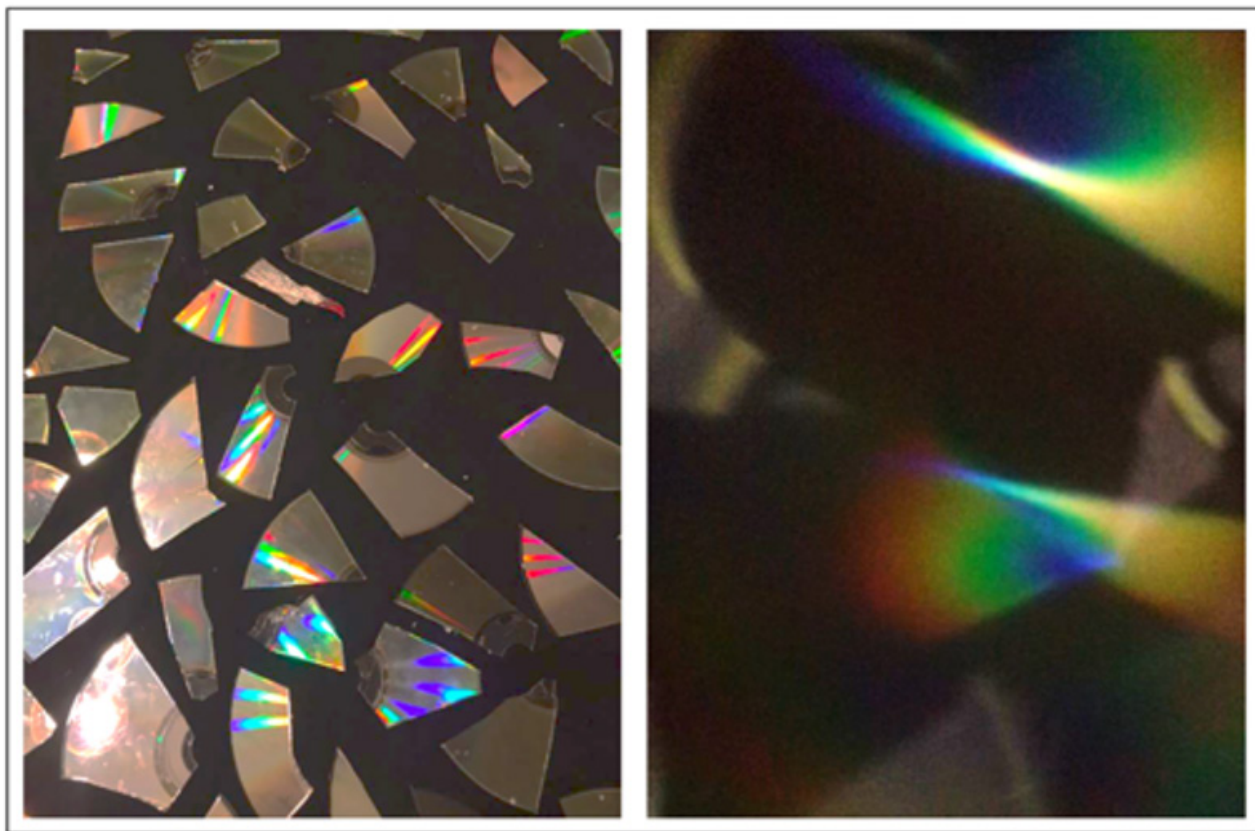


Figura 5. Imágenes A. M. Práctica "Luz y color".

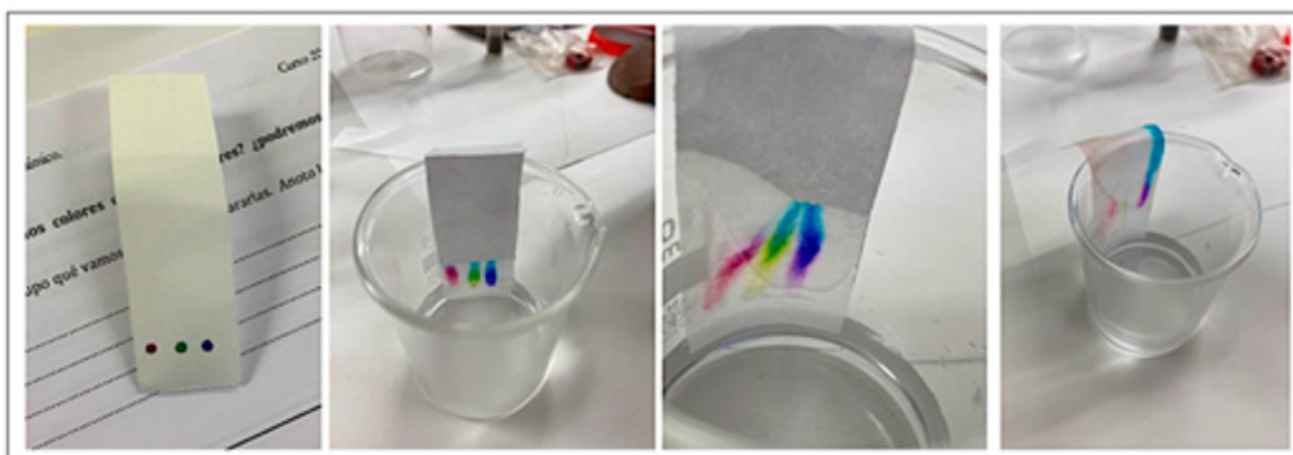


Figura 6. Imágenes de A. M. Práctica "Mezclo y separo". Sobre la separación del papel y el rotulador.

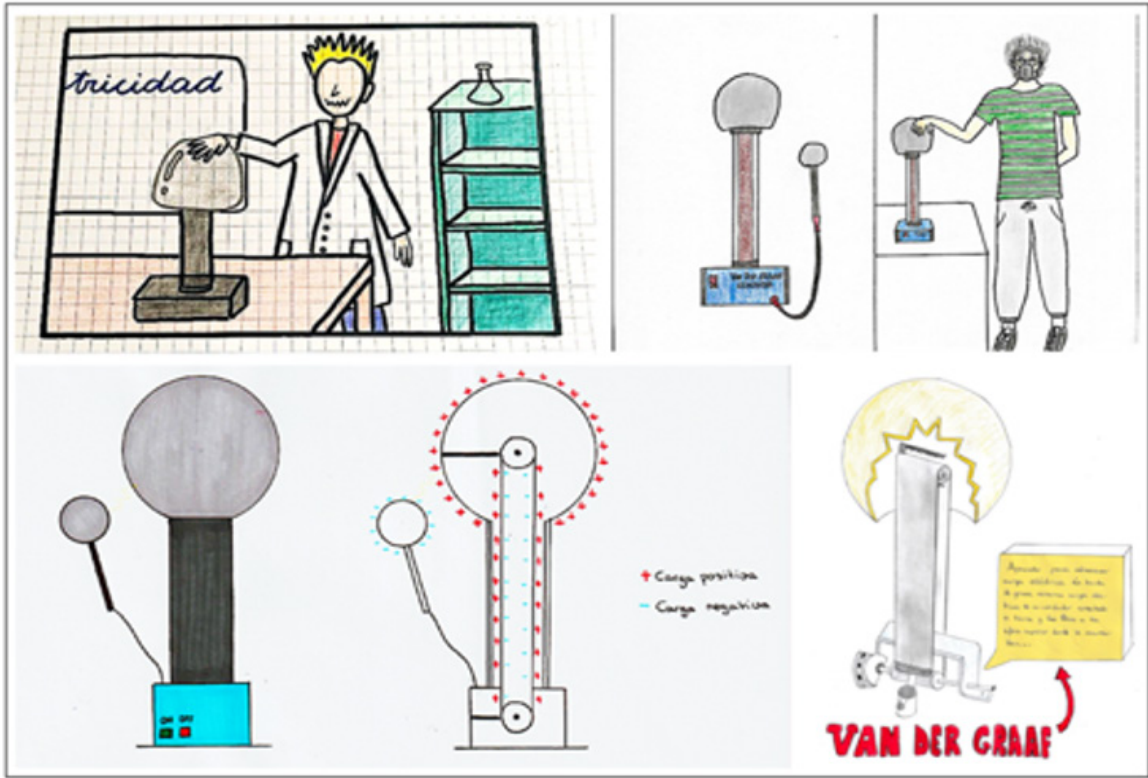


Figura 7. Arriba Izquierda: Imagen de C. V.; arriba derecha, imagen de N. L.; Abajo Izquierda, Imagen de J.A.; abajo derecha, Imagen de L.F. Práctica “Electricidad”: dispositivo que genera energía, llamado Van der Graaf, que permite ver la reacción que tiene la electricidad magnética en una persona.



Figura 8. Izquierda, Imagen de D.P.; centro, imagen de J.A.; derecha, imagen de M. L. Práctica de “Luz y color”: falso holograma.

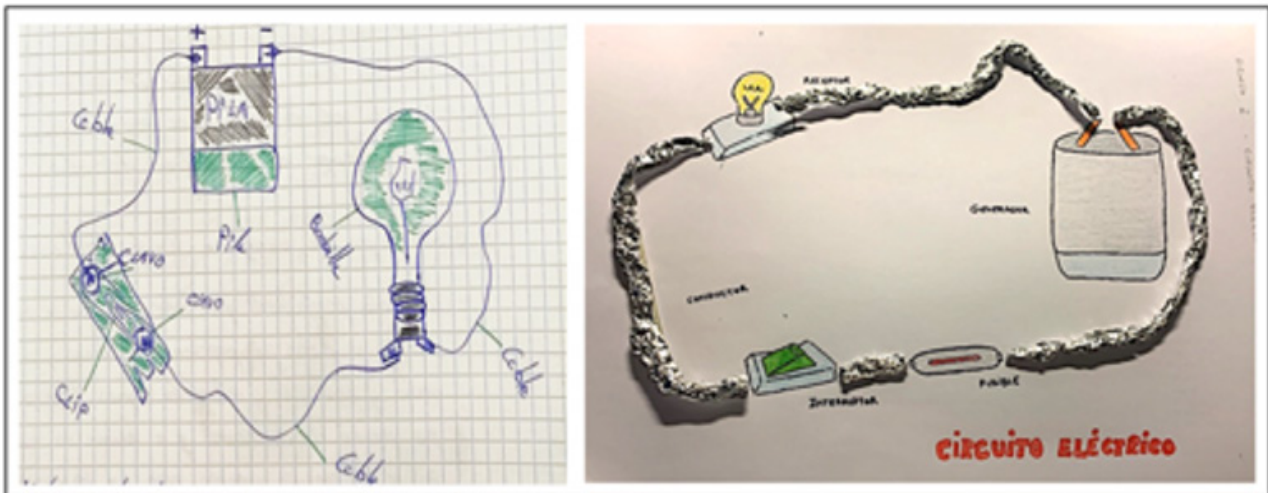


Figura 9. Izquierda, imagen de I. V.; derecha, imagen de R. F. Práctica "Electricidad": circuito eléctrico.

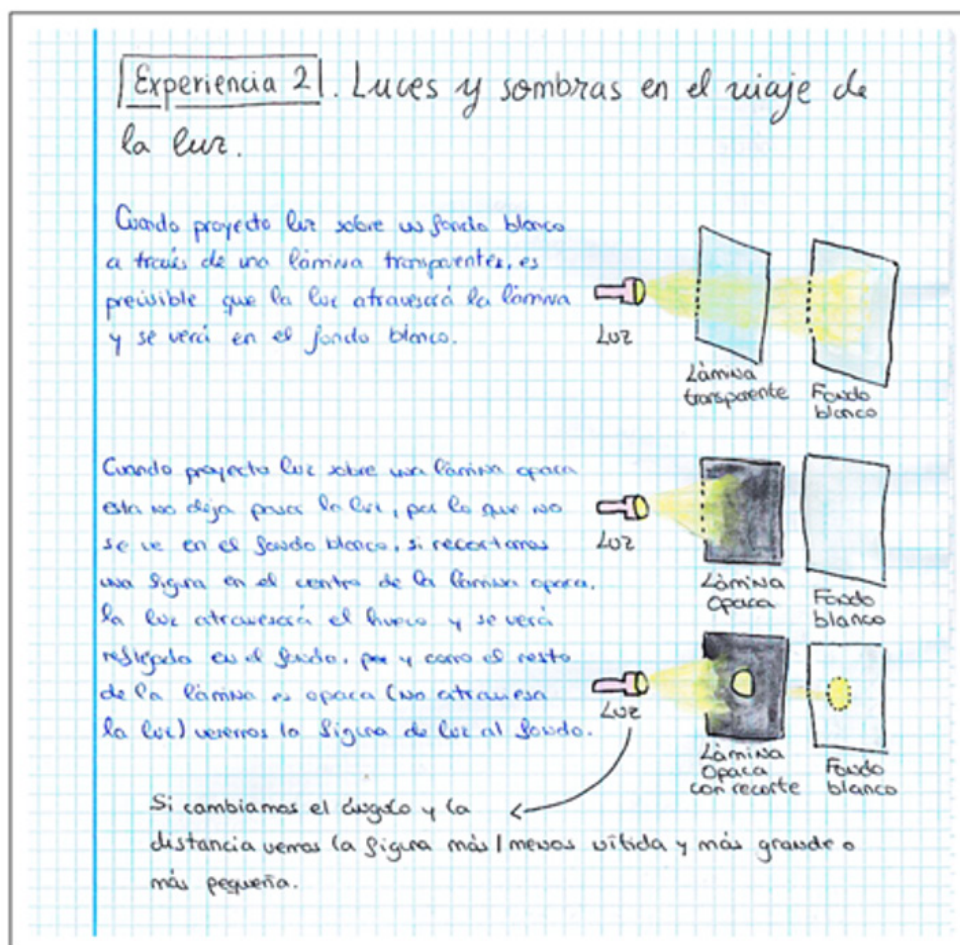


Figura 10. Imagen de M. M. Práctica "Luz y color": representación sobre cómo la luz atraviesa los materiales transparentes, pero no los opacos.



Figura 11. Imágenes de M. N. Práctica “Luz y Color”: interacción del láser con distintos medios. En la primera imagen vemos cómo interacciona con un vaso de precipitados vacío, la segunda con uno lleno de agua y la tercera con uno de agua (con unas gotitas de leche) haciendo visible la trayectoria del láser por el efecto Tyndall.

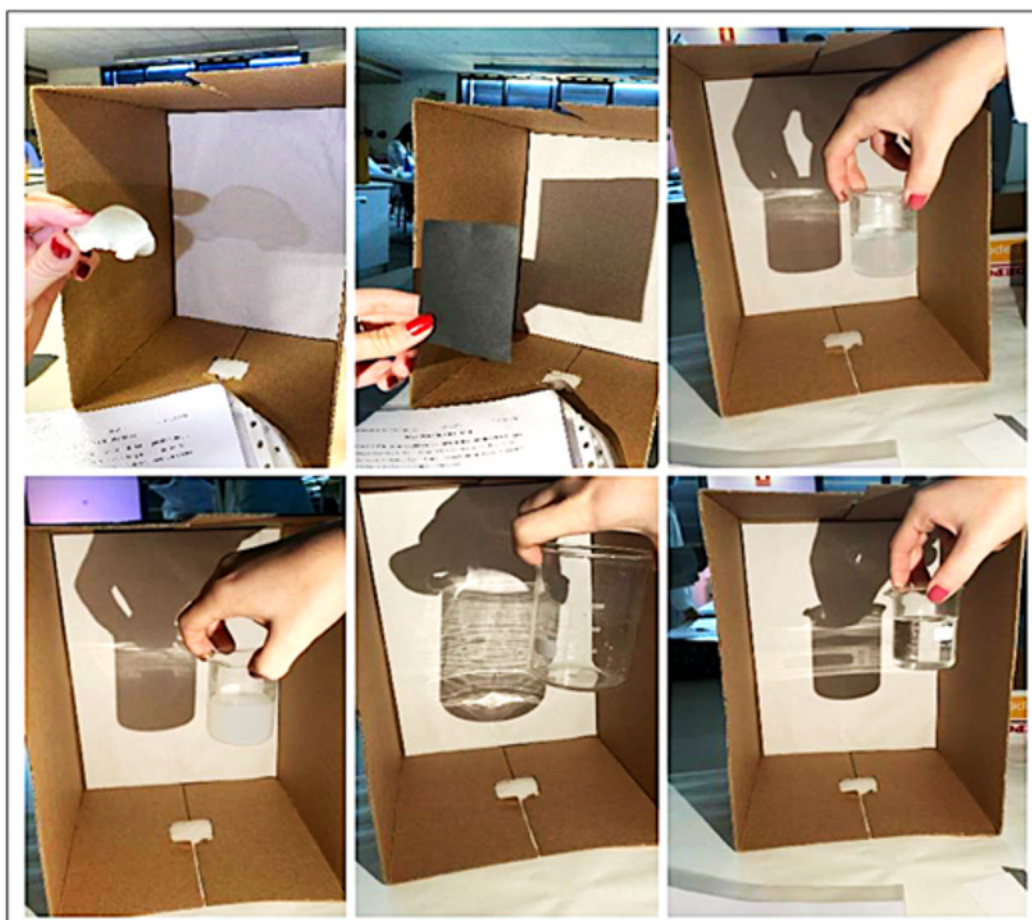


Figura 12. Imágenes de M. M. Práctica de “Luz y color”: experimento en el que la finalidad es descubrir la dirección de la luz al pasar por el agua.

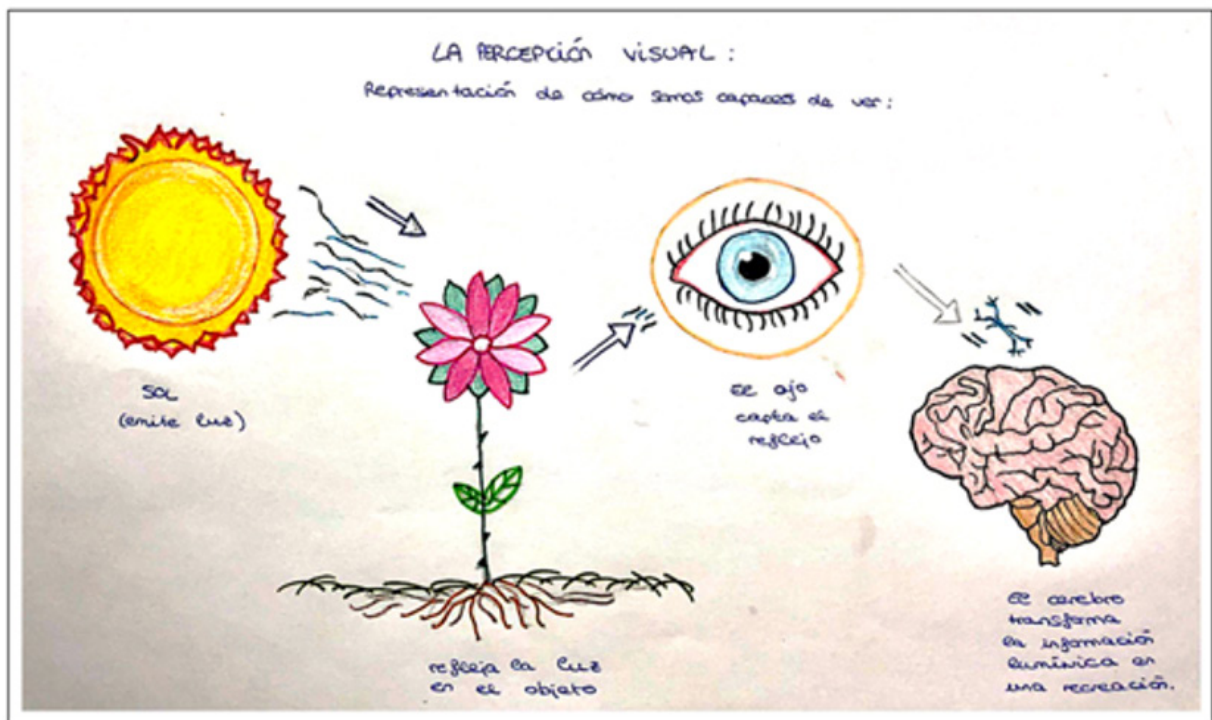


Figura 13. Imágenes de S. F. Práctica "Luz y color": ilustración del fenómeno de la percepción visual.

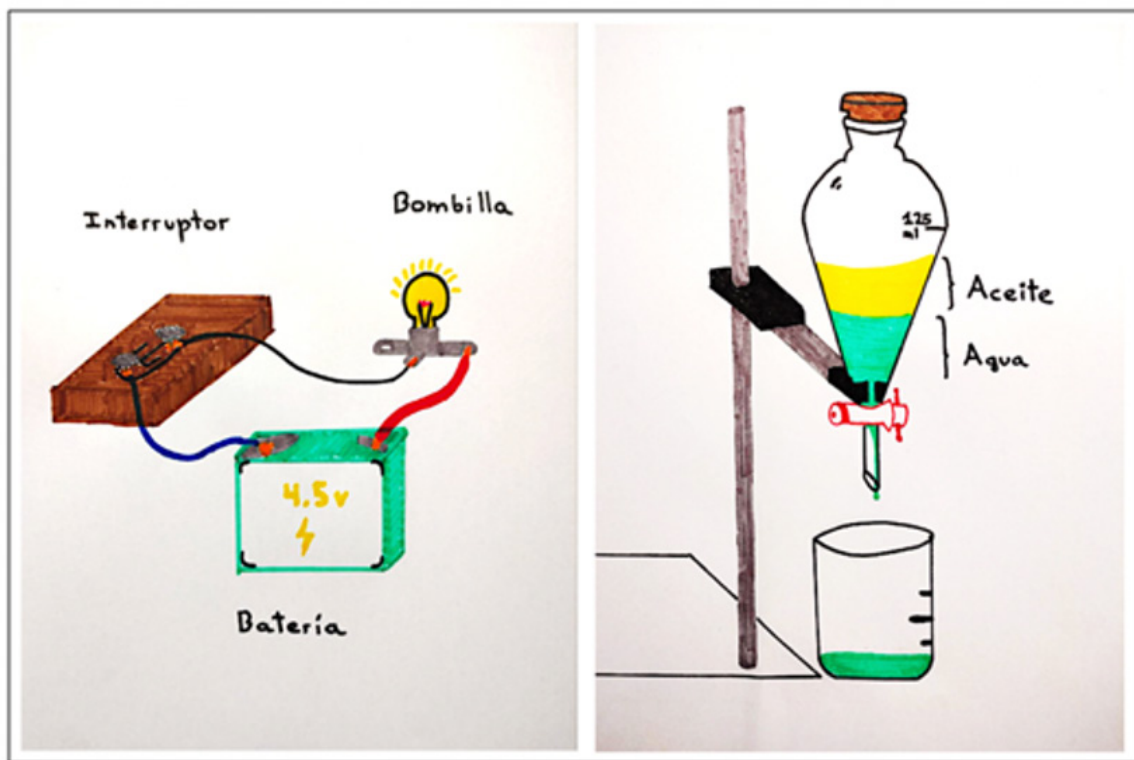


Figura 14. Imágenes de A. G. Izquierda, Práctica "Luces y sombras": circuito eléctrico; Derecha, Práctica "Mezclo y separo": embudo de decantación.

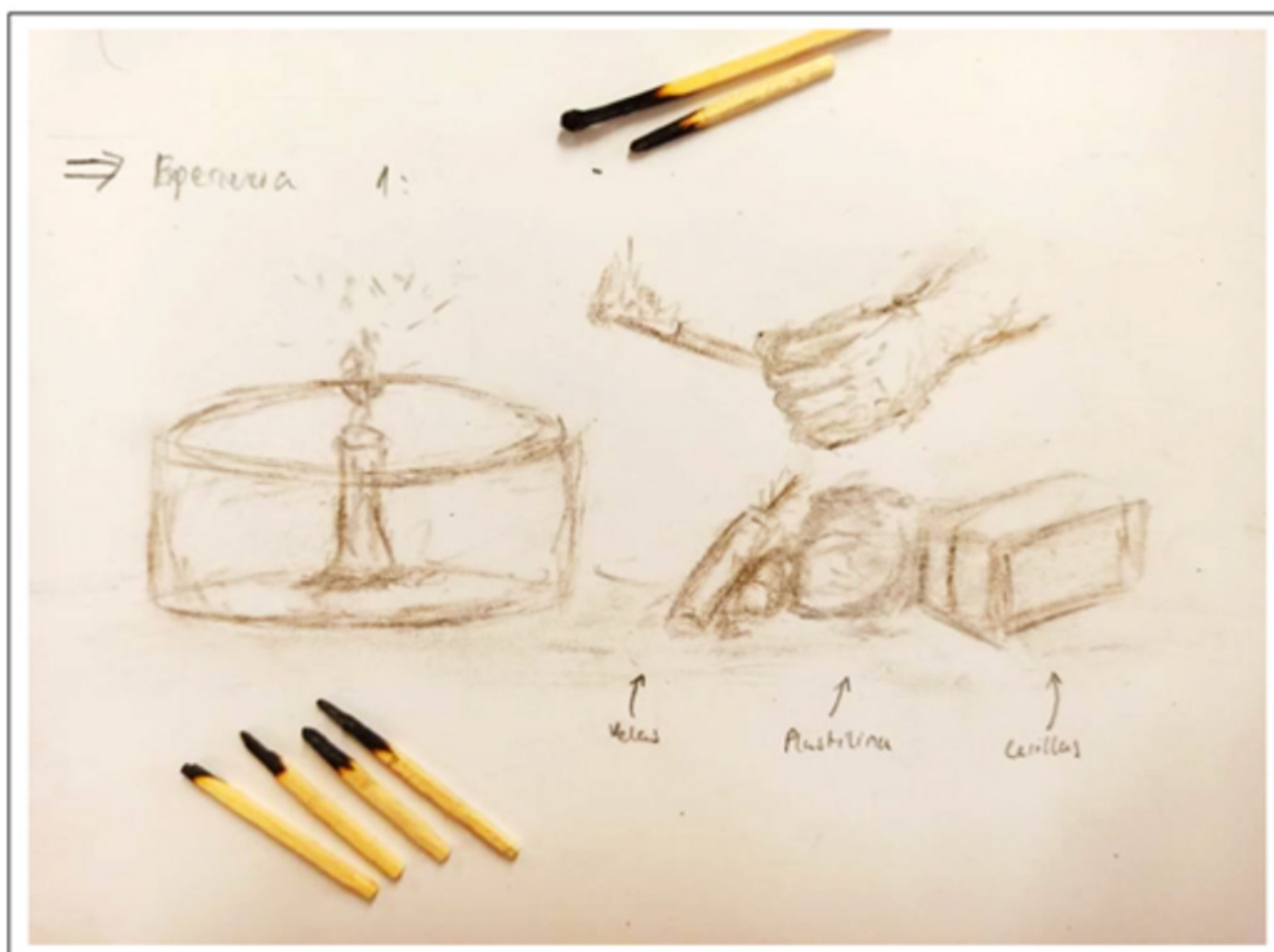


Figura 15. Imagen de F. G. Práctica de "Combustión". Al alumno le pareció interesante utilizar las mismas cerillas de la práctica a modo de carboncillo, ya que "de esta manera era sencillo jugar con los volúmenes y sombreados".



Figura 16. Imágenes de L.G. Práctica de "Electricidad": energías de fricción.

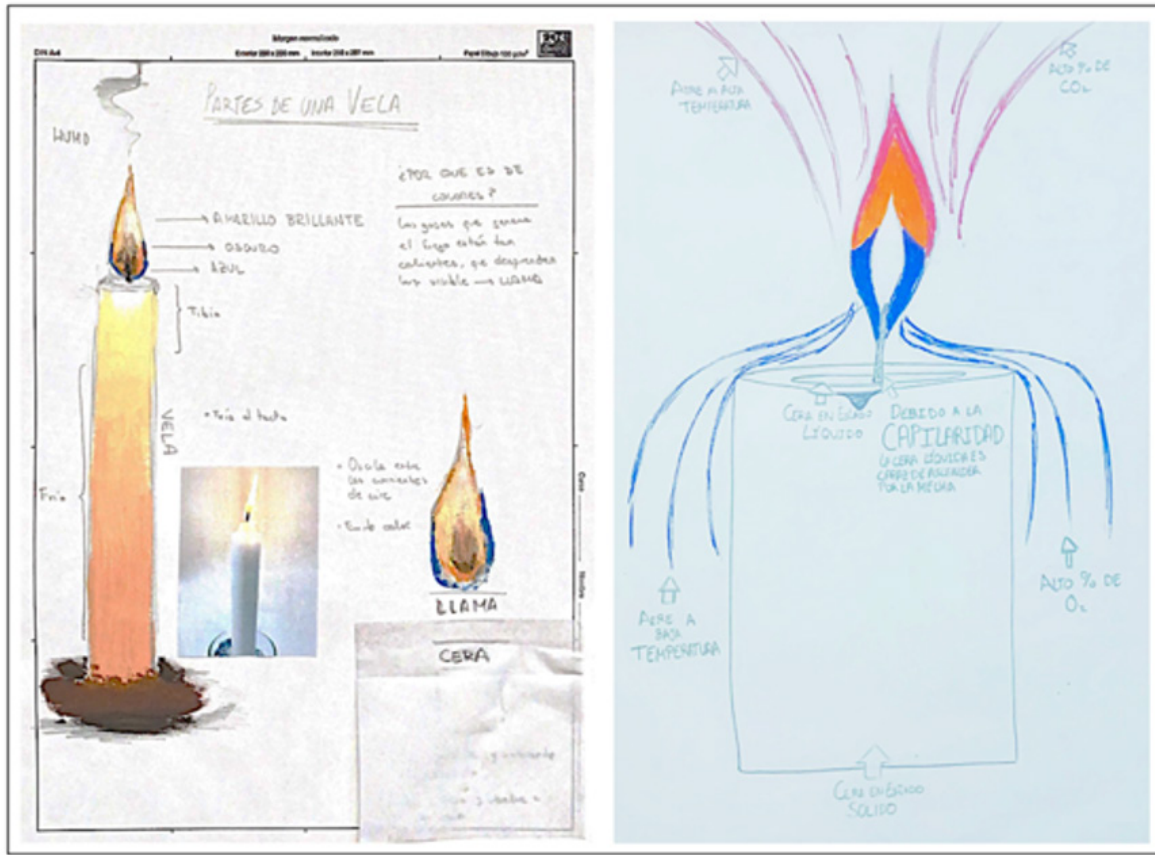


Figura 17. Izquierda, Imagen de M.B.; derecha, imagen de A. C. Práctica de “Combustión”: partes de una vela.



Figura 18. Izquierda, imagen de L. I.; centro, Imagen de A. H; derecha, imagen de P.C. Práctica “Flotabilidad y fuerzas”.

4. Discusión y Conclusiones

Analizando los resultados visuales, se desvela tanto la comprensión por parte del alumnado de lo que significa trabajar con diferentes lenguajes artísticos como su mayor adecuación al fenómeno o proceso a estudiar, comprender y registrar. Se percibe la distinción entre las posibilidades que cada lenguaje, por su naturaleza más o menos gráfica, pictórica o fotográfica aportará a cada experiencia y experimento. Si bien, podemos ver a través de las imágenes seleccionadas, cómo el alumnado necesita una mayor formación en epistemología visual (o cognición expresiva) que le permita ver, identificar y aplicar con claridad las posibilidades expresivas y comunicativas que son propias de cada lenguaje artístico. Uno de los elementos que destacan sobre los demás, es la necesidad de que el alumnado aprenda a utilizar un vocabulario gráfico-plástico mayor, por ejemplo, incorporando signos cinéticos según los experimentos o fenómenos representados. Por otro lado, sorprende la capacidad de cierto alumnado de incorporar materiales físicos (como papel albal o cerillas) en sus “registros y representaciones” entendiéndolos como códigos válidos para una cognición expresiva más contemporánea. Pero, para poder hacer extensible estas posibilidades e iniciativas singulares, sin lugar a duda, el equipo docente, tanto de artes como de ciencias, significa la necesidad de disponer de un mayor espacio en el que formar como es debido a los futuros maestros y las futuras maestras de Primaria para que así lleguen a sacarle todo el partido a estos diálogos arte-ciencia que enriquecen mutuamente ambos contextos.

Referencias

- Alsina, P. (2007). *Arte, ciencia y tecnología*. EDIUOC.
- Amor Bravo, E. (2018). De STEM a STEAM: mucho más que la interacción del arte y la ciencia. *Educaweb publicaciones*. <https://www.educaweb.com/noticia/2018/04/04/stem-steam-mucho-mas-interaccion-arte-ciencia-16384/>
- Bleichmar, D. (2008). *El imperio visible: la mirada experta y la imagen en las expediciones científicas de la ilustración*. Ediciones Universidad de Salamanca, Salamanca: Cuadernos dieciochistas.
- Beljon, J. J. (1993). *Gramática del arte*. Barcelona: Ediciones Celeste.
- Caeiro Rodríguez, M.; Muñiz de la Arena, M. A. (2019). La cognición expresiva como experiencia de relación del arte y la ciencia en la educación preuniversitaria. *Artnodes*, 24: 142-154. <http://dx.doi.org/10.7238/a.v0i24.3259>
- Caeiro Rodríguez, M. (2018). Capítulo 5. Convivir y crecer con imágenes: la visualidad y la plasticidad en Educación Primaria. En *Aprender, Crear, Enseñar. Didáctica de las Artes plásticas y visuales en Educación Primaria* (pp.101-122). UNIR editorial.
- Cassidy, H. G. (1964). *Las ciencias y las artes*. Taurus.
- De Laiglesia, J. F., Loeck, J. y Caeiro Rodríguez, M. (2010) (Eds.) *La cultura transversal: Colaboraciones entre arte, ciencia y tecnología*. Universidad de Vigo. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=708006>
- Dondis, D. (2008). *La sintaxis de la imagen*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Eco, U. (1994). *La estructura ausente*. Barcelona: Editorial Lumen.
- Moraza Pérez, J. L. (2008). Aporías de la investigación (tras, sobre, so, sin, según, por, para, hasta, hacia, desde, de, contra, con, cabe, bajo, ante, en) arte. *Notas sobre el SABCEr*. En Juan Fernando De La Iglesia, Martín Caeiro Rodríguez y Sara Fuentes Cid (Eds.). *Notas para una investigación artística*,

- 35-72. Universidad de Vigo, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=708358>
- Peñuela Velasquez, A. (2005). La transdisciplinariedad. Más allá de los conceptos, la dialéctica. *Andamios*, Año 1 (2), 43-77. <http://www.scielo.org.mx/pdf/anda/v1n2/v1n2a3.pdf>
- Serón Torrecilla, F. J. y Murillo Ligorred, V. (2020). Arte contemporáneo y STEAM en la formación de maestros de educación primaria: Intersecciones arte y ciencia. *AusArt* 8 (1) 65-76. 10.1387/ausart.2146
- Tamayo, C. (2002). La estética, el arte y el lenguaje visual. *Palabra Clave*, 7. Universidad de La Sabana.
- Torres Pérez, A. (2018). Capítulo 4. Descubriendo el universo de las imágenes. El alfabeto visual y su lenguaje. Significantes y significados. Denotaciones y connotaciones. En Martín Caeiro Rodríguez (Coord.). *Descubrir el arte. Formación en artes plásticas y visuales para maestros de Primaria* (pp.79-92). Madrid: UNIR-editorial.
- Villafañe, J. (1987). *Introducción a la teoría de la imagen*. Madrid: Pirámide.
- Wilson, S. (2002). *Information Arts: Intersections of Art, Science, and Technology*. MIT Press/Leonardo Books.

La pareidolia como estrategia de observación creativa del entorno visual

Begoña Yáñez Martínez Universidad Complutense de Madrid

1. Introducción

Dentro del desarrollo de la asignatura de Estrategias del Arte del Máster Universitario en Educación Artística en Instituciones Sociales y Culturales, se plantean una serie de propuestas prácticas al alumnado paralelas a las propuestas teórico-prácticas que forman parte de la evaluación continua de la asignatura. Estas propuestas forman parte de un proceso de gamificación de la asignatura en la que se lanzan una serie de retos con los que se espera fomentar la creatividad de un alumnado de procedencias académicas diversas (Bellas Artes, Historia del Arte, Restauración, etc), no siempre afines a la creación artística, lo que supone, en ocasiones, una barrera a la hora de enfrentarse a las propuestas prácticas de la asignatura, que van asociadas a desarrollos creativos.

2. Objetivo y método

El objetivo de estos retos es conectar el azar con el entorno del estudiantado para que sus resultados y creatividad vayan asociados a sus experiencias personales. Como objetivos específicos nos planteamos desarrollar la capacidad de relación visual con el entorno, entrenando la mirada para ser capaces de identificar fuentes de inspiración en sus contextos personales y conectarlos con las propuestas de creación de la asignatura. Asimismo, se espera que estos retos sirvan para que haya un diálogo en torno a los resultados ya que se comparten en el foro de la asignatura.

En esta circunstancia todos los perfiles, tanto de una procedencia creativa como puede ser Bellas Artes, como de una procedencia más teórica como puede ser Historia del Arte, se encuentran en una situación igualitaria y se generan espacios de confort.

La asignatura trabaja la relación del juego y el arte, así que todas estas experiencias van asociadas a esta idea y el alumnado es muy receptivo a estas situaciones.

En esta parte del estudio del azar en la creación artística, que está relacionada con otro de los capítulos, vamos a trabajar sobre la pareidolia. La pareidolia “es una facultad perceptiva alterada que poseemos los seres vivos” (Ortega, 2016, p. 59). Es fácil observar algunos fenómenos habituales, como la forma de las nubes, pero educando nuestra mirada, mejoramos nuestra percepción y seremos mucho más conscientes de lo que sucede a nuestro alrededor y tendremos una relación más coherente con nuestro entorno, sumado al citado desarrollo de la creatividad.

Capuano (2012), en su libro *Ilusiones bizarras. El extraño mundo de la pareidolia y sus secretos* presenta esta relación de la observación con el fomento de la creatividad. La pareidolia nos ofrece un momento de liberación de la mente para dejarnos llevar por los fenómenos de la percepción (Arnheim, 1993).

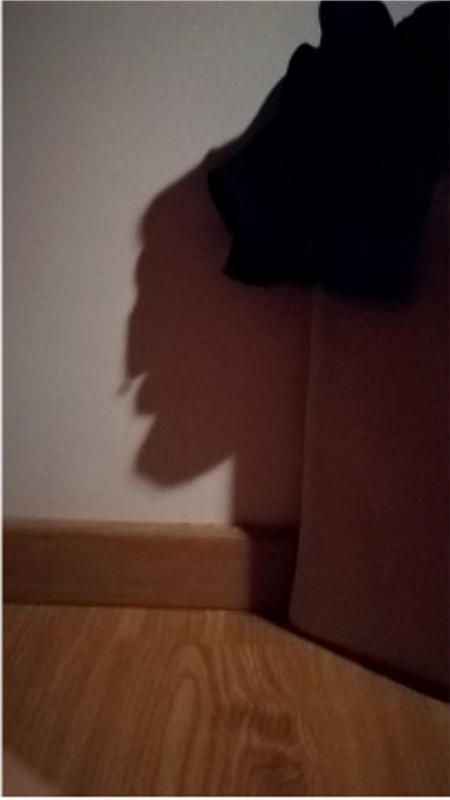




Figura.1. Begoña Yáñez (2022) Pareidolia. Fotoensayo, compuesto por dos Series, arriba, Perfiles, compuesta por, tres Fotografías, izquierda, Begoña Yáñez (2021), centro, Ángela Membrillo (2022) y, derecha, Manuel Cárdenas (2022), y abajo, Animales fantásticos, compuesta por tres Fotografías, izquierda, Begoña Yáñez (2021), centro, Inés Bueno (2022), y derecha, Ángela Membrillo (2022).

3. Resultados

Lo que hemos visto es la construcción de una narrativa visual (Figura 1) que conecta algunas de las propuestas realizadas por la docente con algunos de los resultados de estudiantes de la asignatura.

El fotoensayo sigue dos líneas conectadas por el concepto de pareidolia. Por un lado, la identificación más habitual, encontrar rostros en sombras, acumulaciones de elementos, nubes, etc. Vemos un ejemplo personal en una sobra arrojada por un montón de ropa y uno similar producido por el propio perfil de un mueble en la imagen de Ángela Membrillo. En un tercer caso vemos cómo es el capricho de la naturaleza la que invita a Manuel Cárdenas a describir un perfil en la montaña.

En el otro lado vemos cómo los arquetipos inconscientes conectan nuestros imaginarios (Jung, 2003) y descubrimos seres fantásticos en elementos casuales. El ejemplo inicial se basa en el azar de la espuma de la cerveza en el vaso, en el que podemos observar un oso-lechuza, habitual en los bestiarios de juegos de rol. Acompañando este segundo ensayo visual vemos un maravilloso Fénix saliendo del fuego, como renaciendo de sus cenizas, gracias a la imagen de Inés Bueno, o un dragón de madera que Ángela Membrillo captura saliendo de un tronco de árbol.

Referencias

- Arnheim, R. (1993). Consideraciones sobre la educación artística. Paidós
- Capuano, R. G. (2012). Bizzarre Illusioni. Lo strano mondo della pareidolia e i suoi segreti. Mimesis filosofie.
- Jung, C. G. (2003). Arquetipos e inconsciente colectivo. Paidós.
- Ortega Domínguez, M.L. (2016). Pareidolia. Tecnología & Diseño, 6, 59-67.

La mancha azarosa como ruptura del bloqueo creativo del papel en blanco

Begoña Yáñez Martínez Universidad Complutense de Madrid

1. Introducción

Esta experiencia tiene relación con la presentada anteriormente, La pareidolia como estrategia de observación creativa del entorno visual, y como tal comparten algunos aspectos. En contexto es el mismo, la asignatura de Estrategias del Arte dentro del Máster Universitario en Educación Artística en Instituciones Sociales y Culturales. El primer reto es una experiencia de apertura de la percepción por sí mismo, pero también ayuda a preparar el camino para este segundo reto con una implicación más práctica.

Nuevamente el azar es el punto de partida, y el nexo de unión entre ambas experiencias. Como demuestran algunos estudios (Lombardi, 2014, González, 2015) el azar y la creatividad tienen una estrecha relación, especialmente en el arte contemporáneo (Sánchez, 2018). “Es difícil encontrar un proceso creativo contemporáneo en el que no existan una o varias formas de utilización de la repetición y una o varias formas de utilización de azar” (Sánchez, 2018, p.269). Este motivo, unido a la relación del juego y el arte presente en toda la asignatura, nos abre la puerta a conectar los retos con las estrategias artísticas a estudiar.

2. Objetivos y método

Se trata de partir de una forma azarosa en lugar de analizar el azar en nuestro entorno. De esta manera se comienza con una mancha en el papel sin pensar y sin premeditación. Posteriormente se analiza la forma en busca de las formas de inspiración para la creación de un dibujo sobre ella.

La mancha puede forzarse mediante el uso de café, tinta o similares o jugar con una forma que haya surgido espontáneamente en un papel sobre la mesa o incluso en una servilleta. Este será nuestro andamio aleatorio para nuestra futura ilustración. Un andamio visual que nos ayudará a enfrentarnos a papel en blanco.

El orden de estas dos experiencias no es aleatorio. El primer reto no solo nos ha servido para romper el hielo y conectar a la clase a las experiencias, sino que nos ha descubierto que somos capaces de ver más allá de lo aparente y encontrar inspiraciones inimaginables en cualquier forma. El entrenamiento de la pareidolia se aprovecha aquí, una vez despierta la observación activa (Eisner, 1995), para conectar esta mirada con la mano en una nueva creación inspirada en partes de la mancha o en la mancha completa.

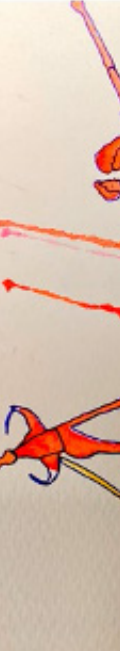
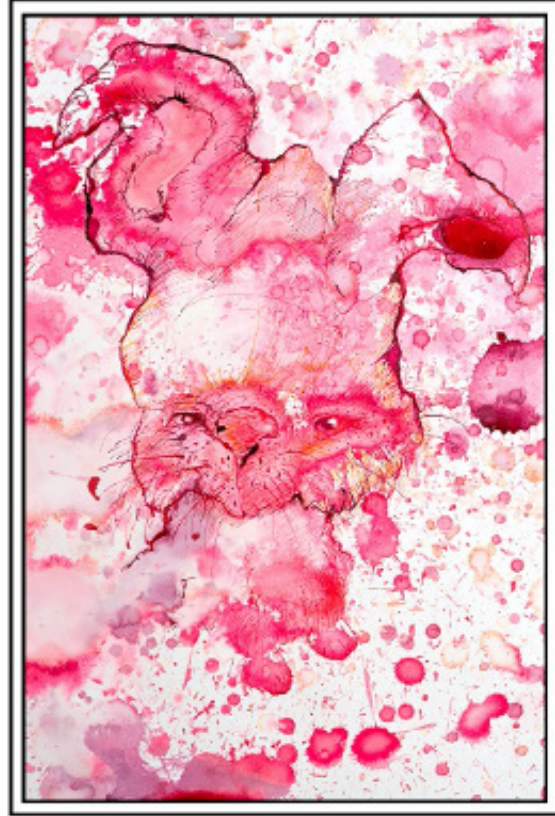




Figura.1. Begoña Yáñez (2022) Manchas y azar. Fotoensayo, compuesto por, izquierda, una Cita Visual Literal, Angela Mercedes Donna Otto (2011) Tea and sugar, y, derecha, Serie, compuesta por cuatro Ilustraciones, arriba izquierda, Manuel Cárdenas (2022), arriba derecha, Daniela San Martín (2022), abajo izquierda, Irene Navarro (2022), y abajo derecha, Leticia Cudós (2022).

3. Resultados

En este caso, para dar el comienzo de inspiración se presenta obra de algunos artistas que trabajan con esta técnica en su obra. En la fotoensayo (Figura 2) de esta experiencia vemos la obra de la artista Angela Mercedes Donna Otto, mediante una cita visual de una de las obras de su proyecto Tea and sugar (Otto, 2011). El trabajo de esta artista se basa en la apofenia “término utilizado por los psicólogos para describir el empeño de la mente humana por construir significados, orden y formas incluso a partir de estructuras caóticas” (Otto, 2013, p. 2). Tanto la apofenia como la pareidolia son sesgos cognitivos que distorsionan la percepción de la realidad. Estos retos aprovechan estas capacidades para convertirlas en nuevas formas de ver y de expresión creativa.

La portación de los estudiantes conecta con este punto de partida en la que la artista trabaja sobre manchas de té y zumos vegetales dibujando con tintas de color acordes a estas manchas, construyendo formas en el caos inicial. Conectando con esta especie de conejo inicial vemos las ilustraciones realizadas por estudiantes de diversas áreas iniciales, que dialogan con sus manchas y, a su vez, en este fotoensayo, entre ellas y con la cita visual.

En algunos casos las manchas van dejando aparecer distintas formas identificables como la zapatilla de Manuel Cárdenas o el cosmos imaginario de Daniela San Martín, compuesto de distintas formas. En otros la mancha sirve para construir una narrativa visual completa, con una acumulación de personajes en el caso de Irene Navarro, o con un personaje único que se compone de toda la mancha como es el caso de Leticia Cudós

4. Discusión y conclusiones

Al igual que en la otra experiencia, el enriquecimiento de estos resultados se complementa con el trabajo de compartir en los foros y comentar entre los estudiantes.

Para esta experiencia nos convertimos en un participante más, aportando nuestro propio resultado al foro al igual que los estudiantes. Contribuyendo con una historia y el porqué de nuestra percepción. Esta implicación del docente también ayuda a la desinhibición del alumnado, ya que ven una horizontalidad en este proceso.

Como conclusión retomamos el título que en parte funciona como hipótesis inicial y afirmamos que la ruptura del papel en blanco, mediante una mancha azarosa, constituye una estrategia creativa para enfrentar el bloqueo creativo.

Referencias

- Eisner, E. (1995). *Educación la visión artística*. Barcelona: Paidós.
- González Abrisketa, O. (2015). Azar y creatividad son cuestiones de método. *Ankulegi. Revista De Antropología Social*, (15), 47-56.
- Lombardi, G. (2014). La complicidad del artista con el azar. *Trivium - Estudios Interdisciplinarios*, 6(1), 82-87.
- Otto, A.M.D. (2011). Tea and sugar, Ilustración, carrot juice, beetroot juice, rose-hip tea and coloured ink on paper (zumo de zanahoria, zumo de remolacha, té de rosa mosqueta y tinta de color sobre papel), 42 x 59 cm. <http://www.hoploid.com/content/4.projects/7.tea-and-sugar/5027.jpg>
- Otto, A.M.D. (2013). *Hoplid//Apophenic artworks and illustrations*. Issu. https://issuu.com/aindschie/docs/2o12_hoploid_english
- Sánchez Pérez, M.L. (2018). *Repetición y azar un diálogo en el proceso creativo contemporáneo* [Tesis]. Universidad de Granada. <http://hdl.handle.net/10481/51858>

La clase laberinto: intervención en el diseño del espacio educativo para la formación de futuros docentes en infantil

Lorena López Méndez Universidad Complutense de Madrid

Javier Albar Mansoa Universidad Complutense de Madrid

Vita Martínez Vérez UNED

1. Introducción

“En el arte nunca hay un sentido único porque no existe una única lectura: su interpretación dependerá del espectador de la obra y el momento vital en el que se encuentre”. (Guridi, 2021, p. 16).

Hoy en día, las aulas, en su mayoría están diseñadas con vistas a un modelo educativo centrado en el profesor y no tanto en los y las estudiantes, como apunta en su libro Prakash Naier (2016) Diseño de espacios educativos-rediseñar las escuelas para centrar el aprendizaje en el alumno. Asimismo, nos encontramos con varias problemáticas, las más relevantes son: la escasa preparación especializada en la enseñanza de la Educación Artística contemporánea en los futuros docentes de Educación Infantil, la falta de horas lectivas para la implementación de materias relacionadas con el Arte y los pocos medios con los que cuentan las escuelas.

Al hilo de dicho pensamiento, Siro López (2019) sostiene que:

La transformación y el diseño de los espacios tienen a su vez numerosas fuentes a las que hay que acudir con cierta asiduidad para fundamentar el porqué, el para qué y el cómo, para inspirarse y no anclarse en puntos ciegos [...], dejando atrás los criterios educativos cuya centralidad son las personas y no los beneficios económicos. (p. 18)

Por su parte Martínez-Vérez, Albar-Mansoa & Pallarès-Piquer (2022)

Parten de la teoría de los no lugares definida por Augé (2000), preguntándose si las instituciones educativas, por sus características, forman parte de los mismos o por el contrario permiten que las identidades fluidas propias de la nueva organización social impregnen el aula de un nosotros habitado y proyectado en la comunidad de referencia. Y en el caso de que no sea así, identificar qué aspectos deberían transformarse para que alumnado y profesorado puedan (re)-conocerse y aprender sobre sí mismos. (p.4)

Conscientes de dichas problemáticas y la importancia de solventarlas en cierta medida ajustándose a la realidad de las aulas y con el objetivo de formar a personas mejor preparadas para asumir los desafíos de un mundo en constante cambio, se planteó dicho proyecto en el aula, haciendo hincapién en la innovación centrada en el alumnado. El proyecto bajo el título La clase laberinto (2021), surgió por medio de la inspiración en la obra La casa laberinto (2015) de la artista Noni Lazaga, seudónimo de Antonia Muñiz, también docente del área de Educación Artística, que sostiene que se trata de una

obra idónea para el público infantil, por su comprensión espacial del vacío, integrado como parte fundamental de la instalación e interacción del público que experimenta y habita el espacio creado, y porque propone el desarrollo de los conceptos de dibujo expandido y de tridimensionalidad que se trabajan en el currículo (2020, p. 18-19).



Figura 1. A la izquierda Noni Lazaga (2015) La casa laberinto, CITA VISUAL LITERAL (Lazaga, 2015). A la derecha FOTOENSAYO compuesto por tres FOTOGRAFÍAS de Lorena López-Méndez (2021)

2. Objetivos

La obra de Lazaga, dio paso a poder diseñar los objetivos tanto del ámbito educativo como investigador. Los objetivos de investigación que se establecen, a tenor de la implementación de una docencia semipresencial síncrona y asíncrona en formato digital y presencial, entre el salón de clase y entornos virtuales, se concretan en el objetivo general basado en contribuir a fortalecer la Educación Artística y su significación en la formación de futuros docentes en Educación infantil de segundo curso del Grado Maestro en Educación Infantil en la Universidad, desde un enfoque de competencias basadas en la agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS).

Asimismo, se plantean los siguientes objetivos educativos secundarios:

- Enseñar artes visuales a través de un enfoque A/R/Tográfico.
- Descubrir las posibilidades de objetos de uso cotidiano para la construcción de narrativas visuales que potencien procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Fomentar el desarrollo de la inteligencia espacial mediante la transformación del espacio del aula.
- Explorar los conceptos instalación artística y arte textil como herramientas educativas en el aula de infantil.

Los objetivos de investigación que se plantearon fueron:

- Concretar las posibilidades educativas del fotoensayo mediante el arte textil y la instalación en la construcción de narrativas visuales.
- Establecer unos criterios de evaluación que avalen la acción artística en el aprendizaje de la educación artística desarrollada en el aula.

El proceso artístico y educativo llevado a cabo en el salón de clase, se configuró en una serie de fases que constituyen un camino de experimentación hacia nuevas posibilidades de creación artística, basadas en el arte textil, donde la lana es nuestro hilo conductor, como el hilo de Ariadne, dónde el acto de memorizar o fijar universos de ficción en la propia vida se traduce en ese hilo que salvó del Minotauro a las obras de la censura y la prohibición, memoria obstinada en salvaguardar la riqueza cultural contenida en los libros. (Areiza-Pérez & Betancur-Valencia, 2015, p.155)

La instalación creada en el aula nos invita a recordar la exposición comisariada por Paco Barragán bajo el título *El vértigo de la vida moderna* (2022), configurada a partir de los fondos de la Colección DA2 y la Colección Fundación Coca-Cola. La muestra consiste en una exposición que establece una comparación entre las vanguardias de inicios del siglo XX y el arte contemporáneo de inicios del siglo XXI. El comisariado refleja que la vertiginosa atmósfera que vivimos a principios del siglo XXI nos recuerda mucho al no menos agitado ambiente de inicios del siglo XX. No obstante, es reseñable la sala denominada “transgresiones”, en la cual se recupera el icónico montaje surrealista de Marcel Duchamp del año 1942, realizado en Nueva York en la Whitelaw Reid Mansion: *Dieciséis millas de cordel*. Este montaje formaba parte de la muestra *First Papers of Surrealism*, organizada junto a André Breton. (Barragán, 2022, p.5)

La sala Transgresiones, no cuenta con las obras directamente tapadas de forma agresiva como Duchamp hizo con cuerdas, sino que se ha recreado el efecto-telaraña respetando la integridad de la obra, que a su vez nos invita a establecer conexiones divergentes con lo que el artista ha querido expresar con su obra, con nuestro imaginario y a la par con el conjunto de la exposición colectiva, estableciéndose un dialogo transversal con infinitas posibilidades que son interesantes de acercar al aula.



Figura 2. Lorena López-Méndez (2021) La clase laberinto. FOTOENSAYO compuesto por seis FOTOGRAFÍAS de la Autora (2021). Noni Lazaga, Proceso de dibujar en el espacio I, CITA VISUAL LITERAL (Lazaga, 2015)

3. Descripción del proceso artístico y educativo

En un primer lugar diseñamos una primera parte de la instalación antes de comenzar la clase (Figura 1), como instrumento detonante de apertura para la temática a tratar, permitiéndonos un análisis inicial del espacio que consideramos como aula y del mobiliario disponible.

En segundo lugar, se plantean una serie de artistas que trabajan con el arte textil tales como la ya citada Noni Lazaga o Toshiko Horiuchi, Sheila Hicks, Cecilia Vicuña, Guerilla ganchillo, entre otras), cuyas obras nos sirven de referencia para poder establecer un diálogo entorno al concepto, arte textil, instalación y transformación del espacio (Figura 2).

En tercer lugar, los alumnos/as continúan interviniendo en la instalación con el hilo de lana color rojo, haciendo un guiño a la leyenda precisamente del hilo rojo (Suárez, 2004) donde las personas están destinadas a juntarse a pesar del tiempo y el lugar. En este caso el hilo conductor construye el diálogo sobre las obras de las artistas y las conexiones que podemos establecer entre el grupo clase, repensando

el resultado de nuestra instalación colectiva, ¿cómo habitamos y sentimos el espacio?, ¿Qué conceptos nos ha permitido aprender y gestionarnos?

En cuarto lugar, fotografiamos la instalación no solo al final del proceso, sino antes y durante la creación de la misma para crear nuestro archivo de aprendizaje (Figura3).



Figura 3. A la izquierda arriba Noni Lazaga (2015) La casa laberinto, CITA VISUAL LITERAL (Lazaga, 2015). y abajo Vita Martínez- Vérez (2018) La educación precipitada, CITA VISUAL LITERAL (Martínez-Vérez, 2015). FOTOENSAYO compuesto por tres FOTOGRAFÍAS de Lorena López-Méndez (2021).

4. Método

El método llevado a cabo se configura en una metodología centrada en la Investigación Educativa basada en las Artes visuales y A/r/tografía, ya que se armonizaron las tres figuras, investigador, docente y artista. El instrumento principal fue el fotoensayo mediante el cual se combinan las imágenes resultantes de dicho taller junto con la obra de Lazaga, anteriormente mencionada y la también artista multidisciplinar Vita Martínez-Vérez en su obra La educación precipitada (2018), estableciendo un diálogo entre el espacio doméstico como es la casa, el museo dónde se expone la obra y el aula.

El objetivo general de la intervención-taller es hacernos reflexionar sobre la importancia del espacio educativo del aula como catalizador del aprendizaje y cambio pedagógico. El hecho de exponer estrategias para transformar el aula de manera sencilla y siguiendo los cuatro principios esenciales del diseño: versatilidad, funcionalidad a la hora de abordar actividades educativas diversas, jugar con la experiencia estética, así como activar la positividad en el comportamiento de los y las estudiantes, nos permite llegar de una manera más amable a conseguir los objetivos y competencias en sus procesos de enseñanza-aprendizaje desde la posibilidad.

Participantes

Los participantes lo conforman un grupo heterogéneo de 56 alumnos y alumnas, compuesto por 54 mujeres y 2 hombres que cursan durante el curso 2020-2021 la asignatura Artes visuales y expresión plástica en la educación infantil, en el Grado de Magisterio en Educación Infantil de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM).

5. Resultados

Los resultados de este proyecto, a pesar de las limitaciones de la muestra, nos permite indicar una serie de conclusiones que se concretan en: una buena aceptación por parte de los y las estudiantes a la hora de entender la instalación y el arte textil como herramientas educativas, fácilmente aplicables en las aulas de infantil para trabajar con sus futuros alumnos y alumnas a nivel cognitivo, funcional y emocionalmente. No obstante, este tipo de intervenciones en el aula, refuerza la hipótesis de que el arte y la cultura deberían ocupar un lugar notable en la sociedad, más allá del espacio acotado en los contenidos curriculares de los planes de estudio en Educación Infantil, sino que es extrapolable a otros espacios de carácter no formal o informal (López-Méndez, 2021).

En líneas de investigación futuras, se plantea poder llevar a cabo un estudio de mayor envergadura y calado, en el que el número de participantes permita ampliar datos. Igualmente, sería interesante poder conocer otras experiencias similares en otros Grados de Maestro en Educación Infantil de otras Universidades, para comprobar si este tipo de estrategia educativa para el aprendizaje de movimientos artísticos es factible.

Finalmente, los y las estudiantes del Grado de Magisterio de Educación Infantil, han podido conocer de primera mano, mediante su intervención en el espacio del aula, otros modos de hacer y entender la Educación Artística hoy, alejada de paradigmas cercanos al virtuosismo, la idea de entretenimiento lúdico y esparcimiento. La instalación y el arte textil nos han facilitado dignificar y valorar dentro del currículum académico, una Educación Artística sensitiva (Mesías, 2019) en la práctica y en la acción, que permita aflorar la imaginación, el pensamiento crítico, reflexivo y la creatividad de manera transversal a otras materias (López-Méndez, 2022, p.179).

Referencias

- Areiza-Pérez, É., & Betancur-Valencia, D. B. (2015). Tras los hilos de Ariadna. Memorias y experiencias de formación en los laberintos de la literatura. *Magis. Revista internacional de investigación en educación*, 7(15), 151-162.
- Augé, M. (2000). *Los no lugares Espacios del anonimato. Una pedagogía de la sobremodernidad*. Barcelona: Gedisa.
- Barragan, P. (2002). *El vértigo de la vida moderna the vertigo of modern life 20 años de la colección da2 y colección fundación coca-cola*. DA2 Salamanca. http://domusartium2002.com/FILE/EXPOSICION/DA2_exposicion-2022_el_vertigo_de_la_vida_moderna.pdf
- Guridi Nieto, R. (2021). *La palabra y el objeto como fuentes de creación*, Conexiones. Barcelona: Gustavo Gili.
- Lazaga, N. (2015). *La casa del Laberinto [The House of the Labyrinth]*. Madrid: CEART. <http://www.>

nonilazaga.net/CEART-lacasa-del-laberinto.htm

- López, S. (2019). *Esencia: Diseño de espacios educativos: aprendizaje y creatividad*. Madrid: Khaf.
- López-Méndez, L. (2022). Artes visuales, expresión plástica y educación semipresencial en la formación de futuros maestros de primaria durante la pandemia del Covid 19. *INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*. 1(1), 171-180.
- López Méndez, L. (2021). Arte y educación en la primera infancia en tiempos de confinamiento: un estudio de caso. *INFAD De Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*. 1(2), 89–98. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2021.n2.v1.2160>
- Mesías Lema, J. M. (2019). *Educación artística sensible. Cartografía contemporánea para arteducadores*. Barcelona: Graó.
- Martínez-Vérez, M. V., Albar-Mansoa, J., & Pallarès-Piquer, M. (2022). No lugares, escuela e identidad: la performance como herramienta educativa. *Educação & Sociedade*, 43. <https://doi.org/10.1590/ES.244848>
- Muñiz de la Arena, M. A. (2020). El espacio como laberinto. De la instalación tridimensional a la bidimensionalidad en papel y viceversa. En Marín Viadel, R. Roldán, J y Caeiro-Rodriguez. M. (2020). *Tirant humanidades*.
- Prakash, N. (2016). *Diseño de espacios educativos-rediseñar las escuelas para centrar el aprendizaje en el alumno*. Madrid: Editorial SM.
- Suárez, V. M. (2004). El hilo rojo. *Boletín de Pediatría*, 44(189), 129-130.

El dibujo para el aprendizaje ideomotor. Un enfoque a/r/tográfico

Giorgia Vian Universidad de Granada

1. Fotoensayo

Con este ensayo nos proponemos comunicar de manera visual el camino de la investigación en desarrollo sobre el dibujo de imaginación por parte de atletas en función del aprendizaje técnico deportivo. Las imágenes y las palabras definirán los precedentes, los objetivos y el planteamiento de la investigación como nos impone la metodología a/r/tográfica. El trabajo del atleta necesita una conciencia del cuerpo y su dinámica, sea en el sentido propioceptivo, sea en lo ideomotor. Hemos empezado la aplicación de esta metodología en dos deporte que nosotros conocimos de forma directa, siendo importante estar en el proceso en la practica a/r/tográfica: la gimnasia artística y el salto con pértiga. La imaginación de sí mismo que pedimos con los dibujos y su característica peculiar de quedarse como huella visible a los demás nos permite trabajar con las imágenes mentales de los participantes y las sensaciones que conllevan. Con eso definir una herramienta más de comunicación y de conciencia al servicio del objetivo técnico-deportivo. A menudo son los errores involuntarios de los participantes a aclarar a los técnicos el tipo de imagen y intención que se queda en el participante.

La discusión visual de los resultados nos informa sobre la participación de los atletas a nivel de atención, de la mayor motivación, y de momentos de “efecto eureka”. Además se mejora la comunicación entre entrenador y atleta según las palabras de los participantes, acostumbrados a relacionarse siempre de manera imitativa o verbal y nunca expresiva.

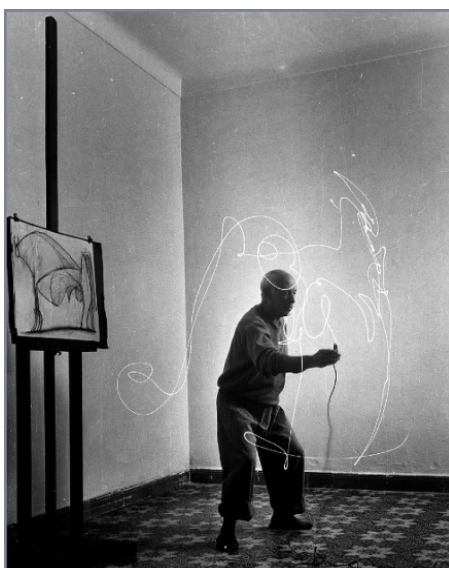


Figura 1. Título Visual compuesto por una cita visual literal, Mili, G. (1950), Dibujo de luz 1950, fotografía y NF (2022) La estela de la carrera y de la entrada, rotulador y tizas sobre papel, 21x29,7cm

2. Palabras clave

Visualización, Mímesis, Autorretrato en movimiento, embodied cognition

3. Imágenes clave



Figura 2. Imágenes Llave: Barney (1987-). Drawing Restraint Archive, varios materiales; Vian (2021), In palestra, documentación de la investigación, grabado video; Oppenheim (1971). Stage transfer drawing. fotografías de la performance; Paolini (1967), Joven mirando a Lorenzo Lotto, Impresión sobre papel, 30x24cm

4. Objetivos visuales



Figura 3. Objetivo Visual: Autora (2021), Habitar el papel blanco, Collage fotográfico con cita literal (detalle) Autora (2011), El vacío arriba del listón el día de mi nueva marca personal 3.70m, fotografía peleada, 18x24cm

5. Metodología

Relato autobiográfico a través de dibujos, trabajo artístico y verbal. A partir de allí formulé las hipótesis para el desarrollo y la experimentación del método.

Clases de dibujo, de gimnasia y de pértiga / Observación directa participante / Visualización gráfica del salto con pértiga / Encuestas con respuestas gráficas y verbales / Observación indirecta / Debate entrenador-atleta cada ejercicio y notas verbales / Evaluación técnica y gráfica / Cuestionario final de la actividad para atletas y entrenadores / Construcción de esquemas de visualización de la acción de la carrera a partir de grabados y de dibujos de la literatura científica / Análisi a/r/tográfica de estas imágenes con los resultados de los participantes a las investigaciones antecedentes.



Figura 4. Declaración Metodologica Visual: fotografía independiente, Autora (2020), Estar listos, fotografía, 33,35x21cm

6. Antecedentes

Atleta de nivel nacional salto con Pértiga, 2008-en desarrollo.

Clases de dibujo, de gimnasia y de pértiga / Observación directa participante / Visualización gráfica del salto con pértiga / Encuestas con respuestas gráficas y verbales / Observación indirecta / Debate entrenador-atleta cada ejercicio y notas verbales / Evaluación técnica y gráfica / Cuestionario final de la actividad para atletas y entrenadores / Construcción de esquemas de visualización de la acción de la carrera a partir de grabados y de dibujos de la literatura científica / Análisi a/r/tográfica de estas imágenes con los resultados de los participantes a las investigaciones antecedentes.

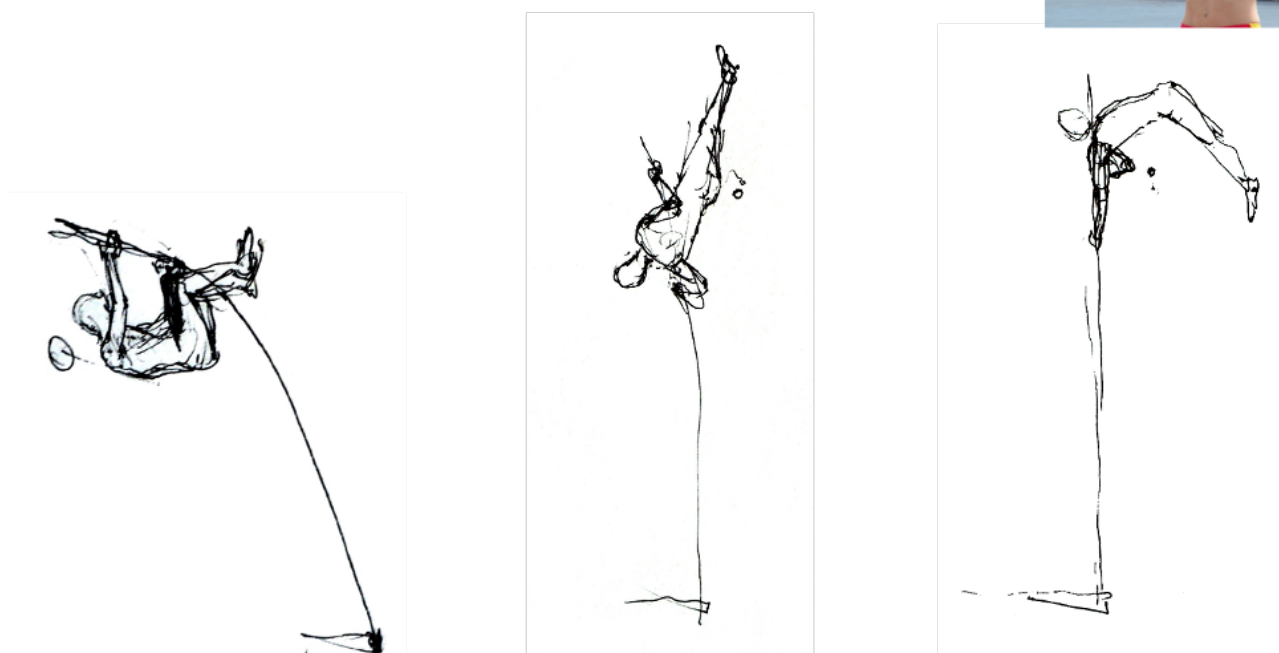


Figura 5. Ensayo visual compuesto por Piazzi (2009), fotografía, y Autora y Botton (2009), Ejercicios de visualización del salto, (detalles), bolígrafo sobre papel, 21x29,7

7. Al gimnasio

3 meses, Milán, 2021. Niñas entre 9-11 años. Resultados visuales



Figura 6. Autora (2022), Mi Pose y su imagen, Par Visual compuesto por dos frames de Autora (2021), In Palestra, documentación de la investigación, grabado vídeo

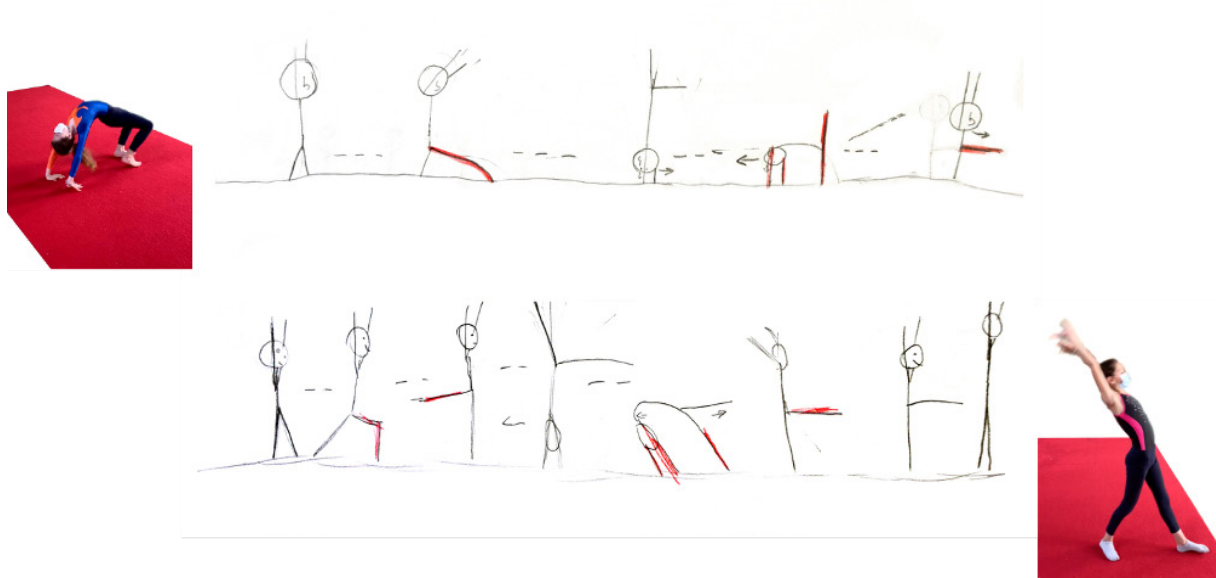


Figura 7. Autora (2022), Inversión adelante II, Collage Comparativo compuesto por Autora (2021), In Palestra, documentación de la investigación, grabado vídeo, frames de BS y AA, y SG y AC (2021), Yo haciendo una inversión adelante correcta, lápiz y crayones de colores, 21x29,7cm.

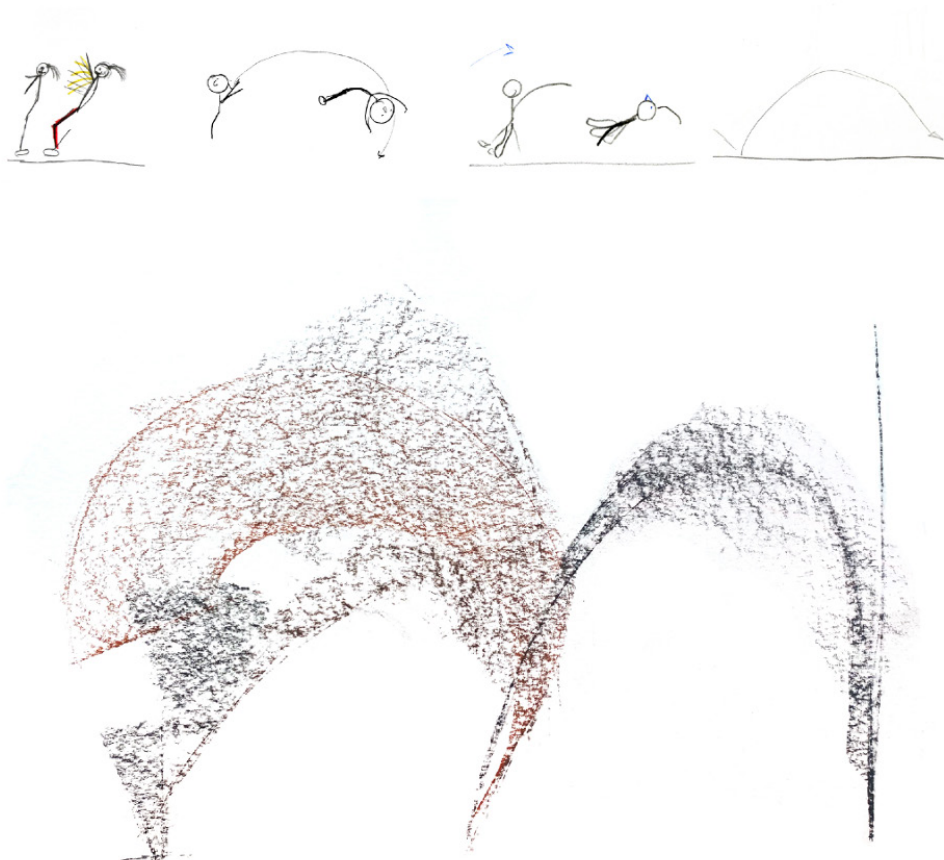


Figura 8. Autora (2022) El Rastro del movimiento, hipótesis, Serie Muestra compuesta por AA, SG, BS (2021), El flic flac (detalles), lápiz sobre papel y Autora (2021), El flic flac, barra carbon y sepia sobre papel, 21x29,7cm.

8. Equilibrio

2 semanas, Milán, Italia, 2021. Niñas entre 10-12 años. Resultados visuales



Figura 9. Autora (2022), Sin Título, Par Visual compuesto por Autora (2021), Equilibrio, frame retratando AC, in Documentación video de la investigación y AC (2021) Yo haciendo la cigüeña, mis articulaciones y foco de mi atención, lápiz y crayones de colores sobre papel, 29,7x21cm

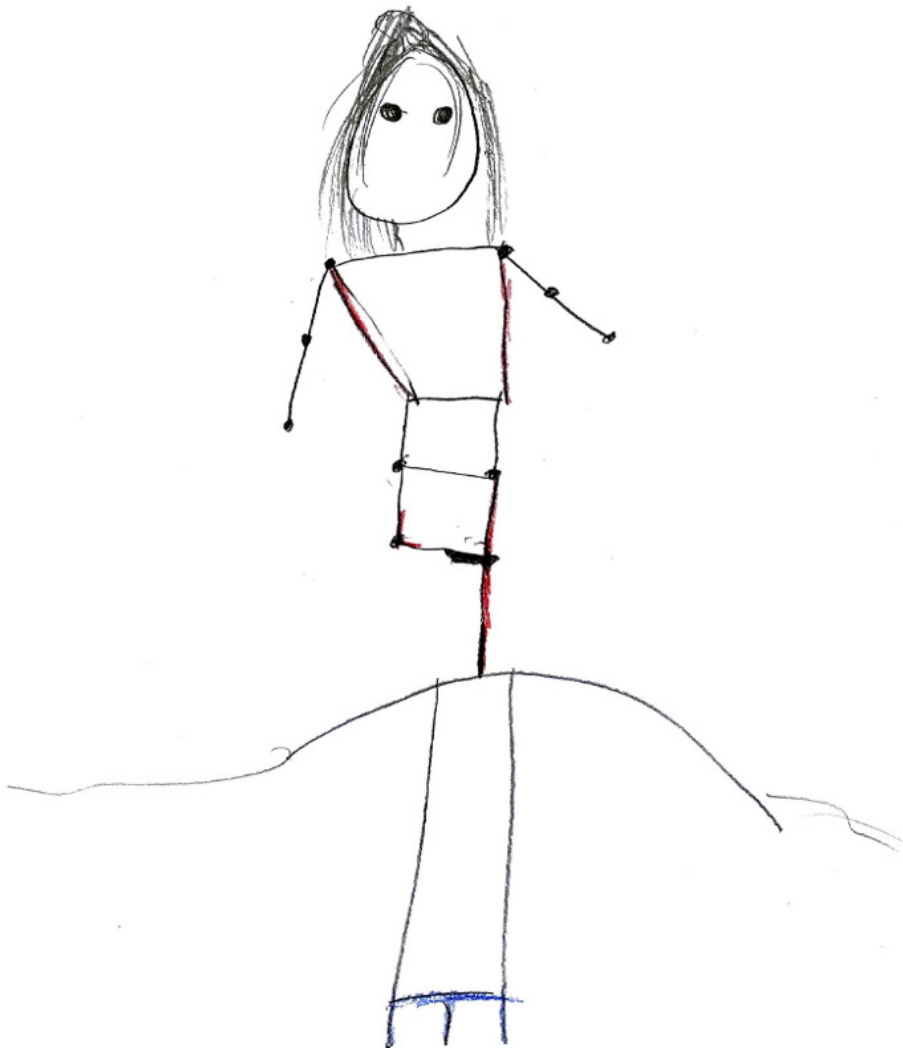


Figura 10. Autora (2022) El sentido del ser unitario, Par Visual compuesto por MZ (2021) Yo haciendo la cigüeña, dibujo de lápiz y crayones de colores sobre papel, 29,7x21cm y una cita visual literal (Duchamp, 1912) La Mariée (La esposa). óleo sobre lienzo, 89.5 x 55.6 cm, Philadelphia Museum of Art, The Louise and Walter Arensberg Collection

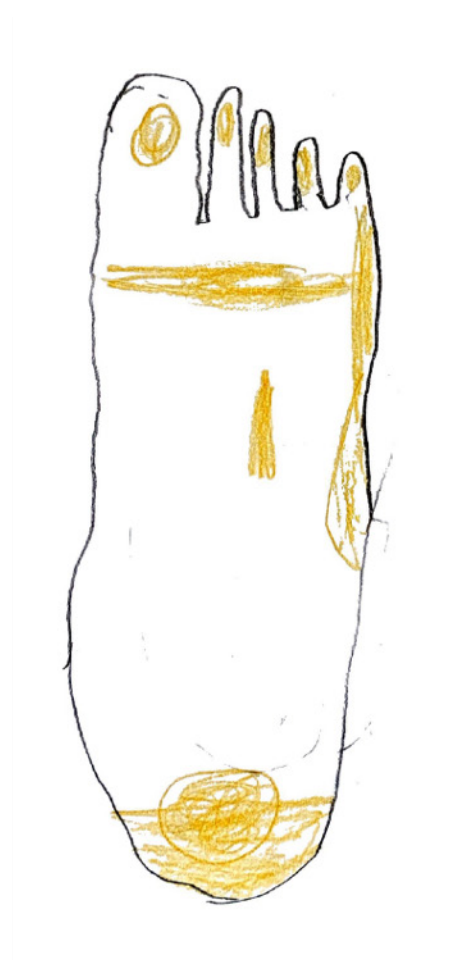


Figura 11. Autora (2022) Contacto, Par Visual compuesto por una cita literal Enokura (1972), Symptom Column, body P.W. series. Fotografía analógica, 44.5 x 56 cm, Gala Fund y LS (2021) Propioceptiva, lápiz y crayones de colores sobre papel, 29,7x21cm

9. Conclusiones



Figura 12. Autora (2022), *Siendo lo que dibujamos*, Par Visual compuesto por Autora (2021), *Equilibrio*, documentación de la investigación, grabado digital y SE Autorretrato como gimnasta, lápiz sobre papel, 21x29,7cm

Referencias

Barney, M. (1987-). Drawing Restraint Archive, varios materiales. <https://www.moma.org/collection/works/131022>

Long (1975). A line made from walking, fotografía, 37,5x32,4cm

Mili, G. (1950). Dibujo de luz, fotografía, MoMA, el Museo de Arte Moderno de Nueva York. [https://www.life.com/arts-](https://www.life.com/arts-entertainment/behind-the-picture-picasso-draws-with-light/)

[entertainment/behind-the-picture-picasso-draws-with-light/](https://www.life.com/arts-entertainment/behind-the-picture-picasso-draws-with-light/)

Oppenheim, D. (1971). Stage transfer drawing. fotografías de la performance. [https://www.dennisaoppenheim.org/copy-of-](https://www.dennisaoppenheim.org/copy-of-new-page)

[new-page](https://www.dennisaoppenheim.org/copy-of-new-page)

Paolini, G. (1967). Joven mirando a Lorenzo Lotto, Impresión sobre papel, 30x24cm. <https://www.pinterest.com.mx/pin/433471532874900550/>

Representación visual del pecho materno: censura y reivindicación en el arte y mass media

Noelia Antúnez del Cerro Universidad Complutense de Madrid

Lorena López Méndez Universidad Complutense de Madrid

1. Introducción

Muchas de las mujeres que hemos dado el pecho a nuestros hijas e hijos, y más si ésta ha sido una lactancia a demanda y a término, nos hemos preguntado, como dice Rigoberta Bandini en su canción *Ay mamá*, “¿por qué dan tanto miedo nuestras tetas?” y hemos notado que éramos capaces de parar la ciudad sacando un pecho fuera, por lo inusual de la imagen de ver a una madre dar de mamar en un lugar público. Tras la actuación de dicha cantante en el Benidorm Fest 2022, en el contexto de la selección de la canción representante de España para el Festival de la Canción de Eurovisión, en la que apareció una teta gigante pero no los pechos de sus bailarines y bailarinas, nos planteamos el modo en el que el pecho materno se representa y se muestra, (BMMagazine, 2022).

Por tanto, la determinación y objeto de estudio del cuerpo de las mujeres no es un asunto actual sino que como sostienen M^a José Alemany Anchel y Javier Velasco Laiseca (2008) “La utilización del cuerpo de las mujeres desde la ciencia, bajo la justificación de solucionar determinados problemas creados por la norma social, se pone de manifiesto en distintos momentos del ciclo vital. Desde la prescripción de anticonceptivos, la reproducción asistida, la excesiva utilización de medicamentos e instrumentos para acelerar el proceso del parto, o la medicalización durante el climaterio y la menopausia, el discurso científico contribuye al ideal de la eterna juventud y al de la maternidad, como único destino de las mujeres” (p.40).

En la misma línea Sibilia, (2015) en su artículo *La “pornificación” de la mirada: una genealogía del pecho desnudado*, expone que el foco se concentra en los desplazamientos simbólicos y morales en torno a la desnudez del pecho femenino que se expone ante el público, con la intención de reconocer los sentidos de las reacciones de censura que esa imagen ha motivado en diversos momentos históricos. Momentos históricos que precisamente mediante el estudio de la historia del arte encontramos numerosas representaciones del pecho femenino como símbolo de la maternidad, como el caso de las venus paleolíticas entre las que son reseñables la Venus de Willendorf (hacia el año 30000-25000 a.c- Museo de Historia de Viena, Austria).

También, en Egipto encontramos esculturas en las que la diosa Isis amamanta al dios Horus y en la cultura clásica podemos encontrar representaciones del nacimiento de la Vía Láctea, en las que se ve a Hércules mamando del pecho de Hera. Pero esta representación de la feminidad y su capacidad para alimentar nuevos seres humanos no sólo se limita a obras anteriores al cristianismo, quien con su moral podría haber producido una mirada pudorosa ante estos motivos, sino que también podemos contemplar la representación del pecho en obras de grandes pinacotecas como pueden ser el Museo del Prado en Madrid, Museo del Louvre en París, National Gallery en Londres, etc, en la que se podemos ver el pecho de la Virgen María, creadas bajo la fe cristiana y por lo tanto, en principio, carentes de cualquier sospecha acerca de posibles intenciones eróticas, llegando a existir incluso una tipología de

representación iconográfica bizantina llamada galactotrofusa en las que se representa a la Virgen dando de mamar a un Jesús niño, poniendo el valor el carácter salvífico de esta leche materna.

En la actualidad, el arte contemporáneo frente a la censura de las redes sociales, es una gran herramienta para normalizar y reflexionar sobre la temática que nos ocupa. Además de los trabajos de artistas como Frederic Amat, Louise Bourgeois, Ana Casas Broda, Lucía Loren, Raquel Paiewowsky o Nina Paley, en los que se pueden ver pechos maternos, desde un punto de vista no erótico sino natural y resaltando su capacidad para alimentar, dentro del arte contemporáneo destacamos un interesante estudio realizado por Andrea Noriega (2020, p. 69, 2018) en su artículo *Tejiendo tejidos y llorando lloridos: Textiles, lactancia y continente en “Jugo de alma”, de Raquel Paiewowsky y “Lloridos” de Carmen Mariscal*, donde hace referencia directa a la obra de la artista y madre Raquel Paiewowsky (Santo Domingo, 1969). Paiewowsky ha diseñado prendas que cuestionan roles y estigmas del género y racialidad, como las series “Vestial” y “Enlace”, en particular; o que operan como símiles artificiales de la piel humana, de ese tejido que nos cubre, protege, pero también nos diferencia y vulnera visual y culturalmente entre nosotros/as, como las fotografías “Preámbulo” y “Sembrada”, el performance *Interludio* y las series “One” y “Curados”, entre otras.

También, en el mismo artículo Noriega (2020, p.74) hace referencia a la obra que forma parte de la serie “MATER-ia” (2003), realizada por Carmen Mariscal (California, 1968) en torno a la reflexión que comenzó a desarrollar desde el nacimiento de sus dos primeros hijos. Está compuesta por fotografías, cajas tridimensionales intervenidas con fotos y objetos, y una instalación, en las que explora la relación entre ella y su cuerpo, entre ella y sus hijos, y su nueva configuración como mujer y como madre.

Igualmente que en las artes plásticas y visuales, en el cine también es un medio en el que se visualiza el pecho materno y su relación con la lactancia. En este ámbito queremos destacar a Mariona Visa (2017), que realizó un estudio en el que analiza 20 películas en las que aparece representada la lactancia materna, desde el año 1973 hasta el 2017, para observar cómo se visualiza el acto de amamantar en el cine y qué connotaciones recibe.

Entendemos, una vez realizado un breve recorrido del estado del arte que, hay una infrarrepresentación del pecho materno que no puede justificarse por el posible carácter erótico o pornográfico del mismo, excusa que suele ponerse para que los pechos y pezones femeninos no aparezcan en redes sociales, medios de comunicación, ... (en los que sí aparecen sus análogos masculinos) y que puede tener efectos negativos en la lactancia y la crianza, entre otros campos.

En consecuencia, “Las identidades son construidas dentro del discurso; por lo tanto, es necesario que las comprendamos como producidas en lugares históricos e institucionales específicos y en el interior de formaciones y prácticas discursivas específicas por estrategias e iniciativas concretas” (Hillesheim, Somavilla, Lutiane y Dhein, 2005).

2. Objetivos

La causa-efecto de dicha infrarrepresentación del pecho materno y el pudor que se crea ante la desnudez del pecho femenino, nos permite plantear una serie de objetivos para establecer un acercamiento ante la respuesta a dicho pudor social, que se concretan en:

- Efectuar una primera aproximación a las representaciones del pecho materno existentes en el campo del arte y en las imágenes que se exponen en las redes sociales.
- Requerir la necesidad de visibilizar el pecho de la mujer antes, durante y post lactancia con normalidad evitando connotaciones eróticas en su representación.

- Generar preguntas en relación con la representación visual del pecho femenino y la lactancia materna.

3. Método y proceso

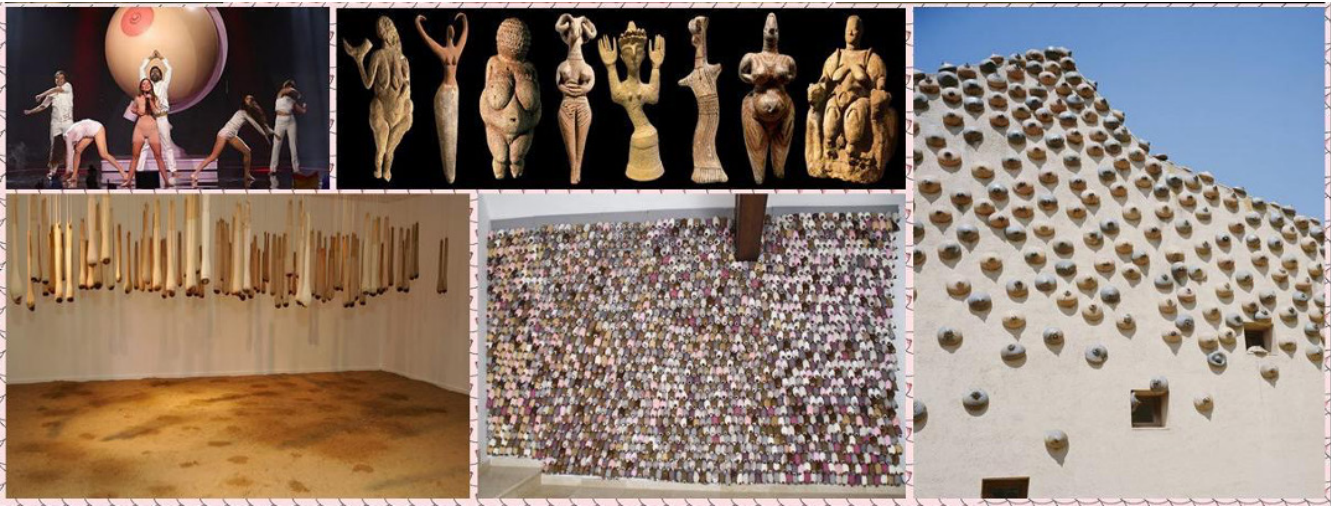
La metodología empleada en esta primera investigación exploratoria, es una metodología cualitativa centrada en la Investigación Basada en las Artes [IBA]. Metodología que como apuntan (Marín Viadel, Roldán y Caeiro, 2020, p. 202), donde las imágenes son una parte decisiva tanto del proceso como de los resultados de investigación. Un criterio básico de calidad en este tipo de investigaciones es que todas las imágenes deben estar correctamente identificadas con su correspondiente pie de imagen. Además, es decisiva en la calidad del informe de investigación. (Marín Viadel y Roldán, 2017).

En base a esta premisa se establece el análisis de una serie de obras artísticas que han representado la maternidad, la lactancia y el pecho al desnudo, con el objetivo de crear un archivo, bajo el título de "archivo tetil" de artistas tanto de corte tradicional como contemporáneo que nos permitan catalogar la evolución de la representación del pecho femenino (Antúnez del Cerro y Lopez-Méndez, 2022) y podamos dar respuesta a los objetivos de investigación planteados, así como formular nuevas cuestiones investigativas.

La selección de las obras de arte que han sido analizadas para este proyecto se llevó a cabo a través de la búsqueda e introducción en Google Scholar [Google Académico] de las palabras clave "maternidad", "lactancia", "pecho" y "arte", y también se tomó como guía las líneas de tiempo acerca de los modelos de belleza de las Venus (desnudas y vestidas) y de la Virgen María que realizó Umberto Eco (2005).

No obstante, se realizó una segunda búsqueda recurriendo a las redes sociales, medios de comunicación y al arte de diferentes periodos. Concretamente, la búsqueda de las palabras clave se llevó a cabo mediante las redes sociales Facebook e Instagram, donde concretamente se revisaron los perfiles Breastfeedingart, Lauraleeburch o Petramaterfem. En el análisis se priorizaron los perfiles más representativos que abordan la maternidad y lactancia como eje vertebrador. Además, se incluyeron referencias a noticias de los últimos años en los que se hablara de censura de las redes sociales a imágenes o cuentas en las que se incluyeran pechos o pezones femeninos. De esta manera pretendemos reflexionar sobre el porqué unos se muestran y otros se censuran.

Las imágenes dieron lugar a la creación de cinco fotoensayos compositivos (Figuras 1, 2, 3, 4 y 5), en los que se combinaron imágenes censuradas e imágenes legitimadas de pechos y pezones, masculinos y femeninos que pueden verse a continuación.



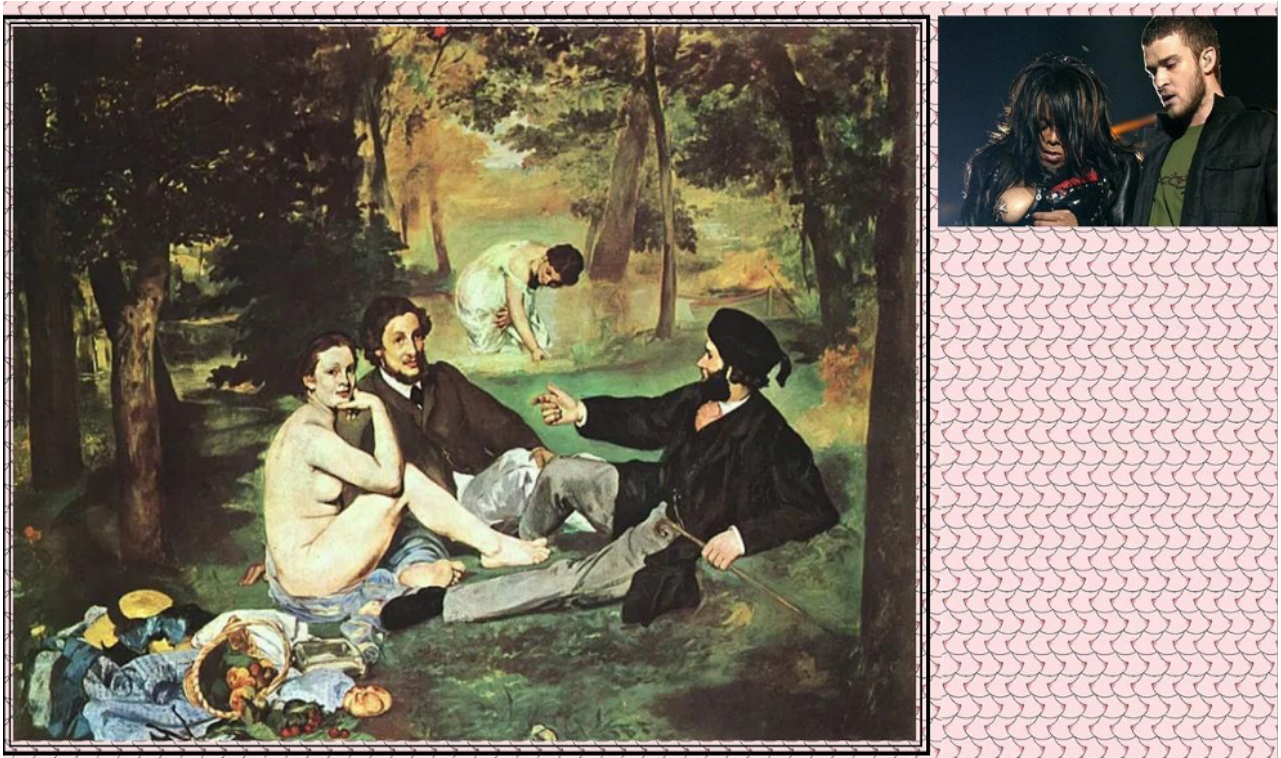


Figura 3. Antúnez del Cerro, N y López, L. (2022). Representación visual del pecho materno: censura y reivindicación III. FOTOENSAYO compuesto por CITAS VISUALES LITERALES, de dos representaciones visuales de izquierda a derecha, Édouard Manet, (1862-1863), El Desayuno sobre la hierba. Óleo sobre lienzo, 2,08 m x 2,64 m. París, Musée d'Orsay. A continuación, FOTOGRAFÍA: El País (2004). Janet Jackson, con un pecho descubierto, y Justin Timberlake, durante su actuación en la Super Bowl, en 2004.

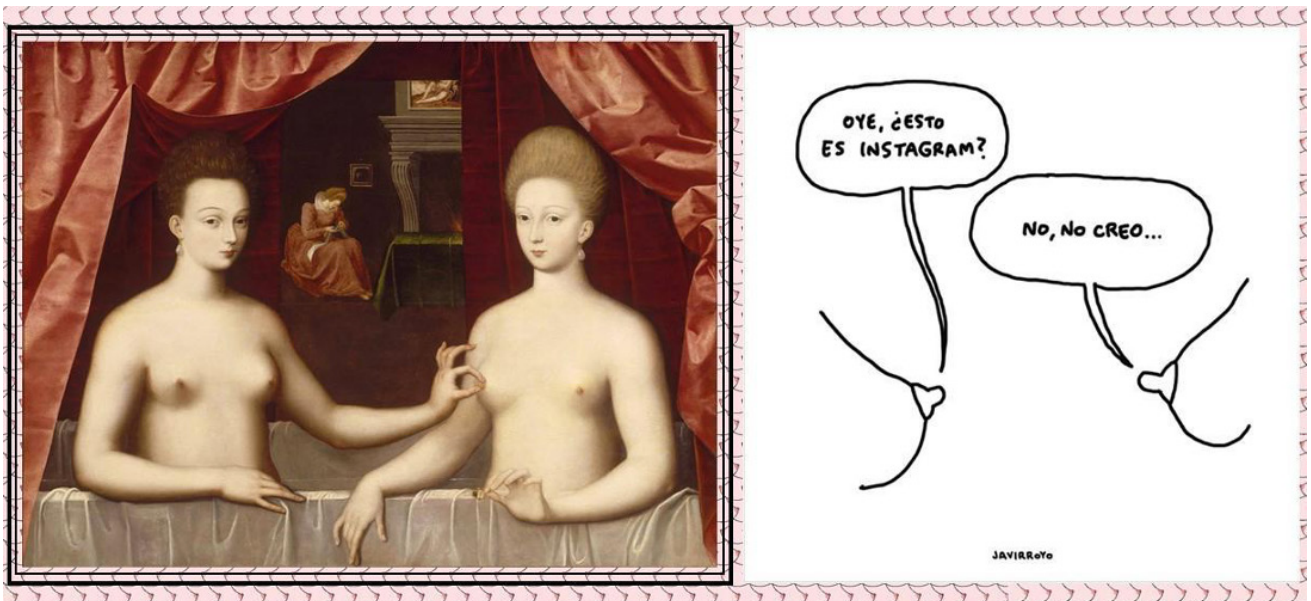


Figura 4. Antúnez del Cerro, N y López, L. (2022). Representación visual del pecho materno: censura y reivindicación IV. FOTOENSAYO compuesto por CITAS VISUALES LITERALES, de dos representaciones visuales de izquierda a derecha, Anónimo de la Escuela francesa (Finales s. XVI), Gabrielle d'Estrées y una de sus hermanas, Óleo sobre lienzo, 96 cm x 125 cm. París, Musée du Louvre. A continuación, FOTOGRAFÍA: Javier Royo (2022), tira cómica censura de pechos en Instagram.



Figura 5. Antúnez del Cerro, N y López, L. (2022). Representación visual del pecho materno: censura y reivindicación V. FOTOENSAYO compuesto por CITAS VISUALES LITERALES, de cuatro representaciones visuales de izquierda a derecha, Suzanna Scott, (2021), Fun House. Escultura cerámica, medidas variables. A continuación, Giulio Romano (Siglo XV), Sin título, Óleo sobre tabla. Seguidamente, FOTOGRAFÍA: Teta&teta (2022). Sin título. Finalmente, a la derecha, Artemisa Efesia o Artemisa Farnese (inv. 6278) Museo Arqueológico de Nápoles.

4. Resultados

La Organización Mundial de la Salud (OMS) en cuestiones de lactancia materna, sostiene una serie de evidencias científicas que sin lugar a duda indican los beneficios sanitarios y a su vez reduce la mortalidad infantil que queda manifiesta inclusive en la edad adulta. Este hecho pone de manifiesto que no se entiende la hipótesis de que la lactancia materna y el pecho femenino al desnudo durante el proceso de lactancia sea censurado, infrarrepresentado e inclusive relacionado con situaciones eróticas o pornográficas, cuando es representado fotográficamente y difundido en redes sociales.

La normalización de las representaciones visuales de los pechos maternos en procesos de lactancia o no, consideramos que pueden ayudar no solo a un mejor conocimiento de los cuerpos femeninos y masculinos, sino también a su funcionamiento, permitiéndonos ir más allá de la concepción erótica e instrumentalización.

La alfabetización visual desde la Educación informal, no formal y la Educación Obligatoria es necesario ser abordada desde diferentes perspectivas, pues en todos los niveles educativos, se precisa de una mayor y mejor profundización en el tema. Desde las asignaturas de Educación Artística, Plástica, Visual y Audiovisual puede ser abordada esta temática, pues a través del análisis y reflexión de la cultura visual y su lenguaje se pueden trabajar las competencias básicas del currículo que son recogidos en el Real Decreto para cada una de las etapas educativas que constituyen nuestro currículum.

Por último, si no se aborda la temática de la censura del pecho materno durante los procesos de lactancia y maternidad, continuaremos contribuyendo a mantener esta anomalía de cara al futuro de los niños y las niñas, las y los adolescentes y las y los adultos mayores. Abordar esta temática, nos llevará a pensar sobre las preguntas planteadas y otras que puedan surgir, en busca de respuestas, incluyendo la reflexión sobre cómo se aborda la representación visual de la lactancia.

Referencias

- Alemany Anchel, M^a J, y Velasco Laiseca, J. (2008). Género, imagen y representación del cuerpo. *Index de Enfermería*, 17(1), 39-43.
- Antúnez del Cerro, N y López-Méndez, L. (2022). Representación visual del pecho materno: censura y reivindicación en II CIVARTES 2022 Congreso Internacional Virtual de Artes. *Disolver fronteras para el entendimiento: Las artes y la educación artística como catalizador*, p. 110. Actas-AASA, Asociación Cultural Acción Social y Arte. [Consulta el 9 de Octubre de 2022] Disponible en <https://www.civartes.com/_files/ugd/6d0a1f_b4393dc4ec384422993540650f1fa963.pdf>
- BMMagazine. (2022). La actuación de Rigoberta Bandini más viral: “¿Por qué dan tanto miedo nuestras tetas?”. La cantante enseña un pecho con su prima en la primera representación en directo de ‘Ay Mama’, la canción que cantará en Eurovisión. [en línea] Enero 2022. [Consulta el 28 de febrero de 2022] Disponible en <https://www.metropoliabierta.com/b-magazine/play/video-rigoberta-bandini-viral-miedo-tetas_48199_102.html>.
- Cantó, P. (2020). Instagram cierra la página de activismo Teta&Teta. [en línea] 14 de agosto de 2020. [Consulta el 4 de marzo de 2022] Disponible en <https://verne.elpais.com/verne/2020/08/14/articulo/1597399268_691538.html>
- Eco, U. (2005). *Historia de la belleza*. Lumen.

- Hillesheim, B; Somavilla, Vera da Costa; Lutiane; L de, & Dhein, G. (2005). Prácticas de salud y construcción del cuerpo femenino. *Diversitas*, 1(2), 174-182. [Consulta el 9 de Octubre de 2022] Disponible en <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-99982005000200006&lng=pt&tlng=es >
- Marín Viadel, R. y Roldán, J. (2017). *Ideas Visuales. Investigación Basada en Artes e Investigación Artística*. Universidad de Granada.
- Marín Viadel, R, Roldán, J y Caeiro, M. (2020). *Aprendiendo a enseñar Artes Visuales, un enfoque a/r/tográfico*. Valencia: Tiran humanidades.
- Noriega Martínez del Campo, A. (2020). Tejiendo tejidos y llorando lloridos: Textiles, lactancia y continente en “Jugo de alma”, de Raquel Paiewonsky y “Lloridos”, de Carmen Mariscal”. *H-ART. Revista de historia, teoría y crítica de arte*, nº 6 (2020): 64-79. <https://doi.org/10.25025/hart06.2020.05>
- Noriega Martínez del Campo, A. (2018). Cuerpos que mudan: género, raza y maternidad en la obra de Raquel Paiewonsky. *Nierika. Revista de Estudios de Arte* (14), 114-125.
- OMS (Organización Mundial de la Salud). (2022). *Lactancia Materna*. [Consulta el 9 de Octubre de 2022] Disponible en <https://www.who.int/es/health-topics/breastfeeding#tab=tab_1>
- Sibilia, P. (2015). La “pornificación” de la mirada: una genealogía del pecho. *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*, 10 (1), 35-63. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.mavae10-1.pmgp>
- Visa Barbosa, M. (2017). La representación de la lactancia materna en el cine, *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, Vol .23, nº 1, pp.689-700.

La tridimensionalidad en Educación Plástica: ampliando los recursos metodológicos para el aprendizaje en educación superior

Telma Barrantes Fernández Universidad de Extremadura

María Ángeles García Gil Universidad de Extremadura

1. Introducción

El arte y el dibujo infantil, sus etapas, desarrollo y características han sido estudiadas y reflejadas por un número amplio de autores como Kellogg (1979), Luquet (1981), Sáinz (2006), Lowenfeld y Brittain (2008) y Machón (2013), entre otros. No podemos decir lo mismo en cuanto a la literatura que aborda la tridimensionalidad de los infantes, la cual es, ciertamente, muy escasa. Ortega-Cubero y López-Verde (2021) justifica este suceso por su alto coste, dificultad de conservación y fragilidad que poseen algunos materiales tridimensionales. Además, a ello habría de añadirse la complejidad que conlleva el trabajar la tridimensionalidad con los más pequeños, así como la suciedad que se genera.

El aprendizaje comienza a través de los sentidos. Nuestros infantes se inician en el descubrimiento de los objetos tocándolos, mirándolos, escuchándolos, oliéndolos e incluso saboreándolos. Este tipo de aprendizaje es el que realmente interiorizan. Los menores son capaces de recordar, precisamente, por este conocimiento vivencial que hace partícipe a los sentidos y que queda impregnado en el individuo. Por ello, hay autores que defienden las posibilidades de conocimiento mediante la tridimensionalidad, ya que proporciona una amplia información sobre un objeto determinado. De hecho, Jiménez (2018) reflexiona sobre la dificultad de recordar el conocimiento aprendido mediante la bidimensionalidad, planteando cuestiones como la siguiente: “si hubiera seguido haciendo esos muñecos de plastilina en mi etapa infantil y primaria, no hubiera tardado tanto tiempo en darme cuenta que la cara del ser humano es más bien triangular y con infinidad de planos...” (Jiménez, 2018, p.38). Esto se debe a que la educación, mayoritariamente, se centra en el aprendizaje mediante la bidimensionalidad; es decir, sobre todo lo que puede ser reproducido en una ficha o un libro.

Tanto la escultura como el modelado son necesarias para el aprendizaje del volumen, las texturas o el espacio; así como para la adquisición del conocimiento de las dimensiones: alto, ancho y largo (Carrascal, 2016, p.174). Trabajar la tridimensionalidad con alumnos de infantil es más complejo que aplicar técnicas bidimensionales (Gilbert, 2016, p. 87; Carrascal, 2016), Quizás, esta sea la razón por la cual se ignora dicho conocimiento. Por este motivo se torna necesario ampliar los recursos tridimensionales de los futuros docentes. Extender sus habilidades, posibilidades y conocimiento en materiales volumétricos significa acercarle al mundo de las tres dimensiones, facilitando, como consecuencia, su futura aplicación y desarrollo en las aulas de infantil.

2. Materiales tridimensionales en Educación Infantil

Las técnicas, herramientas, materiales, etc., en educación plástica no son una mera herramienta o material: poseen un trasfondo mayor. Son vehículos mediante los cuales el alumnado adquiere la obtención de conceptos, que permiten que el niño construya estructuras sencillas de pensamiento. Éstas, con el tiempo, se tornarán más complejas y sólidas, incitándole así a conocer el mundo a su alrededor (Rollano, 2004, p.66), al mismo tiempo que desarrolla su capacidad creadora (Oyarzún, 2019). En lo que respecta al mundo tridimensional el infante observa la forma, el espacio, las opciones del cuerpo, las texturas, la luz, el color, la dureza, etc., ampliando así su capacidad intelectual.

Con el fin de favorecer la creatividad en la etapa de educación infantil, es necesario ir incorporando poco a poco materiales, herramientas o conocimientos como: colores, dureza, tamaño, etc., (Rollano, 2004, p.66). Es importante recordar que, cuando trabajamos con alumnos de infantil, se requiere realizar una clasificación apropiada de los materiales utilizados con el fin de que estos sean seguros para los discentes, como así puntualizan Andueza et al. (2016). Según distintos autores, entre las técnicas tridimensionales más utilizadas en educación infantil se encuentran la plastilina, la arcilla, el papel maché y las pastas de sal, entre otras (Gilabert, 2016, p.88; Carrascal, 2016). Este tipo de materiales les otorga a los infantes la oportunidad de utilizar los dedos y los músculos de forma distinta: golpear, aplastar, acariciar, estrujar, etc., son movimientos que la bidimensionalidad no permite (Lowenfeld y Brittain, 2008).

Andueza et al (2016) nos recuerdan que no debemos descartar los materiales reciclados, pues nos ofrecen grandes posibilidades. Es muy importante en esta etapa que los infantes conozcan el mayor número de materiales posibles y adquieran las habilidades necesarias para utilizarlos, pero no podemos olvidar que también estos materiales deben ser acordes a las edades de los menores con los que trabajamos. Esta es la única manera de evolucionar en cuanto a la expresión se refiere (Lowenfeld y Brittain, 2008).

3. Plastilina

La plastilina es una técnica fácil de utilizar y muy higiénica. Sus posibilidades son muy diversas, desde la mezcla de colores, amasado, modelado, planchas etc. (Carrascal, 2016). Hemos decidido centrarnos en este material por ser el protagonista de las aulas de Educación Infantil.

La plastilina, generalmente, no tiene fines artísticos o creativos. Su uso se relega a un mero entretenimiento, mediante el cual los niños y niñas se encuentran calmados, entretenidos en sus lugares; o bien sirve para rellenar la ficha con el contenido que se imparta ese día. Sin embargo, nos hemos propuesto romper y ampliar el conocimiento de este material en alumnas de 3er año del grado de infantil. Dichas alumnas cuentan ya con experiencias prácticas en aulas de infantil, donde han experimentado con la plastilina, y los testimonios nos reiteran que su uso es exclusivo del entretenimiento y el relleno de tiempos muertos.

Para poder ampliar el conocimiento de dichas alumnas y que puedan utilizar la plastilina como una estrategia de capacidad expresiva con los menores, primeramente, tienen que vivenciar dichas posibilidades: enfrentarse a la creación, experimentar con la expresión, y, por supuesto, indagar en el propio material. Solo de este modo podremos dignificar el uso de la plastilina en las aulas.

4. Experiencia tridimensional en educación superior

Esta experiencia no solo pretende otorgarle al alumnado mayores recursos con respecto a las técnicas tridimensionales y darle un mayor conocimiento sobre las posibilidades de la plastilina. En esta actividad podemos observar el conocimiento y los recursos a los que las alumnas acuden.

4.1. El grupo

Nos encontramos con un grupo de 68 alumnos, de los que únicamente participan en este estudio 27 alumnas. El 95% de las participantes son mujeres, por lo que utilizaremos el femenino a lo largo de este capítulo de libro.

Dicho grupo se encuentra dividido en dos turnos, acudiendo al centro de forma alterna. Ambos turnos a su vez se encuentran divididos en otros dos subgrupos, de este modo nos encontramos con 4 grupos reducidos. Disponemos de dos aulas separadas donde las alumnas pueden trabajar espaciosamente, lo que nos ayuda para la realización de la actividad.

La dinámica dura 4h, repartida en dos días a lo largo de una semana. Al ser dos turnos que se alternan, este trabajo dura dos semanas consecutivas. En la Tabla 1 podemos observar los alumnos que asisten a clase por día en las dos semanas que transcurre la dinámica, representamos con una M y con una L los dos turnos de la clase, usando 1 y 2 para cada subgrupo.

	Semana 1		Semana 2	
	M1	M2	L1	L2
Día 1	14	18	19	17
Día 2	13	17	19	17

Nota. Elaboración propia

4.2. Contexto

El alumnado en todo momento tiene acceso a Internet, con el fin de buscar e identificar las obras que quieren representar.

Dicha actividad tiene lugar al final del curso. Durante los meses anteriores se han visualizado obras de diferentes artistas. En la gran mayoría de casos se han procurado mostrar aquellas obras apartadas del sistema educativo. Se ha pretendido dar su lugar a las mujeres artistas, visibilizando y dando a conocer en las distintas presentaciones dichos trabajos. Además, se han realizado trabajos específicos con la obra realizadas por mujeres, siendo el alumnado conocedor de la Tabla Mujeres Artistas Elementales (<https://view.genial.ly/5c48904ea558062c2ea4143e>), teniendo acceso a materiales alternativos.

4.3. Indicaciones de la actividad

A los cuatro grupos se les comunican las mismas premisas, en tres fases:

- Se va a realizar un mini museo con plastilina. Se adaptarán 10 obras pictóricas a trabajos tridimensionales. Los autores no pueden repetirse y las alumnas deben gestionarse y organizarse como un grupo único y cooperativo para poder desarrollar el proyecto que se plantea. Es importante no divulgar el trabajo entre los otros tres grupos.

Esta primera parte tiene de duración la clase completa del primer día. En el segundo día se plantean las dos últimas fases.

- Todo el museo tiene exposiciones itinerantes. En el nuestro esta exposición se dedicará a artistas españoles/as, por lo que hay que añadir 5 obras más.

Es muy importante jugar con la incertidumbre y los tiempos, para poder desarrollar en el alumnado la capacidad de resolución de conflictos, la improvisación y la espontaneidad. Por ello no se pueden dar tiempos ilimitados. Por último, se propone el final anunciado: la creación de un museo de plastilina:

- Las alumnas tienen la libertad de usar los espacios de la clase y transformarla en un museo.

En este tiempo se requiere que desarrollen la cartelería, la presentación y organizar los distintos papeles que cada miembro del grupo jugará en el museo. Una vez organizado, presentarán su museo al otro grupo que se encuentra en la clase de al lado.

4.4. Resultados de la experiencia

Recogemos un total de 60 obras. En la Figura 1 podemos observar un gráfico que visualiza 43 artistas. Se ha decidido eliminar a 17 artistas para facilitar la visualización de la figura. El criterio de dicha eliminación es que han sido reproducidos una única vez. Los artistas suprimidos de la Figura 1 son; Alonso del Ares, Botticelli, Caspar David Friedrich, Dora García, El Greco, Jacques Linard, Jan Van Eyck, Leonardo Da Vinci, Maruja Mayo, Matisse, Monet, Ortega Muñoz, Patricia Gadea, Ramón Casas, Ezequiel Torroella, Paul Landowski, y Louise Bourgeois.

Podemos observar que Goya, Dalí, Frida Kahlo, Sorolla y Van Gogh son los artistas seleccionados por los 4 grupos, y también son los que cuentan con un mayor número de reproducciones. Como vemos, son los artistas más divulgados, no solo por la historia del arte, sino también por los medios de comunicación.

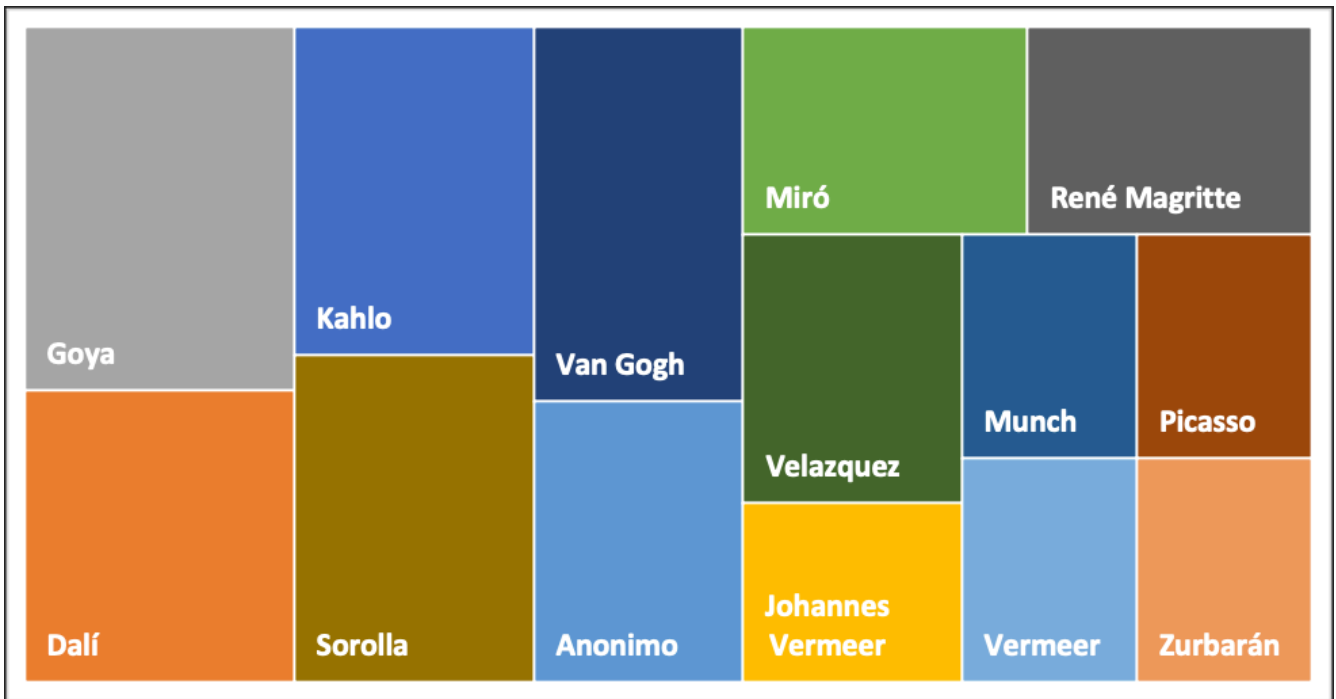


Figura 1. Artistas seleccionados por el alumnado. Nota. Elaboración propia, 43 artistas, los 17 artistas restantes cuentan con un valor de una representación.

En las Figuras 2 y 3 podemos observar de una forma visual como los distintos grupos han representado las obras seleccionadas de Goya y Dalí, dos de los artistas con más presencia dentro de este trabajo, tal y como se desprende de la Figura 1. Resulta curioso cómo, a pesar de que tanto Goya como Dalí cuentan con una larga trayectoria artística y multitud de obras, se ha representado a estos artistas a través de dos obras en particular. En el caso de Goya nos encontramos con *La Maja desnuda* y, en el caso de Dalí, con *La persistencia de la memoria*.



Figura 2. Fotografías del modelado en plastilina representando a Goya



Figura 3. Fotografías del modelado en plastilina representando a Dalí

Esta actividad no solo revela la capacidad del alumnado en cuanto al modelado se refiere, también ayuda a profundizar en la aplicación de la técnica y, además, aporta una visión del conocimiento que poseen en cuanto a arte se refiere. Es necesario manifestar que, en la propia experiencia, al ver la cantidad de veces que se repetían artistas y obras se preguntó a las alumnas por los criterios de selección utilizados. A esto último respondieron que hemos seleccionado las obras que más nos gustan o las que más fáciles nos ha parecido para representar de forma tridimensional.

En la Figura 4 visualizamos las obras de Jacques Linard, Frida Khalo, René Magritte y Zurbarán, dejamos a criterio del lector la valoración de la complejidad o la facilidad de moldear en plastilinas este tipo de obras.

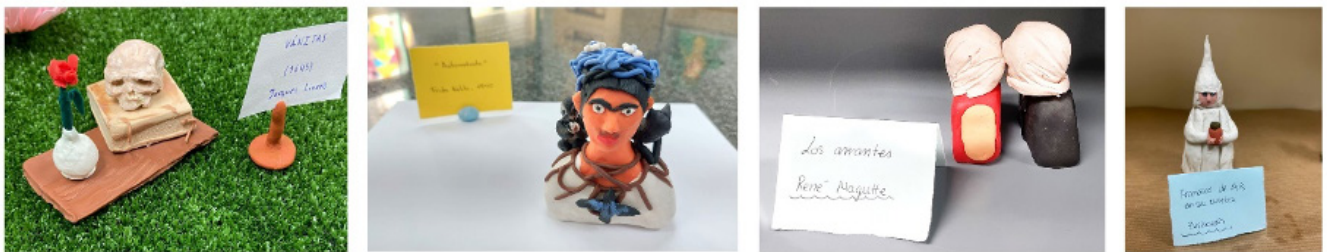


Figura 4. Fotografías del modelado en plastilina, representación de diferentes artistas

5. La presencia femenina

En la Figura 5 se muestra cómo únicamente un 13% de las representaciones seleccionadas corresponden a artistas mujeres, mientras que un 82% son hombres y un 5% pertenecen a autores desconocidos, por lo que no podemos identificar el género al que pertenecen.

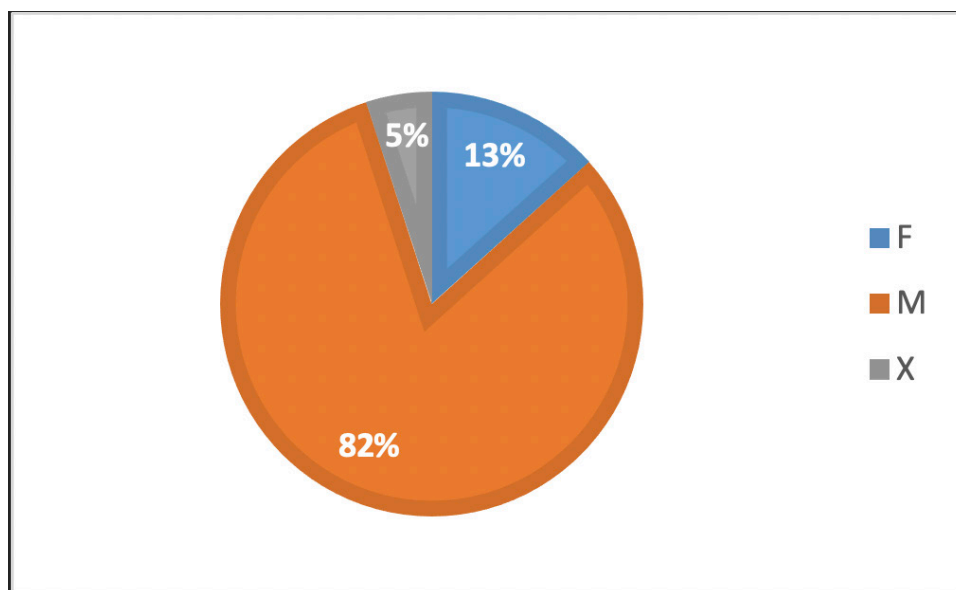


Figura 5. Género de los/as artistas

Estos datos tienden a ser preocupantes, pues tenemos que considerar que el 95% del alumnado que realiza dicha actividad corresponde al género femenino y, a pesar de ello, la presencia de las mujeres en las obras seleccionadas es mínima. Como indica Alberó (2018) debemos “reflexionar sobre la ausencia de las mujeres en la historia y los estereotipos de género, así como de visibilizar los referentes femeninos y el empoderamiento de las niñas como principales afectadas por las desigualdades en el discurso patriarcal de la Historia y el Arte” (p. 81). La necesidad de proclamar la existencia de las mujeres en el arte y en la educación se torna indispensable para que las y los futuros docentes visibilicen en las aulas el trabajo de las artistas femeninas.

Moral y Luque (2021) afirman que evidenciar y reflexionar la invisibilidad femenina a lo largo de la historia, romper con los falsos roles asignados y visibilizar el trabajo de las mujeres aumenta el pensamiento divergente y crea nuevas identidades. Así, podemos presuponer que una mayor presencia femenina amplía los referentes femeninos. No obstante, como ya hemos mencionado en el apartado 4.2, con este grupo se ha trabajado concienzudamente dicha visibilización femenina. Artistas como Remedios Varo, Alicia Martín, Graciela Iturbide, Harmonía Rosales, Louise Bourgeois y Maruja Mallo, entre otras, han sido trabajadas en el aula. En este caso, estas iniciativas parecen no ser suficientes, o bien la persistencia ha resultado escasa. O, tal vez, tantos años mermando la presencia femenina en la historia hace que los referentes continúen siendo artistas masculinos como Goya o Dalí y, con algo de suerte, Frida Kahlo entra entre los referentes. Las estrategias deben ser más radicales para que las y los futuros docentes amplíen sus referentes.

6. Reflexiones finales

En las Figuras 6 y 7 podemos ver como tres de los grupos han presentado y organizado las distintas obras creadas y, de este modo, adaptado el aula-museo.

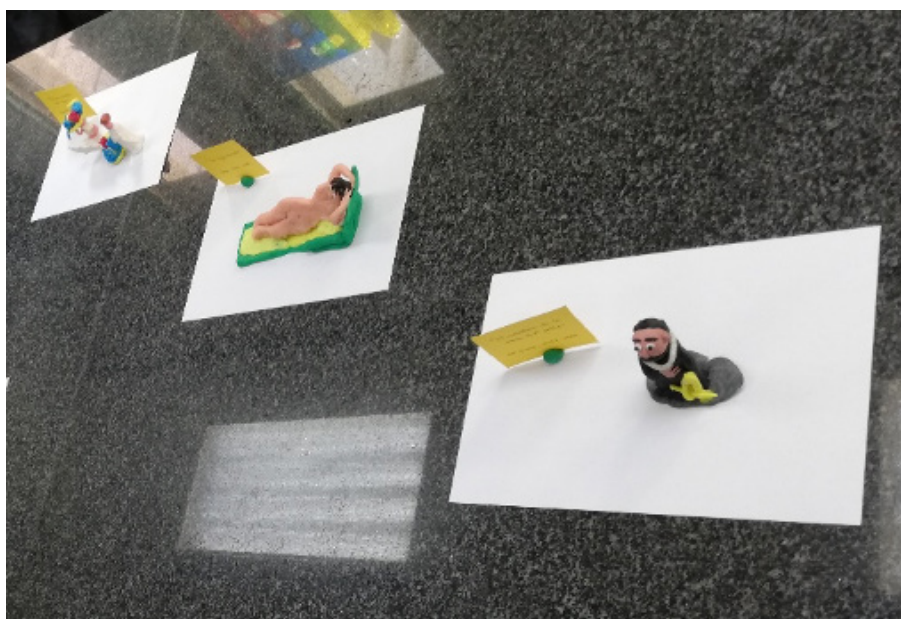


Figura 6. Fotografía de uno de los museos de plastilina – L2

Cada grupo ha utilizado los espacios y los recursos de los que disponía de manera diferente. Ciertamente es que el grupo visitante, en primer lugar, en ocasiones modificó, por ejemplo, la iluminación de lo que ya había organizado tras ver las adaptaciones del otro grupo.

Esa libertad para modificar o no lo ya organizado, nos otorga información sobre las alumnas. En muchos casos se detecta inseguridad y timidez, tanto a la hora de realizar el trabajo artístico como a la hora de presentarlo y tomar decisiones.

La toma de decisiones, la responsabilidad, la organización, la capacidad para dirigir, transmitir conocimientos o la creación de ideas, son aptitudes muy necesarias para ponerse al frente de una clase y, en ocasiones, dichas aptitudes se ven mermadas por la sensación de incapacidad que el alumnado cree tener en un sentido creativo y artístico.

Además, este enfoque de aprendizaje, visto de manera holística y desde la perspectiva del desarrollo de las y los estudiantes, fortalece la personalidad y potencia sus habilidades (García-Gil et al., 2021). La creación artística impulsa la capacidad de resiliencia y la mejora de la autoestima (García-Gil, et al., 2021; Méndez-Suárez, et al., 2021).

Por todo lo expuesto anteriormente, actividades como ésta, donde el docente universitario es un “espectador activo” que realiza acciones de guía y apoyo para que cada una de las alumnas se enfrenten a sus miedos, permiten trabajar que los discentes refuercen su autoestima, liderazgo y capacidad de tomar decisiones.

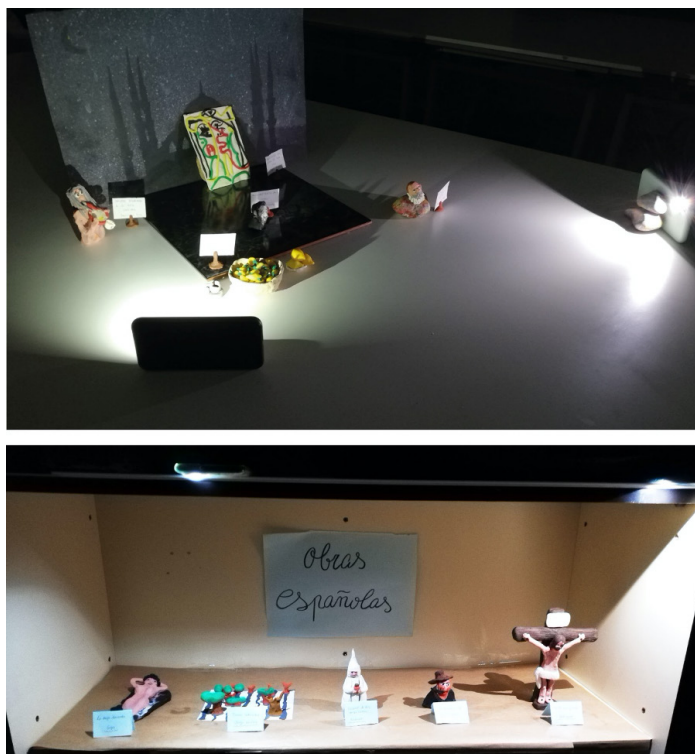


Figura 7. Fotografía de uno de los museos de plastilina – M1-L1

7. Agradecimiento

Fondo Europeo de Desarrollo Regional. Una manera de hacer Europa.
Proyecto cofinanciado por FEDER y Junta de Extremadura (GR21114) Innovación Teórico-Prácticas aplicadas a la Investigación Interdisciplinar en Educación Artística

Referencias

- Albero, S. (2018). Descubrir, reinterpretar y debatir sobre la presencia de las mujeres en el pasado a través de la educación infantil en el museo. *PULSO. Revista de Educación*, 41, 69-84.
- Andueza, M., Barbero, A. M., Caeiro, M., da Silva, A., García, J. González, A., Muñiz, A., y Torres, A. (2016). *Didáctica de las artes plásticas y visuales en Educación Infantil*. UNIR.
- Carrascal, S. (2016). *Didáctica de la Expresión Plástica y Visual en Educación Infantil*. Editorial Universitas, S.A.
- García-Gil, M.Á., Barrantes, T., y Méndez-Suárez, M. (2021). La necesidad de la Educación Artística: Estrategias metodológicas para trabajar la satisfacción corporal en los menores. En A. S. Jiménez, J. Cáceres, M. Vergara, E. M. Rainha, y M. Á. Martín (Coord.), *Construyendo juntos una escuela para la vida (1093-1100)*. Dykinson.
- Gilabert, L. M. (2016). La educación artística y la expresión plástica infantil: qué y cómo enseñar. Dykinson.
- Jiménez, J. J. (2018). Expresión plástica tridimensional: acercamiento a la realidad en Educación Infantil. *OMNIA, Revista Interdisciplinar de Ciências e Arte*, 8(1), 37-43.
- Kellogg, R. (1979). *Análisis de la expresión plástica del preescolar*. Cincel, S. A.
- Lowenfeld, V., y Brittain, W. L. (2008). *Desarrollo de la capacidad intelectual y creativa*. (8ª ed). Editorial síntesis.
- Luquet, G. H. (1981). *El dibujo infantil*. Editorial Médica y Técnica, S. A.
- Machón, A. (2013). *Los dibujos de los niños*. (3ª ed). Cátedra.
- Méndez-Suárez, M., Barrantes, T., y García-Gil, M. Á. (2021). El portfolio digital y el desarrollo competencial: propuestas de metodologías innovadoras en Didáctica de la Expresión Plástica. En O. Buzón, y C. Romero (Coord.), *Metodologías activas con TIC en la educación del siglo XXI (2819-2843)*. Dykinson.
- Moral, C. y Luque, L. (2021). "Mamá, quiero ser artista": la inclusión y visibilidad de las mujeres artistas en la educación en artes. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 14(Especial), p. 32-49.
- Ortega-Cubero, I., y López-Verde, M. (2021). Estudio sobre piezas de modelado en arcilla realizadas por niños de tres a cinco años. *Arte, Individuo y Sociedad*, 33(2), 339-360.
- Oyarzún, N. (2019). Aplicación del modelado en el desarrollo de la creatividad en el dibujo de niños pre-esquemáticos. *Revista boletín redipe*, 8(1), 27-32.
- Rollano, D. (2004). *Educación plástica y artística en educación infantil. Desarrollo de la creatividad: métodos y estrategias*. Ideaspropias Editorial.
- Sáinz, A. (2006). *El arte infantil, conocer al niño a través de sus dibujos*. (2ª ed). Eneida.

¿Debemos escuchar música? Reflexiones en torno a cultura, industria y redes

Rafael Martínez Mercado Universidad de Jaén

1. Introducción

Las relaciones humanas con el arte y la música han sido ampliamente discutidas, estudiadas y reflexionadas desde que comenzaron las posibilidades de su, por citar a Benjamin, reproductibilidad técnica. Las nuevas tecnologías han operado un importante cambio en la apreciación, creación y distribución de lo que llamamos obras artísticas, donde la música ocupa un lugar destacado por el complejo entramado de realidades que ha surgido en torno a ella, especialmente en los últimos años. Existen diferentes textos de referencia donde sus autores trataban de analizar estos cambios y cuyas ideas son, indudablemente, relevantes en la actualidad social, artística, cultural y económica. Sin embargo, es llamativo el particular pesimismo que se puede desarrollar al leerlos. Quizá es en *Ruidos* donde vemos una teoría no siempre negativa de la dualidad música-tecnología ya que aunque advierte ante la utilización de la música como producto de consumo y control político que “anuncia el establecimiento de una sociedad repetitiva en la que nada más sucederá”, también “[anuncia] la emergencia de una subversión formidable, hacia una organización radicalmente nueva, nunca antes teorizada” (Attali, 1995, p. 13).

Así pues, la intención de este escrito es plantear qué nuevas realidades y relaciones han podido surgir entre el individuo, la sociedad, la industria y la música teniendo en cuenta los acontecimientos de los últimos años.

2. Antecedentes

Como se ha mencionado, algunos autores y textos son casi obligatorios cuando hablamos de música, industria y tecnología. Entre ellos está el citado *Ruidos* de Attali, la crítica a la industria que Adorno y Horkheimer escribieron en *Dialéctica de la Ilustración* (1969) o los conceptos desarrollados por el compositor Murray Schafer en *The new soundscape* (1969).

En el ensayo de Attali encontramos cómo la evolución tecnológica y política han ido de la mano y cómo la música ha sido y es un instrumento de poder. Del mismo modo, señala las formas de distribución que han surgido dentro de la economía (Attali, 1995). Algo similar a lo explorado por Adorno y Horkheimer, de forma más bien tajante, respecto a la industria cultural y su marcado rasgo de semejanzas sistemáticas (Horkheimer & Adorno, 1998). Por último, Murray Schafer acuñó no sólo los conocidos términos de paisaje sonoro o ecología acústica, también el de *esquizofonía*, señalando el hecho de que hemos separado el emisor del reproductor de sonido, al fin y al cabo, la forma de escucha (Murray Schafer, 1969).

Aunque mucho de lo que estos autores escribieron continúa vigente, la realidad social y tecnológica ha cambiado tan drásticamente en las últimas décadas que es necesaria una exploración en fuentes posteriores para tener un marco teórico más actualizado desde el que partir. Hablo concretamente

de *Bytes and Backbeats* (Savage, 2011) que explora la realidad creativa de la producción musical o *Popular music, digital technology and society* (Prior, 2018) donde el autor habla de aspectos musicales relacionados con internet, entre otras fuentes que serán señaladas a lo largo de este texto.

3. ¿Por qué escribir sobre música? Objetivos, justificación y método

Escribir sobre música no es algo sencillo. Implica hablar a la vez de un impulso artístico, de un producto de consumo y de una experiencia personal y social. Hablar, en otras palabras, de un “medio de percibir el mundo” (Attali, 1995, p. 12).

Como tal, puede hacerse desde muy diversos puntos de vista, desde el artístico hasta el económico, sin que sean excluyentes. La realidad actual es compleja y se pretende desarrollar aquí una nueva teoría de la música y la escucha. Solo señalar y reflexionar los recientes cambios que ha sufrido en relación a la mayor utilización de redes sociales, servicios de streaming, restricciones sanitarias y creación digital. Para que la persona lectora parta de un conocimiento situado, he de señalar mi realidad como músico que ha participado tanto en grabaciones de estudio como en interpretaciones en diferentes ámbitos, así como mi interés y formación en composición musical. Esto, junto a los antecedentes y referentes señalados, dotarán las siguientes reflexiones de un componente al mismo tiempo objetivo y subjetivo que, confío, resultará interesante para futuras investigaciones.

Buscando este objetivo, se ha realizado una lectura y comparación de fuentes relevantes así como una serie de reflexiones críticas con componentes autoetnográficos. De este modo, se espera conseguir una investigación descriptiva de la realidad musical que vivimos en la actualidad.

4. Reflexiones

Las siguientes reflexiones y cuestiones planteadas se han dividido en tres categorías según la relación de grupos e individuos con la música. Esto ha sido por una cuestión estructural y organizativa, pero hay que indicar la vaguedad de esta categorización. La interconexión que existe entre música, tecnología y sociedad no es algo que pueda dividirse en compartimentos estancos y es posible que la persona lectora detecte que una división en ocasiones se solapa o desdibuja con las otras dos. Por otro lado, esta diferenciación puede resultar provechosa al facilitar la comunicación de diferentes ideas y conceptos no siempre fáciles de transmitir.

Otro aspecto importante a tener en cuenta es que, dada la mencionada interconexión, es factible que ciertos aspectos o puntos de vista que tienen relación con lo que hoy en día llamamos música sean mencionados de manera superficial, debido a la longitud de este escrito y la complejidad del tema a tratar. Con esto en mente, el punto de partida de los siguientes párrafos e ideas expresadas será, al igual que las fuentes utilizadas, convenientemente señalado.

4.1. Receptor

Se atribuye a Murray Schafer la frase “no tenemos párpados en los oídos” y es anecdótica la experiencia de John Cage en una cámara anecoica, que estaba preparada para silenciar todo sonido excepto el

que nuestro corazón y nuestro sistema nervioso produce constantemente. Ambas ideas muestran una realidad muy sencilla pero que suele pasar desapercibida: a no ser que exista un problema auditivo, no dejamos de oír en ningún momento de nuestras vidas.

Si bien es cierto que somos capaces de escuchar o no hacerlo, esto es, de prestar más o menos atención al estímulo sonoro que estamos recibiendo, nuestra situación como receptores involuntarios de sonido es evidente. Esta idea fue explorada por Murray Schafer para desarrollar conceptos tan interesantes como paisaje sonoro o acústica forense o nuevas definiciones de lo que consideramos ruido o música (Murray Schafer, 1969).

Dichos conceptos han dado lugar a interesantes iniciativas como el World Soundscape Project y han influido a gran cantidad de artistas sonoros en su obra. Sin embargo, centraremos las siguientes reflexiones en lo que la mayoría de la gente piensa del concepto “música”: a falta de mejores términos, un tema, canción, disco, sencillo o banda sonora de una duración determinada, normalmente grabado, reproducido y escuchado con algún medio electrónico.

Por supuesto, la anterior definición deja mucho que desear, pero permitirá focalizar esta parte de la discusión en el receptor, el oyente. La persona que escucha música quiera o no y que, para horror de Adorno, no siempre lo hace de forma atenta. Ya que “la música acompaña a los individuos a lo largo de su día a día e interviene en sus experiencias de contextos diarios” (Nowak, 2015, p. 44) se hace imposible concebir que siempre se escuche con la misma atención o intención.

A esto hay que añadir que la mayor parte de la escucha musical en la actualidad se realiza con servicios de streaming como el conocido Spotify, iTunes o Amazon Music, centrados en atender a un individuo con diferentes playlists generadas con algoritmos según datos proporcionados por todos los usuarios (Prior, 2018). Esto hace que con una rápida búsqueda en cualquiera de las plataformas mencionadas podamos encontrar “mix diarios” o playlist pensadas para hacer deporte, relajarte, una cena romántica o limpiar tu hogar, en otras palabras, han hecho el “uso de la música como acompañamiento para tu día a día más flexible que nunca” (Danielsen, 2017, p. 16).

Es cierto que en los últimos años ha habido un gran interés por escuchar músicas en medios que parecían abandonados. Cada vez hay más grupos o cantantes que deciden comercializar su música con vinilos o cintas de casete, normalmente con ediciones limitada, a la par que el conocido CD que se contempla ya casi como un objeto de coleccionista. A pesar de ello, desde hace ya una década se aprecia la tendencia a la escucha randomizada de temas que pueden o no tener relación entre sí, y plataformas como iTunes ya adaptaron su modelo de negocio según los “cambios en hábitos de compra de álbumes a temas sueltos” (Yue, 2011, p. 19).

Uno de los puntos de inflexión más evidentes en los modos de escucha musical actuales es el acceso a internet y redes desde cualquier lugar gracias a los dispositivos móviles. No hablo sólo del *hecho físico* de escuchar música desde el altavoz de un móvil, unos auriculares o un dispositivo bluetooth con la consecuente calidad sonora asociada a este tipo de hardware, también del uso de estas redes a la hora de transmitir la música, especialmente en las redes sociales.

Por establecer ciertos ejemplos, se puede mencionar la utilización de la música, de manera similar, en dos redes sociales: Instagram y TikTok. En la primera, el uso generalizado de fragmentos de canciones ocurre tanto en publicaciones como en las llamadas “historias” donde el usuario comparte una foto o vídeo de forma breve durante un tiempo limitado. Es aquí donde la plataforma permite la opción de añadir música. Para ello, tenemos la opción de usar un buscador, una primera lista de canciones llamada “Para ti” y una segunda pestaña para “Explorar” con diferentes categorías que resultan familiares: fin de semana, cita nocturna, estado de ánimo, género... Lo curioso es pensar por qué Instagram ha decidido

que “para mí” es un tema como *salimo* de noche o que si estoy alegre querré escuchar a Elvira Espejo. Teniendo en cuenta el celo con que este tipo de empresas reservan esta información, sólo puedo deducir que su algoritmo ha fallado terriblemente o simplemente recomiendan aquellas canciones que más usan los usuarios o que tienen más promoción.

Otra opción de utilizar música en esta plataforma puede ser hacer lo contrario: encontrar una canción en Spotify y compartirla en forma de historia, dado que la plataforma de streaming cuenta con este servicio asociado a la red social.

Con TikTok no puedo hablar de una experiencia directa usando la red social, sin embargo es casi imposible no haberse cruzado con uno de los famosos “bailes de TikTok” que han sido una moda dentro y fuera de la aplicación. De alguna forma, se generó ese meme en TikTok y, en palabras de Dawkins: “por la imitación, considerada en su sentido más amplio, es como los memes pueden crear réplicas de sí mismos” (Dawkins, 1989, p. 214). Lo que nos conduce a la considerable cantidad de bailes cortos o playbacks a los que tenemos acceso actualmente, queramos o no.

No hace falta añadir que todo baile que se precie y toda historia contada necesita una música apropiada que el usuario, como receptor, escuchará durante los breves segundos que capte su atención. Esta forma de escucha ha superado con creces la compra de sencillos o temas individuales en su marco temporal de inmediatez, ya que en ocasiones una música queda reducida a un ritmo, riff o estribillo sin ningún otro contexto más que el que recibimos de la persona que la esté reutilizando. Además, resulta evidente que el uso de una música en un meme cuya expansión sobresalga, hará que esta misma música se escuche, busque y consuma en mayor cantidad durante el tiempo más o menos corto que sobreviva el meme.

Antes de finalizar este apartado, se puede hacer mención a un aspecto de la escucha del que no se ha hablado, el de la música en directo.

Los conciertos y festivales de música se han visto muy afectados por las condiciones sanitarias de los últimos tres años. La música en directo sufrió un parón más o menos indefinido hasta que, progresivamente y considerando medidas sanitarias, vuelve a formar parte de las agendas culturales. Ya en 2011, Xi Yue contemplaba una posible “dirección para el futuro de la música en vivo: Live Online” (Yue, 2011, p. 11).

Evidentemente, en el tiempo en que Yue señalaba esto, no era posible contemplar ni imaginar la realidad que hemos vivido a nivel global ni se escribió con la intención que yo he sugerido. No obstante, la música en vivo online ha sido una herramienta a tener en cuenta en estos años y una forma de escucha cada vez más importante. Cabe señalar los cambios en el oyente que se producirían si este tipo de actuaciones se estandarizaran en la industria. Por un lado, se perdería por completo la interacción social de grupos más o menos grandes de gente que forman parte de un público, por otro lado, quizá la escucha fuera más atenta, más calmada, más centrada en la propia música más que en el espectáculo de luces y gritos que suele ser un concierto en vivo.

Aunque parece que la música en directo continuará vigente como acto social y comunicativo, la música Live Online está siendo un recurso cada vez más utilizado por grupos, festivales y servicios de streaming para ofrecer conciertos “en directo” a nivel global. De una forma u otra, lo importante es comprender que las herramientas tecnológicas pueden ofrecer diferentes escuchas, diferentes realidades que, de un modo u otro, generarán respuestas emocionales, individuales y sociales por parte del oyente y su contexto.

Uno de los productos artísticos más recientes que han explorado esta situación de distancia social entre el emisor (el músico) y el receptor (el oyente) es el especial de comedia-musical *Inside* de Bo Burnham: el comediante presenta una suerte de metarrelato que grabó en solitario durante el año 2020 donde,

consciente de la situación y no siendo algo “en directo”, llega a preguntar (cantando): “¿Alguien quiere hacer una broma cuando no hay nadie riendo de fondo?”

4.2. Reproductor

Si hay un punto de inflexión histórica que es denominador común en todos los textos que tratan la transformación musical y social sucedida a partir del siglo XX es la capacidad de grabar y reproducir fuentes sonoras. Si hay un punto de inflexión en la tecnología del registro sonoro es el de la grabación digital cuyas consecuencias estamos a día de hoy discutiendo y, en cierto modo, comprendiendo.

Existen textos como (Savage, 2011), (Nowak, 2015) o (Prior, 2018) que, más cercanos en el tiempo que otros, han estudiado en profundidad algunas de estas consecuencias y que servirán de referencia en los siguientes párrafos. Sin embargo, comenzaremos analizando un concepto ya mencionado anteriormente, el de esquizofonía propuesto por Murray Schafer.

El autor de *The New Soundscape* define así este concepto:

Desde la invención de equipos electrónicos para la transmisión y almacenamiento del sonido, cualquier sonido natural, sin importar lo débil que sea, puede ser amplificado y transmitido en todo el mundo, o empaquetado en cinta o grabado para las generaciones futuras. Hemos separado el sonido de los generadores de sonido. A esta disociación yo la llamo esquizofonía, y si uso una palabra tan cercana en sonido a esquizofrenia es porque quiero haceros sentir el mismo sentido de aberración y drama que evoca esta palabra, ya que los desarrollos de los que estamos hablando han tenido efectos profundos en nuestras vidas. (Murray Schafer, 1969, p. 43)

Resulta clara la preocupación que causaba en el escritor esta nueva realidad que crecía en importancia. Incluso aunque tuviera consecuencias positivas, Murray Schafer aceptaba esta realidad preguntándose si supondría un cambio para bien o para mal (Murray Schafer, 1969).

Sin duda alguna, en la actualidad esto se ha pronunciado hasta el punto de no resultar descabellado admitir que todos “sufrimos” algún tipo de *esquizofonía*. Escuchamos menos los productores que los reproductores de sonido incluso estando en un concierto en vivo. De alguna forma, hemos normalizado y aceptado esta situación como natural y es posible que, unos 50 años después de definir el concepto, podamos decidir si ha sido algo positivo o negativo.

Para hacerlo, comparemos como dos compositores abordan la misma realidad. Murray Schafer por un lado escribió que “La grabación es tan importante que ha reemplazado al manuscrito como el auténtico testimonio musical” (Murray Schafer, 1969, p. 45). Se percibe en sus palabras cierta preocupación por el hecho de que los medios de reproducción modifican, y esto es indiscutible, la percepción musical de una misma grabación: desde el volumen hasta la ecualización, pasando por los diferentes altavoces que podamos usar.

Por otro lado, el compositor Gustavo Santaolalla en una entrevista con el también compositor Austin Wintory señalaba que para él la grabación es su forma de escritura musical. Como se puede observar, una idea idéntica a la anteriormente citada pero con una connotación completamente distinta. Para Santaolalla, la grabación es la herramienta que le ha permitido crear, compartir y vivir de su música. Con esto se pretende señalar la dificultad de establecer una realidad tan compleja como algo

completamente negativo o completamente positivo. Podemos ver la *esquizofonía* como una ruptura de la comunicación emisor - receptor o como una forma completamente nueva de comunicación. De hecho, existe un absurdo al suponer que se puede juzgar en estos términos absolutos el uso de ciertas tecnologías de grabación y reproducción. Al fin y al cabo, “las nuevas formas de comunicación están proporcionando medios por los cuales la música estará presente en la vida diaria a pesar incluso de que los debates sobre arte y comercio continúan” (Jones, 2012, p. 450).

Esto es aplicable a todos los aspectos derivados del uso de dichas tecnologías en relación al acto musical, donde uno de los más criticables es la industria musical. Desde un marco pesimista, podríamos asumir que Adorno y Horkheimer tenían razón y que no surgirá ningún elemento artístico de valor o una obra que pueda producir un cambio social real dentro de la industria. Desde un marco no tan derrotista, Jameson considera que la integración de producción estética y mercantil puede hacer fundamental la innovación y experimentación estética (Jameson, 2012). No elimina el posible factor de cambio o transformación social a pesar de la “urgencia económica de producir [...] géneros de apariencia cada vez más novedosa” (p. 7).

La industria musical ha sabido transformarse para continuar siendo vigente frente a los rápidos cambios tecnológicos que ha experimentado. De hecho, al no funcionar de forma autónoma, estas tecnologías han servido para dar forma a “técnicas y sonidos asociados a estilos, géneros e incluso décadas particulares” (Prior, 2018, p. 92), al mismo tiempo que nuevas formas de escucha o consumo, algunas de las cuales ya hemos discutido. Esta transformación de la industria sucede al mismo tiempo que surgen modos de financiación independientes como los relacionados con el crowdfunding (micromecenazgo) o servicios de publicación y venta online como Bandcamp. Todo esto se resume en lo que Savage señaló, ya en 2011, como un “cambio del paradigma de consumo musical nacido de la unión entre el audio digital e internet” (p. 194).

De una forma u otra, está claro que hablamos de la música como un producto de consumo y que, como inevitables receptores que somos, suele estar dominada en primera instancia por la financiación y el marketing. Las mismas redes sociales que sirven de escaparate para artistas y diferentes músicas que habrían pasado desapercibidas en la época dorada de los grandes sellos discográficos no son tan inocuas como pretenden hacernos creer a simple vista. Ya se ha mencionado el sistema nada transparente de algoritmos y redes neuronales que usan para sus recomendaciones “personalizadas” pero no del hecho de que todas ellas tienen servicios de promoción basados en una inversión económica y totalmente adaptables a un público objetivo personalizable. En otras palabras, a mayor gasto en marketing, tu producto se escuchará más.

Si tenemos en cuenta que el objetivo final de toda empresa en el sistema económico actual es obtener beneficios y si escuchamos con cierta intención analítica la música que no buscamos de forma activa (hablo de los hilos musicales en tiendas y centros comerciales, las emisoras de radio, los anuncios y programas de televisión), nos daremos cuenta de que las canciones o temas suelen cumplir un patrón básico, estudiado y replanteado para su consumo masivo. Se hace así patente la homogeneización cultural que la música puede ayudar a construir (Attali, 1995, p. 165).

En contrapartida, la democratización que ha supuesto el acceso masivo a músicas de todas las épocas y culturas, la posibilidad de creación y distribución de contenido con relativa facilidad, así como la participación y conexión de individuos que comparten gustos similares a través de diferentes redes, puede llevar a un mayor conocimiento y escucha de músicas que resultaba imposible hace relativamente poco tiempo. Esta realidad ha llevado incluso a la creación de géneros musicales completamente nuevos que son accesibles solamente a través de la red.

Sin duda, hay aspectos de la industria que son cuanto menos discutibles y deben ser replanteados, pero también es innegable la cantidad de oportunidades musicales y creativas que han surgido al mismo tiempo de forma paralela. Todo esto no carece de importancia, ya que “la música, en todas sus formas – su creación, su expresión, su reproducción y su consumo – permanece como una ventana a otro mundo, quizá mejor” (Savage, 2011, p. 195).

4.3. Emisor

No son pocos los que piensan, con palabras más o menos similares, que “a través de la tecnología hemos conseguido cierto conocimiento del mundo que sería inalcanzable para nosotros de otra forma” (Danielsen, 2017, p. 20). Es por el acceso a este conocimiento por lo que hablamos de una democratización cultural derivada del uso de tecnologías y redes de comunicación. Al igual que podemos participar como oyentes, también existe la posibilidad cada vez mayor de una participación como creadores. De hecho, las líneas que separan estos términos están resultando ser cada vez más difusas.

En un estudio realizado por MusicWatch Music & Social Media Study en 2018 podemos observar la importancia de la música, o de actividades relacionadas con ella, dentro de las redes sociales (imagen en Anexo 1). Aunque las cifras y las redes utilizadas han variado en el transcurso de tres años, la importancia de las redes sociales como forma de contacto y fidelización entre artistas y público no ha hecho más que aumentar. Son pocos los músicos, grupos o compositores que no tienen presencia en al menos dos o tres redes sociales, dejando a un lado los servicios de streaming que se contemplan como elemento obligatorio si se quiere conseguir un acercamiento real a los oyentes.

Al mismo tiempo, esto permite a artistas compartir sus creaciones con un grupo más o menos grande de público interesado y a los oyentes participar, a veces de forma literal, del proceso de creación. Un caso muy significativo lo encontramos en *The Unofficial Bridgerton Musical*, una adaptación musical no-oficial de la serie *Los Bridgerton* disponible en Netflix, nominado y premiado ganador durante los Grammy Awards 2022 en la categoría de Mejor Álbum de Teatro Musical, que fue realizado en colaboración por la cantante Abigail Barlow y la compositora y pianista Emily Bear. Lo interesante es que esta nominación surgió como un experimento creativo en la red social TikTok donde las autoras comenzaron a recibir apoyo masivo por parte de sus seguidores, dando lugar a la participación activa del público durante ciertas transmisiones en directo del proceso de composición.

Por supuesto, aunque impresionante, este ha sido un caso muy particular. La realidad para la mayoría de los artistas es que las redes sociales son una herramienta que ofrece la posibilidad de ser escuchado, no la certeza. De nuevo entran en juego las sutilezas de nuestro sistema económico que se esfuerza en mostrar solamente un producto cultural homogéneo, digerible y de gran beneficio económico. Toda red social y el contenido cultural que pueda surgir en ella está definido por la propia programación de la web, sus algoritmos y las condiciones impuestas por la empresa detrás de su creación.

En todo caso, la utilización de redes sociales y otras herramientas digitales para la creación musical creativo. Hoy en día hay una “integración completa de la tecnología de grabación con las prácticas compositivas y performativas en la mayoría de las grabaciones de música popular” (Savage, 2011, p. 9). La figura del productor en una grabación es una de las más evidentes a la hora de plantear la autoría de los sonidos que escuchamos en cierto álbum o canción pero podríamos considerar otros elementos: las herramientas de edición, mezcla y masterización, así como todos los colaboradores (editores, instrumentistas, técnicos de sonido, orquestadores...) que pueda tener un músico a la hora

de componer, los diferentes softwares programados por terceros, sonidos sampleados o incluso, como hemos visto, la colaboración de un público a través de las redes. Todo esto ha hecho que se diluya la certeza de que exista una única persona creadora. El proceso de creación musical es cada vez más colaborativo, compartido en la red y desmitificado, sin importar la envergadura del proyecto.

Del mismo modo, no es descabellado pensar que el uso que se hace de la música en redes sociales, como ya hemos mencionado, de una duración extremadamente breve o acompañada de otros elementos performativos o de espectáculo, está dando como resultado nuevas formas de creación musical completamente orientadas a esa utilización.

Esto nos lleva de nuevo al lugar que ocupa la música en directo en la sociedad, esta vez desde el punto de vista del emisor. Asumimos de forma generalizada que los grupos y artistas que comparten contenido en sus redes sociales lo hacen como medio de publicidad, para encontrar el *nicho* de su género musical y conseguir mayores ventas. En ninguno de esos aspectos tenemos por qué asumir que esa persona o grupo quiera ofrecer conciertos en directo. De hecho, es notable que muchas canciones y géneros musicales no están pensados para su interpretación en directo, ya que los medios técnicos disponibles han hecho que se pueda trabajar el sonido de forma completamente separada a su emisor original.

Con lo anterior no se pretende defender la “actitud reductiva [de] entender la grabación ante todo en su distinción de la actuación en vivo” (Savage, 2011, p. 80). Simplemente, señalar que existen creaciones musicales que no se contemplan ya en relación a una posible puesta en escena.

De hecho, si existe una interpretación de estas obras suele estar ligada a una reinterpretación musical de forma acústica, unplugged o con variaciones fundamentales en la estructura o sonido de la propia canción. Lo que entendemos como conciertos en directo son ya espectáculos que implican mucho más que música y gran parte se debe a que, de forma lógica, el oyente quiere escuchar las canciones o piezas que conoce y, de forma lógica, el emisor quiere compartir una experiencia memorable. La solución es transformar las canciones, transmitir un nuevo mensaje, acompañar la música con otros estímulos. Por supuesto, a esto podríamos añadir los nuevos modos de música en vivo: online, usando realidad aumentada o virtual, con componentes informatizados... Las grabaciones en formato videollamada han sido sólo un ejemplo de las posibles direcciones que afrontará el formato directo.

Recientemente, el actor y cantante Troy Baker compartía en su cuenta de Instagram un texto en el que se podía leer “No creo que haya habido un momento mejor para que los creadores hagan algo y lo compartan” y, aparentemente, en cuanto a creación musical, no podía estar más acertado. Independientemente de que gran parte de la producción musical actual, si no toda, está relacionada con algún componente económico, esto no debería ser un motivo que modifique su valor artístico o cultural *per se*. Este valor vendrá dado por otros factores que intentaré discutir a continuación.

5. Entonces, ¿debemos escuchar música?

Llegados a este punto, queda por preguntar qué da valor a ciertas músicas o propuestas artísticas en términos individuales y sociales.

El primero es quizá el terreno más resbaladizo por quedar reducido a una cuestión de *gusto* musical, por tanto, subjetivo. Nowak entiende este gusto como “un conjunto de preferencias, connotaciones sociales, uso material de tecnologías, prácticas de escucha y funciones asociadas a la música” (Nowak, 2015, p. 125) que además puede variar en mayor o menor medida con el tiempo. Una forma quizá más simplificada de expresarlo es entender que el gusto depende por completo de la comunicación

que se establece entre la obra musical y el oyente. De manera individual, damos valor a músicas que expresan un mensaje que entendemos, ya sea verbal o musical, dependiendo del contexto o de nuestro estado emocional entre otros factores. Por eso resulta tan difícil para un algoritmo predecir cuáles serán nuestros gustos musicales o qué canciones nos hacen sentir alegres, “después de todo, a nadie le gusta pensar que su gusto personal está sometido a determinantes impersonales” (Prior, 2018, p. 46). Aunque es cierto que, conforme pasa el tiempo, la tecnología de redes neuronales presente ya en plataformas como YouTube hace que aparentemente cada vez existan menos errores.

En términos sociales, hablar del valor artístico de ciertas músicas suele estar ligado a conceptos externos a la música en sí: económicos, tradicionales, festivos, educativos, narrativos... La lista podría ser interminable ya que la música puede formar parte de todos los aspectos de nuestra vida. Ciertas prácticas creativas musicales, especialmente aquellas cuyo objetivo es el beneficio económico, están más relacionadas con cumplir esta otra función que con el valor artístico que pueda tener la música.

En este sentido, no cabe duda de que algunas de estas prácticas de consumo cultural pueden servir para afianzar, y en ocasiones, retrogradar, el estado social actual. Sin embargo, “defender la idea de que la cultura ya no está dotada de la autonomía relativa [...], no significa necesariamente defender la idea de su extinción o desaparición” (Jameson, 2012, p. 54).

La música, como cualquier arte, puede ser una gran impulsora de transformaciones sociales, aunque también puede hacer que se elimine toda posibilidad de respuesta ante un sistema opresivo. No sería acertado caer en el reduccionismo de creer que todo arte tiene que cumplir una función moral, pero es importante señalar la importancia del mensaje que se transmite, especialmente en los medios culturales más populares. Como la escritora y activista Bell Hooks dice en una entrevista “la cultura popular es donde está la pedagogía, es donde está el aprendizaje”, por tanto, cuando una canción más que escuchada en todos los medios de comunicación transmite mensajes desde los cuestionables de consumismo y despilfarro hasta los horriblemente insultantes de misoginia o maltrato, cabe cuestionarse si esa práctica de consumo cultural que la ha hecho popular es ética.

En el libro *Bytes and Backbeats* podemos encontrar:

La decisión final es de los oyentes que deben decidir si aprueban o rechazan los resultados de las prácticas contemporáneas, y lo harán en sus propios términos y con su propio conjunto de contingencias culturalmente evolucionadas fuera de cualquier noción preconcebida de arte o artificio (Savage, 2011, p. 4)

Lo que se puede entender como una responsabilidad, más o menos crítica, no solo respecto al acto de escuchar, también al de producir o compartir música. Hablamos entonces de una reflexión *ética* sobre la cultura que nos puede llevar a cuestionar ciertos aspectos de nuestra realidad y que podría tratarse del “advenimiento de una forma radicalmente nueva de inserción de la música en la comunicación, trastornando todos los conceptos de la economía política” (Attali, 1995, p. 198).

Para finalizar este escrito, quisiera hacer una serie de reflexiones de carácter más personal.

La primera de ellas es sobre este consumo ético de la cultura, ya que es algo que creo que está ocurriendo en alguna medida en la actualidad. Hay ciertos productos artísticos de diferentes ámbitos culturales que llevan ya varios años planteando nuevas formas de entender nuestra sociedad, el lugar que ocupamos en ella, los roles asignados a los individuos... El problema es que no han llegado aún a lo que podríamos llamar la cultura de masas, la cultura popular, o si lo ha hecho, ha sido de forma leve o cuestionable. Para solucionar esto, no puedo sugerir otra opción que la participación individual en el desarrollo del

consumo ético cultural, ya sea desde el ámbito educativo, artístico, musical o divulgativo, como puede ser la escritura de este texto.

La tecnología y las redes sociales pueden ser una gran herramienta para esto a pesar de que, a priori, no parece que cumplan esa función. Considero que lo importante es el uso que demos a estas redes ya que esto definirá el contenido que encontremos en ellas. Por otro lado, confío en que las reflexiones planteadas aquí puedan servir de punto de partida o, al menos, de apoyo para conseguirlo, al mismo tiempo que puedan servir de introducción para futuros trabajos académicos o inspiración para posibles proyectos artísticos.

Es posible que, dentro de este marco de reflexión crítica hacia la cultura, lleguemos a plantearnos si debemos escuchar música y, de hecho, sí, debemos. No tenemos más opción que hacerlo. Pero quizá podamos escoger, desarrollar un criterio ético para ello y hacer que surjan lenguajes que nos permitan plantear nuevas cuestiones, preguntas, obras artísticas y, en definitiva, realidades.

Referencias

- Attali, J. (1995). *Ruidos: Ensayo sobre la economía política de la música*. Siglo Veintiuno.
- Danielsen, A. (2017). Music, media and technological creativity in the digital age. In *Nordic Research in Music Education* (Vol. 18, pp. 9 - 22).
- Dawkins, R. (1989). *El gen egoísta: las bases biológicas de nuestra conducta*. Salvat Editores, S.A.
- Horkheimer, M., & Adorno, T. W. (1998). *Dialéctica de la Ilustración*. Editorial Trotta.
- Jameson, F. (2012). *Posmodernismo: la lógica cultural del capitalismo avanzado*. La Marca Editora.
- Jones, S. (2012). Music and the Internet. In M. Consalvo & C. Ess (Eds.), *The handbook of Internet studies* (pp. 440 - 451). Wiley-Blackwell.
- Murray Schafer, R. (1969). *The New Soundscape: A handbook for the modern music teacher*. Berandol Music Limited.
- Nowak, R. (2015). *Consuming Music in the Digital Age: Technologies, Roles and Everyday Life*. Palgrave Macmillan.
- Prior, N. (2018). *Popular Music, Digital Technology and Society*. SAGE Publications.
- Savage, S. (2011). *Bytes and Backbeats: Repurposing Music in the Digital Age*. University of Michigan Press.
- Yue, X. (2011). *The music industry in the social networking era*. Thesis submitted to Michigan State University.

Tú misma eres el espejo y la réplica

Paula Garra Crespo

¿Qué relación existe entre arte y naturaleza? Pues bien, si conseguimos por medio de la estética hacer entender que la destrucción de bosques, selvas, especies, animales desencadena también la del ser humano como consecuencia directa, incorporamos además de arte, nuevos conceptos necesarios para la vida. Badessi (2008, p. 3).

La realidad actual muestra el abandono histórico que ha sufrido la naturaleza. Mis obras muestran un diálogo activo con la naturaleza y una toma de conciencia sobre el valor de los espacios naturales a través de la experiencia artística. La nueva mirada que precisa el medio natural es la sanación de este «paisaje herido» para, de esta manera, legitimar el papel que debe ocupar. El espejo será el mediador, el enclave psicológico para estudiar las acciones del ser humano y mostrarles así sus relaciones con el entorno.



Figura 1. Encontrarnos (2022). Fotografía de la propia autora

«Los que han pulido su corazón han escapado a los perfumes y a los colores: contemplan sin cesar la belleza a cada instante.» (Rumi, 1998).

Mediante la lectura de poetas como Yalāl ad-Dīn Muhammad Rūmī es posible relacionar y entender la importancia de la unión del ser humano con la naturaleza, así como la delgada línea entre el pulido del espejo y el pulido del corazón; Rumi plantea que hay una relación especular entre la naturaleza y el corazón del ser humano, pues comprendiendo los ciclos y mediante el cuidado de los jardines como forma de meditación, el ser humano se conoce a sí mismo. Jorge Luis Borges cuestiona los espejos como un mundo paralelo que nos hace dudar de la realidad, que nos mantiene, por tanto, despiertos. La lectura de sus poemas son la inspiración para la creación de obras con espejos. Anish Kapoor, con obras reflexivas e impactantes en torno a la percepción y Shirin Abedinirad quien ejemplifica la belleza y grandiosidad de la naturaleza reflejada en el espejo son también obras influyentes en esta investigación. El diálogo del arte con la naturaleza en las obras de Andy Goldsworthy nos muestran claramente el papel que el arte ejerce en promover el delicado cuidado hacia la naturaleza, potenciado desde el más puro amor para provocar un cambio en la conciencia planetaria.

Esta pureza del espejo es, sin ninguna duda el corazón que recibe innumerables imágenes. (...) El reflejo de cada imagen brilla eternamente a partir del corazón, tanto en la pluralidad como fuera de ella.



Figura 2. Rasguños en la superficie del corazón (2022) y Figura 3. La profundidad de los susurros (2022), fotografías de la propia autora

La investigación se sirve del reflejo que es la manera de crear una fascinación ante la imagen de la naturaleza en el espejo. La paradoja de esa imagen de la naturaleza enmarcada por el espejo aborda aspectos psicológicos y de proyección en torno a la especularidad y a las formas de percepción derivadas de esta. Muestra la necesidad de un pulimento personal de la propia conciencia para reflejar aspectos cambiantes y fluidos de la realidad, de la misma forma en la que una superficie necesita ser pulida para

reflejar con nitidez. Los espejos, además, despiertan una singular fascinación y evocan la apertura a otros mundos inmatrimales, a otra realidad paralela. El espejo es accesible, pues se ve, pero a la par inaccesible. Los espejos nos seducen y nos cuestionan y a la vez nos “engañan”.



Figura 4. Serie fotográfica “Flores dentro de mi pecho” (2022), fotografías de la propia autora

Referencias

- Badessi, A. (2008). Arte y ecología: ¿Prácticas que pueden integrarse? *Question*, 1(17), 1-7.
- Rumi, (1998). Masnavi, I, 3465-3498, En *El canto del Sol* recopilación de V. Meyerovitch, Palma, de Mallorca: Olañeta

El arte de contar sin barreras fronterizas: Una búsqueda experimental basada en las creaciones artísticas y la transformación personal. Una búsqueda experimental basada en la creación artística intermedia, el conocimiento y expresión personal

María de la Paz Barrios Mudarra
Universidad de Jaén

1. Introducción

Kant planteaba...Es así como la estética trascendental constituye el primer estadio de conocimiento del sujeto, y que tiene directa relación con la percepción sensible de objetos de la experiencia". Esta pre-sentación de video arte aborda múltiples objetos que conviven en la sociedad del siglo XXI. Se ha identificado para establecer relaciones entre los objetos de arte: cuentos artesanales, diseño y poesías. Estos objetos generan discursos que tienen relación a mis emociones y sensaciones. No necesariamente busco datos para componer una solución a una problemática o para elaborar una estadística para un estudio. Lo trata de encontrar es un camino de vida, tarea fundamental, según entiendo, del ser humano. De modo, que, a través de una metodología o idea creativa por diversas prácticas artísticas, en las coge protagonismo el relato, voy trazando un itinerario que al mismo tiempo es la búsqueda y el camino que voy encontrando. Así expresado parece una tarea solipsista, pero lo comparto públicamente con todo el mundo. No es exactamente que quiera proponer mi proceder como modelo, que también, sino que lo propongo como idea y como impulso, para incitar a su realización. El proyecto es una investigación artística auto-narrativa que propone un estudio de caso que es la creación del propio personaje, con un alto componente autobiográfico, es decir estoy estudiando un caso el propio, de cómo el aprendizaje se produce en mí misma a través de una experiencia autobiográfica desde las posibilidades que me ofrece la investigación artística. Así, a lo largo del proceso abordo las cuestiones que la propia práctica me sugiere a través de un camino de experimentación de encuentros y diálogos pedagógicos creativos que se relacionan con lo visual y experiencias compartidas con personas que se han cruzado en mi camino. El resultado es un libro de cuentos artesanales y diseño de objetos poéticos.

2. El utillaje para romper las cadenas

Esta es una investigación como camino de búsqueda de una misma. Quiero decir que como corresponde a la Investigación Artística (I.A.), no necesariamente busco datos para componer una solución a una problemática o para elaborar una estadística para un estudio. Lo que trata de encontrar es un camino de vida, tarea fundamental, según entiendo, del ser humano. De modo, que, a través de una metodología creativa por diversas prácticas artísticas, en las coge protagonismo el relato, voy trazando un camino que al mismo tiempo es la búsqueda y el camino que voy encontrando. Así expresado parece una tarea solipsista, pero al proponer públicamente mi camino, lo estoy compartiendo no solo con una comunidad académica, sino con todo el mundo. No es exactamente que quiera proponer mi proceder como modelo, que también, sino que lo expongo como idea y como impulso, para incitar a su realización. Por lo tanto, el proyecto es una investigación narrativa que encuentro en las construcciones intermedias el método de conocimiento y aprendizaje a través de las prácticas artísticas. Utilizo la narrativa para crear un diálogo desde mis experiencias y construcción de conocimientos que cobran significado en los resultados que analizo.

Es que ya lo decía Aristóteles a propósito de la tragedia en su Poética, contar la verdadera historia de las personas literariamente trasciende más por el énfasis emocional que el sentido estético aporta (Moreno Montoro, 2021).

Hablar cómo la búsqueda de mi misma es buscar y encontrar lo que quiero hacer en mi vida que es dedicarla al arte. No es querer lo que una quiere, sino creer en lo que una hace. No se da en la zona de confort sino al borde del camino. No es decir yo quiero, sino cómo yo decido cada día aceptar las circunstancias.

El interés de investigación auto narrativa radica, por tanto, en encontrar un modo de utilizar las prácticas artísticas como proceso personal.

Como consecuencia del anterior, también se basa su interés en la importancia del arte como práctica de investigación en diversos contextos artísticos y educativos, que ya han quedado patentes en las aportaciones de otros estudios, y también de trabajos previos relacionados con la tesis que ya he presentado en congresos y en alguna revista.

En un pueblo blanco de Andalucía, todos los días me sentaba a mirar en la orilla del mar. Escribiendo con pluma de gaviota con tinta de calamar, mis deseos y ensoñaciones en piedras que son golpeadas por las olas. Mientras rompen las orejitas de conchas, que son arrastradas por la claridad del agua del mar. Los pensamientos que son barridos a la profundidad, lo dejo en mis escritos, A ti mar mediterráneo te regalo una parte de mi alma en frases positivas que surgen del imaginario.

Mi entrenamiento diario es: fijar un minuto de mi día cotidiano en una cosa de mi alrededor, sucesos, circunstancias, personas y lo escribo desde mí y lo que siento. Pienso desde el corazón fijándome en cosas de mi alrededor, por lo tanto, estoy saboreando el momento presente. Ahora bien, observo algo valioso objetivamente bueno de mi entorno y durante un minuto repito cosas positivas sobre ello.

Hay mucho que pasa desapercibido porque no percibimos lo bueno, me he dado cuenta que tiene relación en lo que dice Roja M. en cuanto a entrenar nuestra atención y, es que hay muchas cosas que pasan desapercibidas que merecen ser contempladas.

Mis pensamientos los encamino en la investigación auto narrativa. Un referente es Díez, L.M., Seco, M. (2001). Nos define el relato: cómo la narración de un suceso, un argumento, una acción que encadene sucesos siempre buscando la existencia de su significación. Relación varios elementos que voy a seguir en la narración que son:(Lo imaginario, la memoria), utilizando un juego de palabras, por que busco la realidad envuelta en una forma de crear, hacer, contar y conocer. Pensar que la imaginación no es otra cosa que la memoria fermentada. Una frase que se asemeja a mis recuerdos, la forma de usar la imaginación. Dice así:

“Se inscribe en las piedras, los sueños en el agua, las lápidas de la memoria equivalen a los líquidos del durmiente”

Me inicio en un proceso que no formaba parte de mi vida. Es por esta razón son mi inspiración artista docentes que por su hacer, encuentro medios que me permitan encontrar un estilo propio en el proceso artístico. Asimismo, mi propósito es dar un giro a la forma de emitir lo que cuento aun teniendo complejidad, porque de ahí se aprende a buscar ideas que es la esencia de momentos de encontrar la palabra y empaparme de su dulzor. Verbos Sustentados de emoción una vez hallados levantan la ilusión que conjugan armoniosamente para su construcción.

Una frase que se asemeja al encuentro de mi camino es:

Conócete a ti mismo conociéndote. Modificación de Sócrates. Lo muestra como:

“El pensamiento complejo, se desarrolla a condición del autoconocimiento.”

Que tiene relación al pensamiento de Morín, E., Pasman, M (1994). Nos dice así:

“Adorno. La totalidad es la no verdad y, es que en un principio implica el reconocimiento de un principio de incompleta y de incertidumbre. Relaciona por principio, el reconocimiento de los lazos entre las entidades que nuestro pensamiento debe necesariamente distinguir, pero no aislar entre sí”

Tenemos la ambición de ser creativos porque enriquece lo que queremos contar, en cuanto al proceso creativo es importante destacar, el pensamiento divergente una construcción de conocimientos que se producen de compartir relaciones y experiencias, aunque a veces tengo esquemas mentales indagando en cubrir vacíos que encuentro en la realidad, es por esta cuestión que la metonimia está presente en la escritura experimental Leggo, (2004).Me sumerge en la escritura no cómo una auto expresión sino una auto construcción. Que muestro al descubrirme haciendo los escritos experimentales, cómo muestra el autor. Un auténtico yo no espera ser descubierto.

Me emociona el reto y tengo motivación, en cuanto a todo este puzle de piezas que hacen que encajen mis ideas.

Encuentro en la observación la motivación pertinente y la positividad, me produce pasión al hacer el proceso creativo, un estudio empírico de mis pensamientos hermenéuticos que, se han iluminado de la percepción o reconstrucción de los trayectos viajes académicos, mi caminar diario, relaciones con artistas docentes, experiencias sensoriales que imagino entiendo que, a través de las ideas que se crean en el cerebro a partir de los estímulos o signos que he captado(sujeto, objeto),del mundo y de la vida adecuada positiva ,que facilitan la capacidad de relación con los demás de un modo efectivo y satisfactorio.

Asimismo, pienso que cuantas más dudas y preguntas me hago, menos juzgo mi comportamiento correcto o incorrecto. En cuanto al diálogo en la comunicación, compartir experiencias, es un nexo que incluyo en mi imaginario y, no por eso mi pensamiento es reflejo de la realidad. Morín, E., M. (1994). Es un referente para hacer el presente estudio de mi pensamiento imaginario emociones, sentimientos que quiero transmitir.

En consecuencia, de mostrar cómo aprendemos, no se trata de estructurar la realidad interna para escuchar lo que nos dicen, sino se centra en contextos relacionales para poder deducir un significado en el discurso pues como dice el autor, el conocimiento completo es imposible.

La complejidad no requiere demostración a pesar de la imposibilidad incluso de la omnisciencia.[6] Por lo tanto, mi curiosidad es ¿Cómo expresar mis emociones y cómo representar mis sensaciones en las creaciones artísticas?

Tengo la impresión de ser una persona aislada, pero no es más que una ilusión óptica porque soy parte de un entramado desde el día que nací. Las relaciones forman parte de mi vida y, no es por eso que tenga la verdad absoluta de lo que pienso, sino es atendiendo a las personas a las cuales he ido aprendiendo.

Unas aportaciones que contrato con la teoría Gergen, (2006). En cuanto a lo que dice sobre la construcción social un referente a la importancia del diálogo para enriquecer las relaciones y la construcción de conocimiento que se adquiere de estas, su aportación constructiva viene de la relación feed back de compartir ideas que sumamos a nuestro entendimiento. De este modo el conocimiento, lo voy adquiriendo de la forma en la que proceso esa comunicación, en cuanto a lo que me aporta. Un diálogo con mi yo y otros, cultivando lo que piensan envolviendo esa belleza en arte, con el propósito de crear un imaginario de mis sensaciones internas, relacionados a la construcción social e intercambio que genere conocimiento. El diálogo es lo que hace que se intercambien otros puntos de vista, no de aquí, no de algo con lo que nacemos sino de esas relaciones y la comunicación que se genera de esos intercambios en nuestro camino, cruces que están en nuestra vida diaria de los que nos enriquecemos. De esta forma se van formando los componentes del pensamiento constructivo que son el afrontamiento emocional y conductual, por lo tanto el primero nos ayuda a manejar las emociones y el estrés y el segundo nos ayudará a ejecutar un proceso del cual se adquiere conocimiento. El conocimiento se construye encadenándose como nos muestra González, M.G.V. (2014). De relaciones recíprocas, la complejidad nos hace ver que la palabra que conduce a lo simple la hallamos cuando nuestro pensamiento toma la realidad, simplifica y rechaza lo que no tiene interés para nosotros. En cuanto el auto conocimiento se va desarrollando con las ideas que añadimos separando lo adverso, esta perspectiva del pensamiento sistémico es el que aborda las relaciones y la conexión con objetos y esa búsqueda cibernética en el pensamiento, aplicándola a la realidad servirá como un todo para la construcción de nuestro pensamiento.

Pienso que la ambición de ordenar nuestro pensamiento, es tratar de reparar esos pensamientos, que revolotean alrededor más simplificado apartando todo lo que interfiere. En este momento nuestro pensamiento se dispensará aspirando al conocimiento multidimensional. Pues debemos de separar lo complejo del pensamiento, los revestimos conociéndonos más. El conocimiento nos llega a través de las percepciones aleatorias que son a la vez las reconstrucciones que parten de los estímulos o signos que captamos, de ahí los errores más fiables que nos llegan a la visión, que se va agregando al error intelectual, por lo tanto, el conocimiento es captado de la subjetividad y nos llega en forma de palabra, de idea el principio de cómo vemos nuestro mundo.

La vida transcurre nos dice Humberto Eco, en un universo de significados (Perceptuales). Es nuestra condición existencial, interactuar socialmente en dominios de significados mutuamente complementarios como seminarios, conferencias, publicaciones, talleres, es una forma de intercambio de ideas, nos enriquece en conocimiento. En mi proyecto es el proceso que se establece de esa unión de ideas que van más allá. Es decir que existe en la relación de compartir con otros, me permite explorar diferentes formas de aprendizaje y comprensión de mí misma y otros y, me he dado cuenta que mi trabajo tiene relación con lo que experimenta Irwin y Lego en cuanto al desarrollo de narrar las vivencias compartidas de lo cotidiano y el arte. Pienso que, las miradas distintas enriquecen las prácticas en cuanto a crear, de ahí experimentar individualmente o en colectividad. En un estado de movimiento es a la vez un material una práctica conceptual en reciprocidad. Al hacer la práctica e incluir a otros se abre un camino más amplio, por lo tanto, a través de las creaciones artísticas se adquieren posibilidades de diferentes usos y de mundos figurados para crear nuevas formas de hacer y crear más libres.

Utilizar y combinar el hacer, una composición de mis vivencias compartidas con otros se crea, diseña y se comparte en colectividad o individuales experiencias que me transforma en mi propio co creador del método de aprendizaje. Relacionando el arte, la poesía, música, imagen, incluyendo la voz en distintos registros que es definible e indefinible.

Silvia Kind (2006) lo describe como un diálogo una conversación entre las artes que se constituyen de las interconexiones y encuentros artísticos pedagógicos una forma de crear experiencias que no te esperas sobre temas preguntas de atención al mundo y palabras arte y creación artística, enseñando y aprendiendo. Un guiño en torno a la poesía kristeva, J. (1978).

A través del arte sentimos emociones que se encuentran en lo que observamos y, se encuentra en nuestro interior, son las bases de nuestro pensamiento en la acción. Lo que escribo forma parte de esos sentimientos que forman mi aura más íntima de pensamientos que se van desarrollando de forma creativa. Utilizando el diálogo entre las artes, la comunicación no verbal de otros y, las palabras que utilizo de instrumento para comunicar transformadas en imágenes envuelta en musicalidad, tiempo, pausa, entonación. Una vez que las tengo, las guardo cómo si fueran un tesoro que utilizo para transmitir lo que quiero emitir artísticamente.

“La finalidad fundamental del artista es idéntica a la del sabio: Enuncia un hecho, no hay criterio de verdad en ciencias que no se apliquen con idéntico valor al arte”. “El arte es capacidad, habilidad para hacer algo. Manifestación de la actividad humana mediante la cual se interpreta lo real o se plasma lo imaginario con recursos plásticos, lingüísticos o sonoros, conjunto de preceptos y reglas para hacer algo”. A modo de Hernández, F.H. (2008). Me encamino por un lado a observar los diferentes espacios de conocimiento y, por el otro me hizo ver la investigación artística, un modo de reciprocidad de ideas compartidas experiencias vividas, desarrollándose la construcción de conocimiento interdisciplinar.

De este modo trasciende la reflexión de la diversidad de ideas de hacer, de imaginar experiencias, no es contar, sino partiendo de las ideas y, construir la nuestra propia. De este modo mi pensamiento divergente deriva de la reflexión que se proyecta en la observación, aprendizaje que voy experimentando en el proceso de creación. Con respecto al autor una frase que me hizo reflexionar en vivencias compartidas fue:

“No mirar lo que es arte y describirlo sino mostrarlo y, narrar con arte.”

Que encuentro en lo que dice Barone y Eisner (2006). En cómo se estimula la imaginación, y es que considero que la imaginación se va desarrollando a partir de otras ideas, obteniendo nuevas ideas a partir de ellas. Que se van desarrollando de ese mestizaje artístico. Un ejemplo son las creaciones artísticas, me permite reinterpretar mis pensamientos a los demás para lograr una mayor comprensión de mí mismo y otros. Pienso que cuanto más se esconde y se anula, lo más simple que representamos de la vida cotidiana, cuanto más esparcido y globalizado es la ideología enclaustrada dominante es la sociedad y, más arte tiene que revelar.

Asimismo, observar los espacios, conversaciones e incluso el silencio como experiencia es una práctica, el tiempo me permite observar como es el papel de mentor/as y la forma de motivar y, tiene relación con el apego y unión.

Cuando esto ocurre se crea un tiempo de reflexión, porque de alguna forma se proponen conceptos a desafiar, el espacio compartido, hacen que se vea más claro lo complejo profundizando las conversaciones, curiosidades que escucho de otros. De este modo se relacionan la pedagogía creativa aprendiendo, de esas ideas complejas, cuando esto ocurre la motivación es mayor, se construye con uno mismo, en lo cotidiano entre ellas, creaciones artísticas que se van elaborando de saber estar y, ser y las comunicaciones discursivas artísticas, que son ondas emisoras de mensajes que escucho. Híbridos unos sobre otros donde el significado interfiere y se materializa en poesía visual una forma complementaria de ampliar las creaciones artísticas intermedias.

¿Cómo y, dónde aprendemos? He tenido vivencias académicas artísticas que contemplo de otra manera. Torres de Eça, T. (20016) Dimensiona la importancia del arte y las comunidades en el compromiso social como un problema sin duda alguna que no parece importar ni la educación artística ni sus aportaciones al desarrollo humano. Por lo tanto la autora ratifica lo que dice Isabel Moreno que defiende argumentos morales y le ponen voz que se diluye en dialéctica política. Entre tanto, unimos nuestros esfuerzos desde la perspectiva artística de avanzar e influir en la experiencia de los demás Eisner (1997) Nos muestra que hay que diseñar cualquier alternativa que pueda ser empleada con tal que se ponga en escena la mejor experiencia e incremente la comprensión.

De esta manera encuentro en las creaciones artísticas una forma de utilizar diferentes herramientas que generen respuestas abiertas en cuanto al significado. Es esencial la comunicación para ir estructurando la narrativa, e integrar mis experiencias en conocimientos que se van desarrollando en la elaboración de las creaciones autónomas y colectivas. Chilton, G. y Leavy, P. (2014) Y, es que la investigación no es describir lo que hacen otros, sino recomponer y estructurar y diseñar. De esta experiencia hilando el contenido cualitativo artístico y, tiene un desarrollo holístico porque considero que es muy dinámico en el proceso de elaboración y los resultados.

En mi estudio de caso estoy descubriéndome en la escritura experimental, visual, per formativa y la narrativa. No obstante, para representar. Abordo las creaciones artísticas desde mí no sobre mí cómo un híbrido de experiencias con el arte, valores, sentimientos emociones y motivaciones, que forman un cruce de hilos conductores positivos y transformación personal. Que encuentro al elaborar formas de escritura experimental, me motiva hacer cuentos imaginarios bordados, dibujos, pinturas y, poesías.

Como artista-docente no sólo observo, sino que soy mi propia hacedora de vivencias compartidas, por lo tanto, la creatividad y la mirada son importantes en la creación de conocimientos y la manera en la que nos llegan estos.

“Nuestras dudas son traidoras que nos hacen perder lo bueno que podríamos ganar haciéndonos temer el intento.” WILIAM SHAKESPEARE.

La curiosidad en el trabajo de investigación ha sido un recorrido de cuestionamiento en cuánto ¿Qué es la introspección al realizar las creaciones artísticas? Por mi experiencia considero que es un trabajo de búsqueda que genera una alquimia entre mis pensamientos y emociones, que de alguna manera están experimentando. Me refiero al trayecto de mi trabajo y esa alquimia que como artista docente me produce sensaciones que me vienen de las emociones y los pensamientos. Es decir, esa parte oscura que nuestra expresión de la realidad de alguna manera nos inunda y nos lleva a perder el control a sentir que nuestro trabajo no tiene sentido y en la medida que he proyectado mi camino lo he llevado a la acción, tomando de la realidad, porque es posible generar algo en la medida en la que se comunica y se expresa en público, puede generar un cambio, por lo menos una visión diferente de la realidad. Y, me he dado cuenta que tiene relación con el neuro arte, en cuanto a esta introspección de varias partes, pensamientos, sensaciones.

Abordando la traducción de esa búsqueda constante de introspección de trabajo interno. El hecho de representarlo es vaciarlo, generando una catarsis o transformación personal haciendo tangible a través de las creaciones artísticas. Una frase que me llama especialmente la atención del libro de Rojas.E. “No te rindas” Doce meses para ser optimista. Son las tres estrellas del sentido de la vida que muestra y que he seguido en mi proceso de trabajo que son: La dirección firme de lo que queremos hacer, un contenido con fundamento y conocimiento y, el menor número de contradicciones internas. La coherencia.[16] Mis objetivos se desarrollan con un estudio de caso que, es la creación del propio personaje con un alto componente auto biográfico que es la creación del propio personaje, es decir estoy estudiando un caso el propio, de cómo el aprendizaje se produce en mí misma a través de una experiencia autobiográfica desde las posibilidades que me ofrece la investigación artística. Así, a lo largo del proceso abordo las cuestiones que la propia práctica me sugiere a través de un camino de experimentación artística. Con el trabajo trato de dar un ejemplo más un trabajo investigación artística a través de la difusión que llevo a diferentes espacios con la intención de dar cuenta de la experiencia a través de las creaciones donde se utiliza la propia metodología artística, un trabajo que llevo a diferentes congresos para compartir con otros, y con el objeto de que se utilice en contextos educativos. El trabajo en sí tiene un resultado que es la propia práctica creativa, aprendizajes que me he dado cuenta cuando voy analizando los resultados, voy tomando nota de ellos en la investigación. Esta es la prueba de que la investigación artística es muy particular que no se trabaja con datos de la investigación científica, sino que trabaja con aprendizajes. El impacto está relacionado con lo mencionado anteriormente. ¿Cómo es la transferencia del conocimiento que se adquiere? Transmitiendo, que otras personas pasen por la misma experiencia artística, hacen el aprendizaje que está relacionado con la idea de experiencia. He observado que los cuentos imaginarios, los micro cuentos y poesía narrativa es una experiencia estética para mí, haciendo y compartiendo. Debido a que observo que el pensamiento no es lo que pasa por nuestra conciencia, sino como vamos a interpretar las ideas hermenéuticas sensibles, de manera que debe considerarse al expresar lo que sentimos y de lo que se piensa.

En cuanto al método es creativo, se ha ido desarrollando de mis estados afectivos y, que abordo en la escritura experimental, se producen de los cruces y diálogos de personas en mi vida cotidiana, viajes académicos, relaciones con artistas docentes e investigadores de las que he ido observando. De ahí surgió la idea de hacer un diálogo con mis emociones y sensaciones y hacerlas cuentos y, poesías a través de estos doy respuesta a que el arte se une experimentando en lo real e imaginario, desde la comprensión del propio ser en la confluencia de experiencias vividas. Incluyendo mi propia producción plástica de dibujos y otros productos artísticos, poemas y cuentos.

Bordeando las nubes de algodón. Me encontré rodeada de un ramillete de amapolas, sus pólenes desperdigados en un trayecto localizado anidaban en sus pétalos.

Barrios. María de la Paz.

Mi puesta en marcha fluye, en la educación del siglo XXI, a través de las personas de nuestro entorno y de otras culturas. Es conveniente recalcar que no solamente es mostrar nuestras habilidades sino cómo interpretar y representar. Es compartir conocimientos, participar, expresar lo que llevamos dentro. Quien enseña aprende a la misma vez. Por lo tanto, considero que poner a caminar nuestra empatía sería una buena solución, escuchar, y no es que tengamos que dar la razón a lo que dicen, pero sí atender a su respuesta. Atendiendo su expresión verbal y afectiva, así le haremos llegar que su mensaje nos ha llegado. Asimismo, tener actitud, estar físicamente y psíquicamente. Es decir, no estar pasivo sino activo. La participación en el interés es fundamental para el buen desarrollo de una buena comunicación. No dar la razón, juzgar o descalificar, es difícil ponernos en lugar de otros, aunque sí podemos comprenderlos. No consolar ni dar consejos para que se muestren cómo queremos que sean, no controlaremos para dar esos consejos. No mostrar barreras antes de conocernos, nos centraremos en ser neutrales y comprensivos. En mi estudio de caso tiene un fuerte componente etnográfico, estoy estudiando un caso, el mío propio de cómo el aprendizaje se produce en mí misma a través de la naturaleza que me rodea, transcurso académico, viajes, congresos, relación con artistas, las entrevistas de la que voy extrayendo las vivencias. Es a consecuencia de esto que, a bordo de manera creativa un relato uniendo diferentes técnicas, emociones y sensaciones que me llegan de experiencias cotidianas, de culturas diferentes o, necesidades específicas un trayecto que voy narrando en un imaginario de creaciones artísticas. La vida, son momentos si los escribimos y transmitimos les daremos visibilidad a nuestra experiencia. El video arte es un imaginario de creaciones artísticas, que voy relacionando en cuanto reinterpretar mi experiencia, me permite entablar un diálogo participativo con otros y conmigo misma permitiendo crear este mundo imaginario, que se produce a través de las historias que relatan y, que represento a través de fotografías, dibujos, narrativa oral.

Los resultados van tejiendo en la naturaleza, esencia de sentimientos, emociones y motivaciones que son la esencia de las entrevistas a artistas docentes que, en mis creaciones reflejo como parte de mí propia producción artística y, una reflexión personal sobre la mejora psíquica y emocional). Trabajar mis emociones en sus estados afectivos que quedan constancia en las creaciones artísticas, es la respuesta que ofrece mi mente y cuerpo a las circunstancias que he experimentado en mi caminar diario y queda reflejado en la producción dando lo mejor de mí misma en cuanto al conocimiento, propósito y pasión por mi trabajo.

Cuando crees en lo que haces todo esfuerzo es un logro. Y, es que una vez terminado cuando observo y leo lo que voy a transmitir, me vienen recuerdos y me produce bienestar como muestra Giacomo Rizzolatti. (Neuro psicólogo). Se activan las hormonas del placer, cada palabra, gesto e incluso el espacio y el silencio ha sido analizado minuciosamente y, la respuesta es una dosis de oxitócina (Hormona del placer) y dopamina que tienen relación a las hormonas espejo como la empatía y sociabilidad.

Rodearme de personas que me contagian su entusiasmo y pertenecer a un grupo se activa el mecanismo de motivarme. He aprendido que mis propósitos en los proyectos no se consiguen por las veces que lo consigues sino por las veces que te levantas y cómo afrontas las adversidades. Que he llevado a la acción con la constancia, la positividad y aptitud y, tener mala memoria de esos momentos que me han puesto en alerta. De ellos he aprendido.

Conocerme e indagar en mis emociones ha sido un proceso lento que he abordado en mis creaciones artísticas relacionando como a mí me llegan y afectan y la forma de afrontarlo.

Que analizo en mi pensamiento, que proceso un estudio de una realidad que la llevo a mi imaginario haciendo la escritura experimental que denotan ese mestizaje de obstáculos y la manera de afrontar mis miedos alimentándolos con mis creaciones y mis fortalezas.

El camino cómo diría Cervantes. No se hace en la tasca sino en el proceso y transcurso de este. Ni en la zona de confort sino hay que salir a buscarlo.

A través de los encuentros artísticos visualizo lo que quiero, que es diferente a las circunstancias que me he encontrado y, con fundamentos lo que hago.

Entre el hacer y no hacer. He realizado mi propia obra de escultura de continuar con lo que me apasiona que es crear, así imagino y pienso en grande y actúo en pequeño.

Y una frase que me gusta mucho de Seneca es: La suerte confluye donde confluye la preparación y oportunidad.

Estoy abierta a seguir aprendiendo con aptitud para dar lo mejor de mí, abierta a recibir conocimientos continuar con mi proyecto que llevare con ilusión y pasión por hacer.

“Cuando la vejez haya consumido a esta generación, tú permanecerás, en medio de una aflicción, que no es nuestra, amiga del hombre, para decir: <La belleza es verdad, la verdad belleza; eso es todo lo que se sabe en la tierra, y todo lo que necesitáis saber”> John Keats se hizo eco de la opinión de Platón.

La estrategia del proceso: Se ha elaborado un cajón compartimentado como expresión gráfica y material del proceso que ha contado de cuatro partes que se desarrollan simultáneamente.

La caja objeto artístico conceptualizado como material artístico. Tomando como antecedente la Boîte-en Valéis de Marcel Duchan y las bases del arte conceptual, la caja como objeto artístico plantea los procesos de enseñanza y aprendizaje, una herramienta activa que es contenedora de conceptos. La caja de artista que pretendo procesar aspectos desde la óptica abierta creativa. Es un medio que tiene relación a mis emociones y que utilizo cómo medio de expresión vinculado al contenido, objetos que tienen un significado y por lo tanto la escultura están muy cercanas a la lectura de imágenes. En cuanto a la técnica consiste en crear una hibridación entre las artes, con elementos para su configuración. Muestro un cajón con aquellas cosas de mi recorrido y que les he dado luz, estaban ocultas y, se hacen visibles en esencia de un cajón objeto que recogen conocimientos que versan entre sí, son la causa de la escritura experimental y, que se han ido abordando de ideas que he llevado a la acción.

Cómo referente Dueñas (2013) En como expresarme. Es un diálogo entre lo real que sería el secreto y lo oculto mis emociones, sensaciones, motivaciones, y pasiones que forman parte de mi identidad. Sólo lo muestro a través de la esfera del arte y que muestran la esencia de lo que yo he percibido y que cobran significado en el contenido. Se les denomina Sinécdoque visual. (Es decir, es el proceso realizado con una finalidad. El destino de aprendizaje).

Que muestro en imágenes que he trasferido en materiales de desecho al azar y pintura. Como muestra Castilla Cerezo, a (2014). Nos dice que cada signo de la imagen es una parte de lo que siente el autor y, lo que revela según Proust va más allá del sujeto y cómo dice Moreno. Isabel. "Cada obra artista es única". Por lo tanto, el cajón objeto es nuestra obra contenedora de aprendizaje.

Así la esencia que es lo oculto es la creación, un puzzle que hacen que encajen todas las piezas, cuyo destino es el aprendizaje. En cuanto a las imágenes del cajón he vuelto al pasado el periodo clásico. (Por imitación). Muestro el tema de amor por hacer arte, un recorrido expresivo del periodo romántico y la creación, el arte concebido y que muestro en la actualidad.

De esta manera se configura como libro de artista a través de los cuentos artesanales, un libro que me acompaña como pensamiento. Así como señala Aguilar Moreno, a modo de estrategia y de presencias se van dibujando los destinos soñados, dando visibilidad a la naturaleza oculta del imaginario escondido. El libro considerado como espacio donde se piensa, se percibe, se sueña, se vive. Es el portador de ideas, el contenedor de hallazgos y presencias, es el administrador del pensamiento estético y las reflexiones más íntimas como dice Aguilar, (2017). O desde las relaciones que se producen a través de las poéticas del desplazamiento como exponen Ledezma Campos con su libro de artista tomando como estudio de caso el proyecto Urban Book de Ledezma en 2017. Un híbrido que se compone de la recolección de experiencias artísticas, el diálogo con artistas docentes y entrevistas que he dibujado como sincronías a las que hace referencia Manuel Bru (2018) escribiendo en mi diario los momentos de viajes y espacios compartidos, la cotidianidad. Así se configura como entramado para dar forma a la investigación de carácter artística de contar sin protocolo fijo. El trabajo tiene un resultado la propia práctica artística y unos resultados que contienen el aprendizaje de lo que voy abordando en el reencuentro con la práctica artística como camino. Así me he dado cuenta cuando analizo los resultados. Esta es la prueba de que la investigación artística es muy particular, donde los datos son el aprendizaje la autorrealización que es es la recompensa a largo plazo y la transformación personal.

3. Conclusiones

Como conclusiones más relevantes, destaco el camino que me ha llevado a profundizar sobre mí misma, poniendo en circularidad el proceso experimental basado en la creación artística intermedia e interpretación lineal empírica existencial de la transformación y experiencia personal. Un camino relacional, de historias en conexión con personas que se han cruzado en mi camino, el trayecto académico, viajes, comunicaciones internacionales, nacionales, etc., un trabajo que parte de conexiones que voy realizando de estas relaciones abordando la creación y experimentación artística.

Por ello, más que una conclusión se expone como espacio para seguir experimentando desde la propia práctica de creación de cuentos, como un proceso abierto a seguir por diferentes recorridos, líneas, formas... una investigación abierta a ser reinterpretada cada vez se experimenta, por el carácter estético propio de las artes. Por ello, la investigación se propone como espacio evocador a otros futuros trabajos que puedan trazarse desde diferentes ámbitos de investigación.

Referencias

- Aguilar Moreno, M. (2017) «El libro, pasajero en clase turista / Thebook, passenger in economyclass», Tercio Creciente, 0(1). doi: 10.17561/rtc.mextra1.10.
- Álvarez, E. (2010). Creatividad y pensamiento divergente. Desafío de la mente o desafío del ambiente. Recuperado de: http://www.interac.es/adjuntos/crea_diver.pdf.
- Barone, Y Eisner, EW (2012) Qué es y qué no es investigación basada en artes. Investigación basada en las artes, 1-12.
- Blanca, R. M. (2014). El bordado en lo cotidiano y en el arte contemporáneo: ¿práctica emergente o tradicional? Revista Feminismos, 2(3).
- Bru Serrano, M. (2018) «Serie de dibujos: “SINCRONÍA” / Series of drawings: “Synchrony”.»Tercio Creciente, 7(1). Doi: 10.17561/rtc.n13.3.
- Dewey, Y. (2008) El arte como experiencia, Barcelona: Paidós. Ledezma Campos, M. A.
- Gergen, K.J. (2006). Construir la realidad: el futuro de la psicoterapia.
- González, M.G.V. (2014). Los espacios de Aprendizaje: Un enfoque para re-pensar la investigación en las artes/Learnings paces:a perspectiva thinkingresearch in arts. Tercio Creciente,3(2).
- Irwin. (2006). Walking to create an Aesthetic and Spiritual Currere.Visual Arts Research, 32(1), 75-8.
- Kristeva, J. (1978). Semiótica (Vol.25) Editorial Fundamentos.
- Hernández-Hernández, Fernando. Hibridar las artes y la educación para favorecer la conciencia imaginativa.38 Revista GEAR, Porto Alegre, v.6, especial, p.31-42, abr.2019.Disponível em://seer.ufrgs.br/gearte.
- López Pérez, N. (2016) «La necesidad de reencontrarnos con el dibujo: mi propia experiencia. / The-need to meetthedrawing: myownexperience.», Tercio Creciente, 5(2).doi: 10.17561/rtc.n10.5.
- Malo, G., & del Carmen, M. (2015). Dibujar bordando: aplicación del bordado al dibujo.Universidad de Granada.
- Morín, E., Pakman, M. (1994). Introducción al pensamiento complejo. Barcelona: Gedisa.
- Torres de Eça, T. (2016). Del arte por el arte a las artes comprometidas con las comunidades: paradigmas actuales entre educación y artes. Pensamiento palabra y obra, (16) ,14-23

Anexos. Serie de gráficos y dibujos. RAMIFICACIONES DE MI CEREBRO



Figura 1. Ramificaciones de mi cerebro I. Fuente propia.



Figura 2. Ramificaciones de mi cerebro II. Fuente propia.

La programación de actividades plásticas en Educación Infantil

Vicente Monleón Oliva
Universidad de Valencia

1. Introducción

La Educación Infantil tiene como objetivo contribuir al desarrollo físico, afectivo, social, cognitivo y artístico del alumnado, tal y como determina la LEY ORGÁNICA 3/2020, de 29 de diciembre (LOMLOE), por la que se modifica la LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE).

Atendiendo a dicha legislación y a la integridad de cada menor se potencia una escuela que sea comprensiva y abierta con cualquier tipo de diversidad (funcional, familiar, sexual, religiosa, etc.), apostando siempre por la inclusión. Además, debe tenerse en cuenta que la única posibilidad de garantizar el éxito en cualquier tipo de intervención educativa se basa en el conocimiento de las características particulares del grupo de menores con el que se va a trabajar.

Siguiendo con la introducción y con todo lo expuesto anteriormente, es necesario atender las ideas de Freire (1968), quien habla de la pedagogía del oprimido como una manera de liberación de quienes están reprimidos por una normatividad occidental que no contempla la opción de diversidad.

Concretamente, en este tema se aborda la evolución de la expresión plástica en niños/as; teniendo en cuenta los elementos plásticos del lenguaje plástico. También se atienden a los objetivos, contenidos, materiales, actividades, metodología y evaluación de la expresión plástica. Con todo, se comparten modelos y estereotipos.

2. La Expresión Plástica

La expresión plástica (Acaso, 2016; Heller, 2004; Huerta y Alonso-Sanz, 2015) se define como el proceso a través del cual el colectivo infantil recurre a diferentes materiales y técnicas artísticas para representar aquello que van descubriendo en la realidad en la que se incluyen y toda la información que surge de su plano interior.

Las primeras actividades plásticas del/a niño/a obedecen al placer y recreo que suscita la experimentación y ejecución. Partiendo de Piaget (1985) la evolución de las capacidades plásticas se relaciona con la edad, la maduración, la capacidad perceptiva y motriz, la ejercitación y experimentación tempranas, la seguridad personal, etc. Concretamente se diferencian dos etapas.

Por un lado, la etapa del garabato comienza en torno a los 18 meses con movimientos incontrolados; llamando garabatos a estas primeras manifestaciones gráficas voluntarias. Dentro de esta etapa se establece la siguiente evolución:

- Garabato sin control. No tiene finalidad representativa. Se compone de trazos largos, sin orden ni sentido.
- Garabato controlado. Alrededor de los 24 meses el ojo empieza a controlar el trazo. Por ello, se mejora la distribución del dibujo y aparecen las figuras cerradas. Además, trata de utilizar diferentes colores.
- Garabato con nombre. Alrededor de los 3 años descubre el parecido entre trazos y objetos; en este momento la función simbólica interviene en el hecho de nombrar sus dibujos. Primeramente, no hay semejanza entre la representación y el objeto presentado, sino que es la verbalización la que otorga significado. El/a niño/a enuncia aquello que va a dibujar; siendo este paso el que da entrada a la siguiente etapa.

Por otro lado, se destaca la etapa preesquemática. Esta se caracteriza por la intencionalidad y las formas reconocibles; siendo el primer símbolo que se dibuja la figura humana. En esta etapa se estudia la evolución de 4 elementos:

- La figura humana. La primera que se representa es la línea cerrada circular con trazos radiales (extremidades) en número variable. Entre los rasgos evolutivos que aparecen en la figura humana entre los 5 y 6 años se distinguen: cabeza, ojos, nariz, boca, cuerpo, piernas y brazos.
- La distribución espacial. Las relaciones espaciales y la proporción se establecen en función del parecido con la experiencia emocional. El personaje central tiene mayor tamaño que el resto de las figuras humanas. Se destaca la aparición de series como ayuda para la organización del espacio. Más adelante, se ordenan las figuras sobre el borde inferior de la hoja, haciendo el papel de línea base.
- El uso del color. Comienza el uso del color sin ninguna pretensión de correlación con la realidad y a través de la observación se descubren las relaciones entre este y los objetos.
- La representación del movimiento. Las primeras consisten en escenas en las que algún elemento de un esquema gráfico está alterado. Por ejemplo, la mano se agranda para indicar que va a coger algo. Entre los 4-5 años aparecen los perfiles en las figuras humanas y entre los 5-6 años el dibujo de diferentes posturas.

3. La programación de actividades plásticas

Para la definición, tal y como comparten Gimeno-Sacristán y Pérez-Gómez (1992) una programación tiene como finalidad planificar los aprendizajes que el/a niño/a requiere aprender a lo largo de un tiempo. Por ello, ya que la persona discente es sobre quien se centraliza la educación, resulta lógico que parta también de esta; abarcando temáticas que le resulten apasionantes y que le motiven intrínsecamente a conocer más, despertando un espíritu crítico, reflexivo, activo, creativo y vivencial. Asimismo, cuando se programa, es necesario atender a cualquier tipo de diversidad, respetando la individualidad de la persona, estimulando la adquisición de la autonomía y promoviendo la defensa de los derechos universales. Una vez definido el concepto se mencionan sus funciones. De estas se destacan: planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje, preservar la coherencia, promover de la reflexión, facilitar la implicación del colectivo de estudiantes y atender a la diversidad.

También resulta significativo especificar los tipos de programaciones existentes. Estos son:

- Programación por objetivos. Estos son el punto de partida.
- Programación por centros de interés. Contemplan motivaciones de quienes se escolarizan, pero son propuestos por las plantillas docentes.
- Programación por proyectos de trabajo. Se originan a partir del interés del alumnado (quien se presenta como el verdadero protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje) sobre un tema tras elegirlo democráticamente.
- Programación de aula. Está constituida por Unidades Didácticas y se entienden como un proceso de educativo articulado y completo en el que se precisan diversos elementos.

¿Qué elementos forman parte de las programaciones? Todos ellos quedan compartidos a continuación: objetivos (Zarzar, 1994), contenidos (Coll y Solé, 1987), materiales (Noguez, 2013), actividades (Villalobos, 2003), metodología (Ontoria, 2006) y evaluación (Mateos, 2000).

Una vez definido el concepto de programación y compartidas sus funciones, tipos y elementos; resulta significativo contemplar que esta debe quedar adaptada a las características evolutivas de quienes pertenecen a la etapa para que se programa. Por ello, a continuación, se recogen aquellas de la trama de 0 a 3 años (Piaget, 1985).

- Desarrollo cognitivo. El grupo de menores tiene capacidad de representación, ya que son capaces de identificar los objetos a distancia.
- Desarrollo del lenguaje. Se inicia la etapa lingüística.
- Desarrollo psicomotor. Quienes son menores se mantienen de pie y se desplazan por el espacio con facilidad.
- Desarrollo psicosocial. En conjunto, socializan a medida que entran en contacto con iguales y más personas adultas, aunque siguen teniendo una personalidad bastante egocéntrica.

En cambio, siguiendo con Piaget (1985) las correspondientes al tramo de edad de 3-6 años, las cuales se corresponden con el segundo ciclo de la Educación Infantil son las presentadas a continuación:

- A nivel cognitivo. Existe la necesidad de comunicación verbal y no verbal, así como del juego simbólico.
- El lenguaje se convierte en el instrumento de planificación y regulación de la propia conducta.
- A nivel motor. Se aprecia una mayor coordinación de los movimientos del cuerpo, así como una notoria precisión en la utilización de instrumentos y realización de trazos.
- A nivel afectivo-social. Aparece la necesidad de colaboración, autovaloración y protagonismo.

Atendiendo a la perspectiva de Zarzar (1994) los objetivos son aquellas metas que se espera que un/a alumno/a alcance a lo largo de su proceso de enseñanza-aprendizaje.

Partiendo de esta definición, se recurre como marco legal al REAL DECRETO 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil; incluye la Expresión Plástica dentro del área de "Los lenguajes: Comunicación y representación". También se destacan como objetivos generales relacionados con dicho lenguaje:

- Objetivo f). Desarrollar habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión.
- Objetivo g). Iniciarse en las habilidades lógico-matemáticas, en la lecto-escritura, y en el movimiento, el gesto y el ritmo.

Debe tenerse en cuenta que el REAL DECRETO 1630/2006, de 29 de diciembre (citado anteriormente); va a ser derogado y sustituido a partir del curso 2022-2023 por el REAL DECRETO 95/2022, de 1 de febrero por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil.

Estos se concretan para la Comunitat Valenciana en el DECRETO 37/2008, de 28 de marzo, del Consell, por el que se establecen los contenidos educativos del primer ciclo de la Educación Infantil en la Comunitat Valenciana; y en el DECRETO 38/2008, de 28 de marzo, del Consell, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunitat Valenciana.

Para la definición de los contenidos escolares se recurre al trabajo de Coll y Solé (1987) quienes los relacionan con el conjunto de saberes o formas culturales acumuladas por la humanidad cuya apropiación por parte del grupo de menores se considera valiosa y esencial para el desarrollo y la socialización.

En el REAL DECRETO 1630/2006 de 29 de diciembre (citado anteriormente); se establece un bloque de contenidos que desarrolla todo lo anterior. Este es el “Bloque 3. Lenguaje artístico”. Además, a nivel autonómico, se destaca la existencia del “Bloque 5. El lenguaje plástico” en el “Área III. Los lenguajes: Comunicación y representación” en el DECRETO 37/2008, de 28 de marzo (citado anteriormente); y en el DECRETO 38/2008, de 28 de marzo (citado también anteriormente). Dentro de este se destaca como contenido significativo: “El descubrimiento del lenguaje plástico como medio de comunicación y representación”.

Para la consecución de estos se precisa la utilización de materiales específicos. De acuerdo con Noguez (2013) los recursos didácticos se entienden como todo el conjunto de materiales y/o herramientas que se utilizan en el proceso educativo para enseñar un determinado concepto, procedimiento y/o actitud. Concretamente, los materiales plásticos son un conjunto de elementos utilizados para poner en práctica una actividad o un proyecto de educación plástica. Facilitan la transmisión de los conocimientos y la elaboración de ideas para llegar al entendimiento del contenido trabajado.

Asimismo, es importante atender a las actitudes y los hábitos. Por ejemplo: enseñar a apreciar el material, a respetar y utilizar correctamente las herramientas, a recoger y limpiar el rincón, a mantenerlo en orden, a valorar las imágenes propias y del resto, etc. Todo ello, sin olvidar la importancia del propio cuerpo como técnica pictórica y/o soporte plástico.

Por un lado, los materiales deben ser escogidos teniendo en cuenta una serie de aspectos: edad, finalidad, intereses, capacidades y limitaciones, así como también el nivel de peligrosidad.

Por otro lado, los materiales atienden a la siguiente clasificación: de base (papeles y soportes), moldeables (pasta para modelar), para trazar (pinceles y pinturas) e instrumentos de trabajo (para recortar y picar, elementos de fijación, también materiales naturales y cotidianos).

Para la definición del término actividades se recurre al posicionamiento de Villalobos (2003), quien considera que consisten en procedimientos desarrollados en un espacio educativo para facilitar el conocimiento a un grupo de niños/as.

Específicamente, las actividades de plástica implican 4 momentos: presentación de la actividad y preparación de los materiales, ejecución del trabajo, recogida/limpieza de recursos y aula, así como puesta en común sobre la experiencia realizada.

A continuación, se comparten diferentes actividades tipo que es posible desarrollar en el aula de Educación Infantil.

- Actividades de expresión: dibujo y pintura.
- Actividades técnicas: arrugado y plegado.
- Actividades instrumentales: recortado, pegado y picado.
- Actividades de construcciones: collage y mosaicos.
- Actividades de modelaje: juegos de arena y agua.

Como propuesta didáctica para el aula de Educación Infantil se presenta la posibilidad de diseñar su aula ideal. Esta actividad sirve para valorar la evolución que presenta el/a niño/a con respecto a la expresión plástica, así como también para conocer cuáles son sus preferencias y hacerle participe en el espacio en el que habita.

Por su parte, se recurre a Ontoria (2006) para definir teóricamente el concepto de metodología, entendiéndose esta como el método utilizado por quienes enseñan para lograr un aprendizaje en quienes aprenden; teniendo en cuenta que este conjunto de estrategias queda determinado por el tema a introducir en el aula y la diversidad de cada alumno/a.

Tal y como determina el DECRETO 38/2008 de 28 de marzo (citado anteriormente); los métodos de trabajo han de basarse en las experiencias, las actividades que se realicen alrededor del juego, desarrollándose en un ambiente de confianza y respeto, para potenciar la autoestima e integración social de cada miembro de la infancia. De hecho, se apuesta por procedimientos vivenciales que se centran en la estimulación y la significación, por una metodología activa. No obstante, la elección definitiva del medio va a estar determinada por los resultados de la evaluación inicial, los cuales manifiestan las necesidades reales a nivel grupal e individual acerca de con quienes se trabaja.

¿Qué se entiende por evaluación? De acuerdo con Mateos (2000) el proceso de enseñanza-aprendizaje y la evaluación educativa guardan una estrecha relación, que es al mismo tiempo dinámica y continua. Esta práctica evaluativa debe diseñarse para el/a alumno/a, enriqueciendo su proceso de formación y respondiendo a su necesidad específica de conocimientos.

Cabe destacar que la evaluación de trabajos plásticos entraña un componente de creación individual y por tanto subjetivo. No obstante, estas creaciones sirven de instrumentos de evaluación de diferentes desarrollos.

Grosso modo, la evaluación debe adaptarse a la diversidad, siendo continua y formativa; materializándose esta en la observación, interpretación y valoración de la práctica. Se debe evaluar tanto el proceso de enseñanza-aprendizaje como el de la intervención, valorando su adecuación y cumplimiento para implementaciones futuras, teniendo en cuenta lo que determina la ORDEN de 24 de junio 2008, de la Consellería de Educación, sobre la evaluación de la etapa de Educación Infantil.

4. Conclusiones

A modo de conclusión, se destaca que la expresión artística es uno de los medios de comunicación de que dispone el/a niño/a para expresar sus vivencias y fantasías.

Los aspectos tratados en el tema son nociones básicas a tener en cuenta en la tarea docente. Además, estos deben: contribuir al desarrollo físico, afectivo, social e intelectual del grupo de menores considerando las particularidades e individualidad de cada miembro.

Por ello, se recurre a Loris Malaguzzi para reflexionar sobre la siguiente idea de diversidad: “una escuela debe ser un lugar para todos los niños, no basada en la idea de que todos son iguales, sino que todos son diferentes” (Malaguzzi, 2001, s.p.).

Referencias bibliográficas

- Acaso, M. (2016). *Esto no son las torres gemelas: cómo aprender a leer la televisión y otras imágenes*. Madrid: los libros de la catarata.
- Coll, S. y Solé, I. (1987). La importancia de los contenidos en la enseñanza. *Revista Investigación en la Escuela*, 3, 19-27.
- Freire, P. (1968). *Pedagogía del Oprimido*. México: Siglo XXI.
- Jimeno-Sacristán, J. y Pérez-Gómez, A. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Barcelona: Morata.
- Heller, E. (2004). *Psicología del color*. Madrid: Ediciones GG.
- Huerta, R. y Alonso-Sanz, A. (2015). *Educación Artística y diversidad sexual*. València: Universitat de València.
- Malaguzzi, L. (2001). *La Educación Infantil en Reggio Emilia*. Barcelona: Octaedro.
- Mateos, J. A. (2000). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Madrid: Morata.
- Noguez, A. (2013). *Los medios y recursos didácticos en la educación básica*. México: Trillas.
- Ontoria, A. (2006). *Aprendizaje centrado en el alumno. Una metodología para una escuela abierta*. Madrid: Narcea.
- Piaget, J. (1985). *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Planeta Agostini.
- Villalobos, J. (2003). El docente y las actividades de enseñanza-aprendizaje. *Educere*, 7(22), 170-176.
- Zarzar, C. (1994). La definición de los objetivos de aprendizaje. Una habilidad básica para la docencia. *Perfiles educativos*, 63, 1-10.

Referencias legislativas

LEY ORGÁNICA 3/2020, de 29 de diciembre (LOMLOE), por la que se modifica la LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo de Educación (LOE).

REAL DECRETO 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil.

REAL DECRETO 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de la Educación Infantil.

DECRETO 37/2008, de 28 de marzo, del Consell, por el que se establecen los contenidos educativos del primer ciclo de la Educación Infantil en la Comunitat Valenciana.

DECRETO 38/2008, de 28 de marzo, del Consell, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunitat Valenciana.

La Educación Musical en Educación Infantil

Vicente Monleón Oliva
Universidad de Valencia

1. Introducción

La Educación Infantil tiene como objetivo contribuir al desarrollo físico, afectivo, social, cognitivo y artístico de alumnado, tal y como se recoge en la LEY ORGÁNICA 3/2020, de 29 de diciembre (LOMLOE), por la que se modifica la LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo de Educación (LOE).

Atendiendo a dicha legislación y a la integridad de cada menor se potencia una escuela que sea comprensiva y abierta con cualquier tipo de diversidad (funcional, familiar, sexual, religiosa, etc.), apostando siempre por la inclusión. Además, debe tenerse en cuenta que la única posibilidad de garantizar el éxito en cualquier tipo de intervención educativa se basa en el conocimiento de las características particulares del grupo de menores con el que se va a trabajar.

Siguiendo con la introducción y con todo lo expuesto anteriormente, es necesario atender las ideas de Freire (1968), quien habla de la pedagogía del oprimido como una manera de liberación de quienes están reprimidos por una normatividad occidental que no contempla la opción de diversidad.

Concretamente, en este tema se aborda la educación musical en Educación Infantil. En esta, se atiende al descubrimiento del sonido y del silencio; así como las características y criterios de selección de las actividades musicales (junto a los recursos didácticos que las acompañan). También se atiende al folklore popular.

2. La Educación Musical en la Educación Infantil

La educación musical (Villancourt, 2009) se define como un medio de expresión y sistema de representación por medio del cual el alumnado desarrolla sus capacidades creativas; su oído musical; su sensibilidad hacia la música; su capacidad para escucharla, entenderla y practicarla como medio de comunicación de sentimientos e ideas a través del canto, del movimiento rítmico y de la expresión instrumental. Ahora bien, ¿cuál es la evolución musical que experimenta el alumnado? Partiendo de Piaget (1985):

- En los primeros meses hay una preferencia en la voz de su figura de apego, le gusta oír su nombre y paulatinamente reconoce canciones, aunque no las comprende.
- De 1 a 3 años reproduce los sonidos que escucha, reacciona rítmicamente ante la música y se interesa por los objetos sonoros.
- De 3 a 6 años es capaz de reproducir canciones infantiles enteras, disfruta con las actividades musicales y a al final de este tramo de edad se inicia la creatividad musical.

Partiendo de dichos postulados teóricos, se tiene en cuenta la LOMLOE (citada anteriormente) como legislación que indica que corresponde a las administraciones educativas fomentar experiencias de iniciación temprana en la expresión musical. Así queda justificada legalmente su ubicación en el currículo de Educación Infantil. El REAL DECRETO 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establece las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil; comparte en el “Área III. Los lenguajes: Comunicación y representación” el bloque 3 “Lenguaje artístico” dentro del que se encuentran contenidos relacionados directamente con el lenguaje musical.

Todos estos se concretan a nivel autonómico en el DECRETO 37/2008, de 28 de marzo, del Consell, por el que se establecen los contenidos educativos del primer ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Valenciana; y en el DECRETO 38/2008, de 28 de marzo, del Consell, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunitat Valenciana.

Por una parte, en el DECRETO 37/2008, de 28 de marzo (citado anteriormente); se incluye en el “Área III. Los lenguajes: Comunicación y representación” el “Bloque 6. El lenguaje musical” en el que se destaca como contenido significativo “El descubrir las posibilidades sonoras de la voz, del propio cuerpo, de objetos cotidianos y de instrumentos musicales”.

Por una parte, en el DECRETO 38/2008, de 28 de marzo (citado también anteriormente); se incluye en el “Área III. Los lenguajes: Comunicación y representación” el “Bloque 6. Expresión musical” en el que se destaca como contenido significativo “El conocimiento de la música como medio de expresión y como sistema de representación”.

Debe tenerse en cuenta que el REAL DECRETO 1630/2006, de 29 de diciembre (citado anteriormente); va a ser derogado y sustituido a partir del curso 2022-2023 por el REAL DECRETO 95/2002, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil.

Resulta necesario destacar que a principios del s. XX surge la necesidad de racionalizar y sistematizar la enseñanza musical – reducida hasta la fecha a la adquisición de la habilidad instrumental y compositiva –. De esta manera surgen las primeras metodologías de la educación musical.

Con la Escuela Nueva termina el tradicionalismo y se instauran los principios de Libertad, Actividad y Creatividad de la Educación (Fröebel, 1900; Agazzi y Agazzi, 1921; Montessori, 1971; Freinet, 2005). Además, las corrientes pedagógicas-musicales del s. XX parten de la relación entre música y realidad del/a niño/a. Así emerge la integración de la Música en la escuela para que esta quede al alcance de toda la ciudadanía; perdiendo su carácter elitista.

Partiendo de este posicionamiento metodológico se rescatan los siguientes principios: partir del nivel de desarrollo, el aprendizaje significativo, la competencia de aprender a aprender, modificar esquemas de conocimiento, promover una intensa actividad, la motivación, la individualización, la socialización, el juego, la globalización y la colaboración escuela-familia.

Con todo, Dalcroze idea ejercicios y juegos musicales basados en la coordinación entre conocimiento y movimiento, como medio para desarrollar la percepción, comprensión y expresión musical. Por su parte, Carl Orff considera necesario que el/a niño/a participe en la composición de melodías, acompañamientos y diálogos musicales en grupo. Todas estas ideas quedan recogidas en la publicación de Villancourt (2009).

3. El descubrimiento del sonido y del silencio

Por un lado, el sonido es la sensación auditiva provocada por las vibraciones regulares y periódicas de los cuerpos transmitidas a través de un medio. Cuando son ordenadas se convierte en sonidos y si son desordenadas en ruido. Tal y como comparte John Cage en su frase célebre: “Los sonidos suficientemente atendidos, van definiendo un espacio, convirtiéndose en escultura”.

Por otro lado, la ausencia de ruido o sonido se conoce como silencio. Este también consiste en la interrupción del canto o del discurso instrumental. Tal y como comparte Robert Bresson en su frase célebre: “Es preciso que los ruidos se conviertan en música”.

¿Cuáles son las cualidades del sonido? Estas son: la altura (permite considerarlo agudo, medio o grave), la intensidad (fuerza que posee el sonido para tratarle de fuerte o flojo), la duración (facilita la apreciación del tiempo que el sonido permanece en el oído; diferenciándose entre cortos o largos) y el timbre (cualidad para saber qué produce cada sonido escuchado).

Para cerrar este apartado, se destaca que a través de la formación auditiva y de una sensibilización se aprende a diferenciar los sonidos de los ruidos y del silencio. Por ello, es necesario enriquecer las experiencias auditivas, reconociendo los efectos sonoros de la naturaleza y del ambiente personal (Villancourt, 2009).

4. Criterios de selección y clasificación de las actividades musicales

Para la definición del término actividades se recurre al posicionamiento de Villalobos (2003) quien considera que consisten en procedimientos desarrollados en un espacio educativo para facilitar el conocimiento a un grupo de niños/as.

La elección de las actividades es fundamental. Por ello, resulta necesario esclarecer los tipos con los que se cuenta.

Por una parte, se destacan aquellas que permiten el desarrollo de la audio-percepción: las de percepción auditiva (reconocer objetos al dejarlos caer al suelo, ordenar instrumentos según su sonido o adivinar qué persona pronuncia una frase), las de percepción visual (rodear sobre un papel los instrumentos musicales escuchados) y de percepción sensorial-táctil (sentir con los dedos las vibraciones producidas por un instrumento).

Por otra parte, se cuenta con actividades de expresión, las cuales son la base para la experimentación e interiorización musical. Dentro de este tipo se rescatan ejercicios de: expresión vocal (trabalenguas, imitación y reproducción de sonidos del entorno o canciones), expresión instrumental (juegos con instrumentos naturales, acompañamiento de canciones con instrumentos o elaboración de cotidiáfonos) y expresión corporal y del movimiento (adaptación del cuerpo al ritmo de una melodía, acompañamiento de las canciones con gestos o danzas).

Finalmente, las actividades de representación se refieren al ámbito de la representación gráfico-plástica de la música y de sus elementos (representación gráfica de sonidos, realización de dibujos para expresar lo que sugiere una melodía o el dictado de sonidos).

Todos estos tipos sirven para potenciar las habilidades, emociones y capacidades sensoriales, perceptivas y creativas. Se debe atraer al alumnado hacia la música para que aprenda a escucharla, conocerla y respetarla. Así, de una manera instintiva, va adquiriendo su educación musical.

Ahora bien, ¿con qué criterios se cuenta para la selección de las actividades musicales? La edad y las características psicoevolutivas (Piaget, 1985) atendiendo siempre a la diversidad; intereses, motivaciones y conocimientos previos; la relación con las capacidades a desarrollar; que permitan diferentes agrupaciones; los recursos.

5. Los recursos didácticos

De acuerdo con Noguez (2013) los recursos didácticos se entienden como todo el conjunto de materiales y/o herramientas que se utilizan en el proceso educativo para enseñar un determinado concepto, procedimiento y/o actitud.

Concretamente, los recursos musicales son un conjunto de elementos utilizados para poner en práctica una actividad o un proyecto de educación musical. Estos facilitan la transmisión de conocimientos y la elaboración de ideas para llegar al entendimiento del contenido tratado.

En primer lugar, se rescatan los recursos didácticos musicales.

- Las canciones son el recurso didáctico más importante y constituye una aportación efectiva al desarrollo emocional y social. Le sirve para aumentar el vocabulario y le ayuda a aumentar la capacidad de atención y el sentimiento de pertenencia al grupo. Estas deben ser breves, con texto claro y corto, quedando acompañadas de gestos o movimientos y con ritmos sencillos.

- Los instrumentos le sirven para sentir y expresar sus posibilidades de movimiento interno y externo. El primero y más importante es el propio cuerpo. Una alternativa consiste en construirlos con materiales reciclados; formando así “cotidiáfonos”. Por ejemplo, maracas creadas con botes de plástico y piedras.

- La danza es la combinación y ordenación de unos movimientos en función de una música. A través de esta se contribuye a una mejor interiorización y dominio del ritmo; evolucionando así una serie de acciones psicomotoras.

- La audición abarca desde la escucha de la persona que habla hasta la grabación de algún clásico, popular o moderno. Se debe procurar que conozcan algunos fragmentos de obras musicales y sepan el nombre de esta y de quien la compuso. Estas deben ser cortas para no cansar ni aburrir, también transmitir reposo y tranquilidad; posteriormente representarse a través del cuerpo y por medio de una pluralidad de técnicas.

En segundo lugar, se rescatan los recursos didácticos extra musicales. Estos son contextos o situaciones de comunicación como: los cuentos, las representaciones plásticas, las dramatizaciones, las escenas de la vida cotidiana o los medios de comunicación audiovisual.

Finalmente, se considera necesario plasmar la importancia de los recursos tecnológicos para el desarrollo de capacidades musicales.

- Para el trabajo de las figuras musicales se recomienda “Aprendo Música” (web que recopila recursos interactivos para practicar con ritmos, notación, signos e instrumentos musicales).

- Para los instrumentos “Museo virtual” (web de la Fundación Joaquín Díaz y su Museo de la Música que incluye una amplia colección de instrumentos tradicionales de todo tipo, con información de cada uno de ellos y archivos sonoros reales con módulos didácticos).

- Para la creación y experimentación se recomienda “Incredibox” (web para crear melodías y ritmos utilizando los efectos y las voces de varios personajes protagonistas).
- Para la historia y los géneros musicales “Cuéntame una ópera” (sitio web que acerca a los/as niños/as de diferentes edades a la ópera; incluye cuentos, juegos con los/as protagonistas de las canciones y actividades relacionadas con este género musical).
- Para las partituras “Muscore” (programa gratuito para crear y escribir partituras de forma visual e intuitiva).
- Para la cultura musical “El Conciertazo” (programa de TVE que acerca la música clásica a los/as menores a través de actuaciones, dibujos animados y marionetas).

6. El Folklore popular

El folklore (Villancourt, 2009) se define como las manifestaciones culturales, materiales e inmateriales, que un pueblo hereda por tradición oral. Se compone de danzas, juegos y canciones.

¿Qué aspectos desarrolla? Enseña a comprender y respetar otros estilos de vida, ayuda en la explicación de comportamientos de la humanidad y a entender a la persona como ser social, proporcionan conocimiento de la propia cultura, favorece la actitud activa en los/as niños/as y la integración social, también mantiene vivos diferentes elementos de la propia comunidad.

Por ello, se afirma que los materiales folklóricos poseen un potencial educativo en lo que a aprendizaje activo y relaciones con el contexto se refiere, ya que permiten al alumnado interesarse por las costumbres, fiestas, tradiciones o creencias de su entorno cercano repleto de fantasía y buen humor.

Todas estas expresiones tradicionales y cotidianas ayudan a los/as niños/as a comprender su entorno; constituyéndose en una forma didáctica y práctica de desarrollar el lenguaje, enriquecer y ampliar su vocabulario y favorecerles la memoria.

Finalmente, se cierra este apartado con la enumeración de los tipos de recursos del folklore con los que se cuenta: trabalenguas, acertijos y adivinanzas, retahílas, canciones de juego, poesías infantiles, también villancicos.

7. Conclusiones

A modo de conclusión, se destaca que la educación musical en la etapa de Educación Infantil se entiende como un medio de expresión y sistema de representación a través del que desarrollar las capacidades creativas relacionadas con la musicalidad.

Los aspectos tratados en el tema son nociones básicas a tener en cuenta en la tarea docente. Además, estos deben: contribuir al desarrollo físico, afectivo, social e intelectual del grupo de menores considerando las particularidades e individualidad de cada miembro.

Por ello, se recurre a Loris Malaguzzi para reflexionar sobre la siguiente idea de diversidad: “una escuela debe ser un lugar para todos los niños, no basada en la idea de que todos son iguales, sino que todos son diferentes” (Malaguzzi, 2001, s.p.).

Referencias bibliográficas

- Agazzi, C. y Agazzi, R. (1921). *Bambi cantante*. Brescia: Imprenta Geroldi.
- Decroly, O. (1983). *El juego educativo: iniciación a la actividad intelectual y motriz*. Madrid: Morata.
- Freinet, C. (2005). *Técnicas Freinet de la escuela moderna*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (1968). *Pedagogía del Oprimido*. México: Siglo XXI.
- Fröebel, F. (1990). *La educación del hombre*. Madrid: Jarro.
- Malaguzzi, L. (2001). *La Educación Infantil en Reggio Emilia*. Barcelona: Octaedro.
- Montessori, M. (1971). *La mente absorbente del niño*. Barcelona: Araluce.
- Nogez, A. (2013). *Los medios y recursos didácticos en la educación básica*. México: Trillas.
- Piaget, J. (1985). *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Planeta Agostini.
- Villalobos, J. (2003). El docente y las actividades de enseñanza-aprendizaje. *Educere*, 7(22), 170-176.
- Villancourt, G. (2009). *Música y musicoterapia: su importancia en el desarrollo infantil*. Madrid: Narcea.

Referencias legislativas

- LEY ORGÁNICA 3/2020, de 29 de diciembre (LOMLOE), por la que se modifica la LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo de Educación (LOE).
- REAL DECRETO 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil.
- REAL DECRETO 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de la Educación Infantil.
- DECRETO 37/2008, de 28 de marzo, del Consell, por el que se establecen los contenidos educativos del primer ciclo de Educación Infantil de la Comunitat Valenciana.
- DECRETO 38/2008, de 28 de marzo, del Consell, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil de la Comunitat Valenciana.

Tres procesos creadores contemporáneos desde la imagen del animal muerto

Marta Martín Hoces de la Guardia
Universidad del País Vasco

1. Introducción

La muerte o la acción de matar antropológicamente (Jiménez 2012) puede situarse como una brecha en la conciencia humana provocando formas en su imaginario, separándolo de su destino natural e integrándolo como algo artístico que elabora mitos sobre su contingencia.

Thomas de Quincey en su ensayo *Del asesinato considerado como una de las Bellas Artes* publicado en 1827 en la revista *Blackwood* entendía la muerte como un espectáculo digno de ser visto y gozado (De Quincey 2021). En otras palabras, enfocarlo como una obra de Arte dejando de lado lo moral y lo abstracto del mismo e interesarse por la materialidad que lo compone.

De alguna manera, la muerte es una parte activa en la sociedad que permite conformar la misma Historia del ser humano. Por ello, la idea de reconectar este acto de matar como recurso de creación y la muerte como imagen, signo y metáfora dentro de la sociedad se entiende básicamente que está ligado a lo cultural del ser humano. Donde el animal es tomado como imagen para hablar de las preocupaciones del propio ser humano (Aloi 2012).

Así, en este artículo nos centramos en la catalogación y la reflexión conceptual de las propuestas artísticas en tres bloques: la primera la acción como símbolo y metáfora (siendo la muerte en directo del animal en la galería). La segunda la representación de la acción (siendo la muerte del animal como registro). Y la tercera la taxidermia como método y proceso de creación artística (siendo la presentación del animal muerto).

2. Tres procesos creadores contemporáneos

2.1. La muerte en directo del animal en la galería

El artista americano Newton Harrison planteó en su instalación *Portable Fish Farm* de 1971, en la Galería Hayward en Londres electrocutar un pez gato. Dicha instalación estaba constituida por taques de agua y en el interior de los mismos diferentes animales, tales como 135 peces gato, 96 ostras, 11 langostas, 2 cangrejos de río e innumerables camarones.

En el inicio de la exhibición 35 peces gato fueron electrocutados para servirlos como coctel a los invitados. De alguna manera, dicho trabajo trata de explicar que el animal pertenece a lo que culturalmente entendemos como una especie comestible. Entendiendo este acto como algo cotidiano que ocurre cada día fuera del arte y es aceptado moralmente. El artista explicó que su pieza versaba acerca del ciclo de la vida (The Harrison Studio 1971).

La muerte en directo no solo fue en nombre del arte sino también estaba basada en la norma de la acción de matar para la consumición, lo cual generó cierta polémica (The Harrison Studio 1971). Podemos decir, que el papel que desempeña la muerte en directo es como un catalizador desmedido.

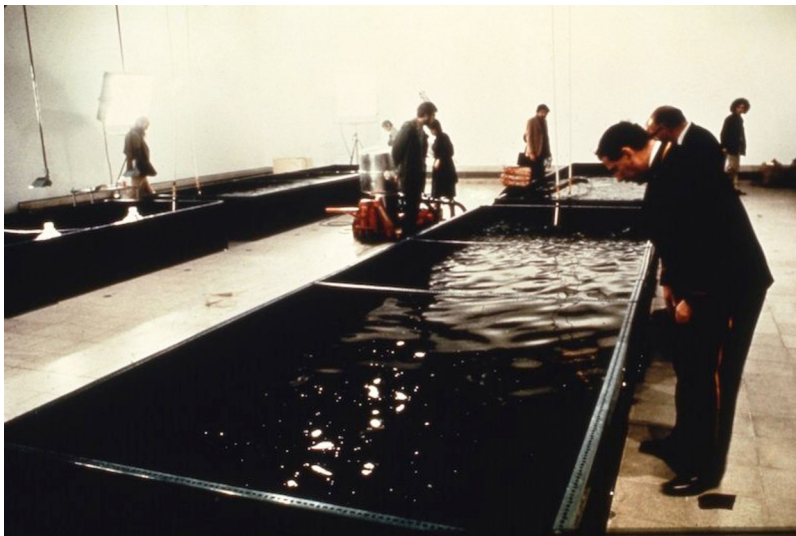


Figura 1. Portable Fish Farm (1971). Newton Harrison

Es decir, se matan un gran número de animales para el consumo humano cada día, pero matar un animal en el espacio performativo genera una fuerte respuesta del público. Lo cual tiene una secular separación entre arte y las necesidades primarias. No obstante, dicha instalación nos traslada a un sentimiento primitivo de excitación donde la posición del espectador es más reivindicativa que cuando alguien se sienta frente a un filete. Siendo algo aceptado y normalizado, nos puede recordar a los viveros de los restaurantes costeros donde los animales se encuentran en espacios acotados a la merced de los comensales, ¿Cuál es la diferencia? En el aspecto plástico todo es similar pero conceptualmente desde la metáfora y la acción simbólica el espectador-comensal es quien decide participar o no para concluir la pieza artística. Mientras en un restaurante ves al animal vivo y luego culturalmente lo ves transformado en una nueva imagen del animal, siendo su muerte un acto más privado.

Marco Evaristti es un artista polémico por la creación en el año 2000 de la instalación titulada Helena. Fue acusado por varios países por delitos de crueldad animal, provocando la movilización de agentes a favor de los derechos de los animales (Evaristti 2019).

Esta obra se inspiró en el famoso Experimento Milgram del año 1963 (psicología general). Lo cual entra en conflicto nuestros propios valores éticos y obedecer a una figura con autoridad ante una acción (Tezanos 1976).

Trata de una instalación escultórica de diez licuadoras Moulinex Optiblend 2000 que albergan agua y peces de colores. El título de la obra hace referencia a la Guerra de Troya, la licuadora a la guerra y los peces a la belleza de Helena. Dicha instalación no presenta la acción de matar al animal en directo, sino la oportunidad de que lo haga el espectador o no. Dando lugar, a reflexiones y cuestionando nuestra moral. La muerte es próxima y ausente a la vez, creando en el espectador un papel pasivo, un asesino potencial o un moralista inflexible ¿Qué papel tendremos?

Ana Karina Hofbaner escribe que “el elemento participativo en el trabajo de otra forma escultural conduce a una modificación de la realidad, en lo que no aparece Evaristti como responsable, sino donde él traspa los asuntos morales y éticos al observador” (Karina 2008, 36).

De alguna manera, esta instalación deja patente la responsabilidad del espectador respecto a sus actos. Teniendo en cuenta la muerte del animal simplemente apretando un botón sabiendo o previendo el resultado plástico que se va a generar.

Por ello, nos encontramos con un problema que ha ido haciendo mella a lo largo de la Historia del ser humano, el Arte y lo Moral (Barreto 2002). Podemos decir, que lo moral es el mundo de lo agible de las actuaciones, mientras el Arte es el mundo de lo factible de las operaciones (Lira 1972).



Figura 2. *Helena* (2000). Marco Evaristi

2.2. La muerte del animal como registro

El segundo proceso creador trata de captar la muerte del animal registrada en vídeo o film. El animal muerto como recurso o el acto de matar registrado genera una separación respecto al espectador. Provocado por la continuidad de muertes que visualizamos cada día por la televisión o en Internet. En este proceso creador observamos como la muerte de los animales son captados sin la presencia humana. En otras, la mano humana empieza a ser visible o intuirse haciendo uso de algún instrumento, mientras se graba la muerte del animal. Por último, aparece directamente la figura del artista al registrar el acto de matar al animal.

El artista Adel Abdessemed en su vídeo 1'27" de duración llamado *Usine* (2009) presenta diferentes animales como perros (pit bull y terriers), gallos de pelea, escorpiones, serpientes, tarántulas y sapos. Todos los animales se encuentran en un espacio cerrado a la espera de luchar unos contra otros hasta la muerte. Dicha obra es una metáfora a la representación de la cultura mexicana donde todavía hoy se práctica la lucha con el animal (Abdessemed 2009).

En marzo del año 2008, el Instituto de Arte de San Francisco fue forzado a cancelar la exhibición del film, titulada *Don't Trust me* por el mismo artista (Hanru 2008). En el aparecen seis animales (un buey, una oveja, un cerdo, un caballo, un ciervo y una cabra) que son golpeados y matados por un martillo. Dichas escenas ocurren tan rápido que es difícil de determinar que ocurre en la pantalla.



Figura 3. *Usine* (2009). Abel Abdessemed

Una insinuación de una mano que golpea con un martillo a cada animal, este cae al suelo y se repite la escena cambiando de animal. Dicha obra la presentó el museo con las siguientes preguntas: “¿Estos incidentes representan masacre o sacrificio? ¿Cuáles son las implicaciones sociales, culturales, morales y políticas?” (Hanru 2008).

Las preguntas envuelven cierto valor para ser conscientes en cuanto a la acción de matar al animal. Dicho trabajo es una metáfora a la gran expansión del desarrollo de China y la violencia ejercida a la población ante el mismo. Los animales también hacen referencia al calendario tradicional chino, siendo el martillo el símbolo del régimen comunista (Abdessemed 2008).

En cambio, en esta última obra aparece directamente la figura del artista en el registro del acto de matar al animal. La obra es la performance *Chicken Movie Piece* del año 1972 de la artista Ana Mendieta. Ella decapita un pollo que es colgado por las patas y va muriendo lentamente. La sangre cubre el cuerpo desnudo de la artista como re-representación ritual de antiguas culturas. La muerte del animal es grabada como cuerpo simbólico de un acto violento de la vida.



Figura 4. *Chicken Movie Piece* (1972). Ana Mendieta

De alguna manera, ¿Se puede subrayar un elemento importante dentro del debate ético respecto a la diferencia entre matar al animal el propio ser humano o permitir qué entre animales se maten?

2.3. Presentación del animal muerto

Dentro del proceso creador de la presentación del animal muerto observamos como la muerte del animal ventrílocua las preocupaciones humanas, siendo además un recuerdo que da pena conmemorar. Un ejemplo es el artista Joseph Beuys que realizó en el año 1965 una performance en la galería Schmela de Düsseldorf. Como vemos en la imagen sostiene con cierta delicadeza y amor entre sus brazos una libre muerta. Dicho trabajo se basa en el diálogo entre el artista y la libre muerta, a la cual le va explicando las obras de arte que están contemplando. Además, Beuys lleva en el rostro una máscara de pan de oro y miel (Delgado y Sevilla 1985). Esta obra esta cargada de simbolismo lo cual permite hablar y definir acerca del arte y como explicarlo a través de un animal yacente. Convirtiéndose en un proceso creador marcado por el duelo entre el animal y el hombre.



Figura 5. *Cómo explicar imágenes a una liebre muerta* (1965). Joseph Beuys

Otro ejemplo es la artista Katarzyna Kozyra quién en el año 1992 investigó y creó sobre la imagen del animal muerto como trabajo de fin de carrera. Su trabajo inspirado en los cuentos de los hermanos Grimm consiste en cuatro animales de plumaje y pelo rojo disecados (caballo, gato, perro y gallo) (Kozyra 1992). La composición era piramidal unos animales encima de otros como referencia a *The Bremen Town Musicians* (VV.AA. 2017). La preocupación era preservar el buen aspecto de los cuerpos, siendo ella misma quien los ejecuta. Lo impactante acerca de la escultura, escribió la autora, “era que se hubiera realizado con materiales ya preparados, en este caso los animales” (Kozyra 1992, 27-28).

Asimismo, registro todo el proceso de la muerte del caballo (ejecución y desollamiento) que presentó al lado de la escultura con una duración de (46’49”). Además de una declaración escrita por ella misma en formato (A4), siendo partes integrales de la exhibición.

Como consecuencia final, las obras de Arte presentadas dejan registro y huella más directamente en el espectador, mediante el conocimiento, lo estético y su preocupación de la imagen del animal muerto. De alguna manera, presentar o representar al animal yacente en el espacio de la galería supone una inflexión secular.

2.3.1. Taxidermia chapucera

Dentro de este último proceso creador nos encontramos con el animal taxidémico siendo un recuerdo ficticio. En otras palabras, el aspecto físico del animal cambia en la confrontación que pudiera tener con el ser humano ante un encuentro, como por ejemplo en la caza. La taxidermia chapucera término prestado por Steve Baker (Baker 2000), no se puede tomar literalmente como algo que salió mal con el animal (aunque también lo fue), sino con una intención de un hacer plástico. A diferencia con la taxidermia realista, que pretende preservar la belleza de los animales con formas perfectamente diseñadas para cumplir una función determinada, la taxidermia chapucera genera una presencia desagradable e incómoda respondiendo a necesidades de adaptación o evolución, demandando al espectador más atención de comprensión con respecto al animal original.



Figura 6. *British Wildlife* (2000). Tim Noble y Sue Webster

Steve Baker contextualizó el cuerpo reconfigurado de animales como taxidermia chapucera, manifestando que estas piezas esencialmente funcionan como “entes interrogativos” (Baker 2000, 97).

Un ejemplo son los artistas Tim Noble y Sue Webster. Sus esculturas de sombras son realizadas con diferentes materiales como (basura, chatarra o animales disecados). Su proceso creador esta relacionado con el animal taxidémico creando una escultura abstracta que posteriormente al proyectarle luz se transforma en perfiles de sombras de un alto grado de iconicidad (Villafañe 2006).

Esta obra trata de una instalación conmemorativa a la muerte del padre de Tim Noble, él cual coleccionaba 88 animales disecados. Dichos animales son usados en la escultura para realizar los perfiles de los artistas en posición de pérdida y dolor (Noble y Webster 2000).

Otra artista es Claire Morgan donde utiliza al animal taxidémico en sus procesos artísticos. Sus instalaciones colgantes y frágiles al mismo tiempo representan la vida y la muerte dentro de un espacio territorial humano-animal. Explorando la fisicidad de ambos, la muerte y la ilusión desde la elegancia y la belleza como desde la insensatez y el horror (Azara 1990) siendo un síntoma de la vida contemporánea.

De alguna manera, la taxidermia chapucera nos muestra la soledad del animal en la instalación provocando una solución obvia de llenar el vacío. Todo este proceso desde los bocetos en papel, desollar al animal, registrar medidas del cuerpo del animal, la sangre, etcétera se genera dentro de una preocupación principal donde todo el desarrollo formal y el propio animal abarca la calidad de la obra dentro de la taxidermia chapucera (Morgan 2018).

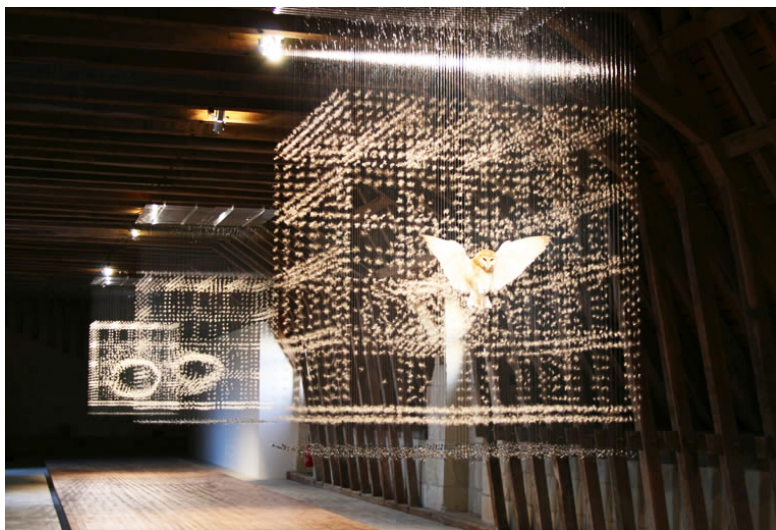


Figura 8. *Aquí es el fin de todas las cosas* (2011). Claire Morgan

3. Conclusiones

Comprender lo sutil de los argumentos racionales de las obras expuestas de la imagen del animal muerto hace que tengamos la necesidad de una educación y una socialización más integrada a lo moral (Riechmann 2004). Por ello, ¿Todo vale en nombre del Arte?

De alguna manera, en cada proceso creador nos encontramos con dos aspectos a tener en cuenta. Por un lado, la responsabilidad de la capacidad de un individuo en el acto moral ante la vergüenza y la culpa del incumplimiento de una norma moral adquirida. Y por otro lado, la indignación y el resentimiento ante el incumplimiento de dicha norma moral provocada por otros. Es cierto que somos libres en ejecutar nuestros derechos, pero también debemos ser conscientes y consecuentes que la libertad de uno termina donde empieza la del prójimo.

Por ello, el arte y las finalidades de los artistas tienen de alguna manera que expresar y comunicar responsabilidad ética y moral desde el lenguaje de símbolos, promoviendo una reflexión de nuevos contenidos de la imagen del animal enriqueciendo nuestra sensibilidad moral a favor del bien de la sociedad. Asimismo, en términos artísticos tenemos que afirmar que la muerte es un acto o una imagen que continuamente está siendo visualizada o ejecutada en diferentes entornos, es decir, aunque pueda parecer contradictorio la muerte es algo latente y está viva, es generada.

Finalmente, la muerte es usada como recurso en los diferentes procesos creadores respecto a la imagen del animal para muchos artistas. Por ello, podemos hacer una clasificación de la muerte del animal en los tres procesos creadores contemporáneos, sin dejar de observar que dicho tratamiento del animal muerto en el arte desvela cierta preocupación por el mismo y su propia realidad en relación con el ser humano. Dando lugar a nuevos devenires artísticos del animal.

Referencias bibliográficas

- Abdssemed, Adel. (2008) 2019. "Don't Trust me". (web), 24 mayo. https://secure.avaaz.org/en/community_petitions/Stop_Adel_Abdessemeds_Exhibition_in_Mathaf/
- Abdssemed, Adel. (2009) 2019. "Usine". (web), 24 mayo. http://www.artnet.com/magazineus/features/nathan/adel-abdessemed-2-24-12_detail.asp?picnum=12
- Aloi, Giovanni. 2012. *Art & Animals*. London: I.B.Tauris.
- Aloi, Giovanni. 2018. *Speculative Taxidermy: Natural History, Animal Surfaces, and Art in the Anthropocene*. Nueva York: Universidad de Columbia.
- Azara, Pedro. 1990. De la fealdad del arte moderno. Barcelona: Anagrama: Barcelona.152-153.
- Baker, Steve. 2000. *The Postmodern animal*. London: Reaktion booksLTD. 97.
- Barreto, Luz Marina. 2002. "El arte como expresión de un carácter moral". *Revista Signos filosóficos: Universidad Autónoma Metropolitana México*. (8):113-134. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34300808>
- Broglio, Ron. 2011. *Surface Encounters. Thinking with animals and art*. EE.UU: University of Minnesota.
- Delgado, Gerardo y Sevilla, Soledad. 1985. Joseph Beuys. Nueve acciones fotografiadas por Ute Klopheus. Barcelona: Fundación Caja de Pensiones.1-46.
- De Qunicey, Thomas. 2021. Del asesinato considerado como una de las Bellas Artes. México: La Guillotina. 10-11.
- Evaristti, Marco. (2000) 2019. "Helena". (web), 20 mayo. <https://www.evaristti.com/helena-el-pescador-1>
- Fudge, Erica. 2002. *Animal*. London: Reaktion Books.
- Hanru, Hou. 2008. *Comisario de arte Hou Hanru: Don't trust me*. San Francisco: Art Institute. <https://www.sfai.edu/>
- Jiménez, Ricardo. 2012. "¿De la muerte (de)negada a la muerte reivindicada? Análisis de la muerte en la sociedad española actual: muerte sufrida, muerte vivida y discursos sobre la muerte". Tesis doctoral, Univ. de Valladolid. 30-40. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/979>
- Karina, Anna. (2007) 2008. "Marco Evaristti and the Open Work." *Revista Antennae: La muerte de los Animales*. (5): 36. <http://www.antennae.org.uk/back-issues-2008/4583459061>
- Kozyra, Katarzyna. 1992. Carrying buckets, trotting like pigs.27-28. <http://www.katarzynakozyra.com.pl/>
- Lira, Osvaldo. 1972. "El Arte y la moral." *Revista chilena de investigaciones estéticas: Chile* (7): 45-68. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7009575>
- Mendieta, Ana. (1972) 2020. "Chiken Movie Piece". (web), 5 agosto. <http://elumiere.net/especiales/mendieta/mendietarush.php>
- Morgan, Claire. 2018. "Claire Morgan". (web), 19, julio. <http://www.claire-morgan.co.uk/home>
- Noble, Tim y Webster, Sue. (2000) 2021. "British wildlife". (web), 10 agosto. http://www.timnobleand-suewebster.com/british_wildlife_2000.html
- Riechmann, Jorge. 2004. *Ética Ecológica: Propuestas para una reorientación*. Uruguay: Nordan Comunidad. 135-143.

- Tezanos, José Félix. 1976. "Los límites de la obediencia: consideraciones sobre el experimento de Stanley Milgram". *Revista de ciencias sociales* (12): 99-114.
- Harrison, Newton. (1971) 2020. "Portable Fish Farm" *The Harrison Studio* (web), 18 marzo. <http://the-harrisonstudio.net/portable-fish-farm-survival-piece-3-1971>
- Villafañe, Justo. 2006. *Introducción a la teoría de la imagen*. Madrid: Pirámide. 40-43.
- VV.AA. 2017. *The Bremen Town Musicians*. España: Eli.
- Wallas, Graham. 2014. *The art of thought*. Reino Unido: Solis Press. 1-202.

La Salida - Explorando el camino artístico

Jianxiong liu
Universidad de Granada

1. Introducción

Actualmente, el mundo atraviesa una era informativa y digital, y a medida que esta avanza, la apariencia formal del arte y sus maneras de expresión también han cambiado drásticamente.

Algunas formas y tipos de arte han sido sustituidos gradualmente por otras nuevas que y su influencia ha ido disminuyendo, incluso alejándose de nuestras vidas. Por eso, ante los cambios de la sociedad y el avance de los tiempos, ¿cuál es la situación y cómo se desarrolla la vida de aquellos que quieren trabajar en las artes? Partiendo de esta idea, se realizaron entrevistas e investigaciones en la provincia de Granada que dieron lugar al video que aquí se presenta.

“La Salida” es un video documental sobre las principales entrevistas que hizo el autor a las distintas personas que se dedican a la actividad artística en la ciudad de Granada. En el video, se incluye a jóvenes que acaban de entrar en la sociedad, así como personas que han trabajado en el camino del arte más de la mitad de sus vidas. Estos entrevistados trabajan en una amplia gama de campos artísticos, como la música, la alfarería, el canto, la pintura, y la danza de flamenco. Lo que se presenta en el vídeo son sus opiniones y actitudes hacia el arte.

El enlace del vídeo: <https://youtu.be/RMN1HiUw-28>

2. ¿Por qué Granada?

Granada es una ciudad de diversas culturas e historias. También es un centro de interés para la fusión de las artes. Tras varias entrevistas, el autor también tuvo consciencia de que la ciudad es atractiva para los creadores de arte. Aunque es una ciudad pequeña, está llena de expresiones artísticas. La ciudad está llena de arte en las calles, en los callejones, en las plazas y en los interiores. Este ambiente único, y el carácter de la ciudad, es lo que proporcionó al autor la oportunidad perfecta para llevar a cabo esta investigación.

3. Los artistas

3.1. Joaquín Osca Pons

Joaquín es un músico de fagot, que actualmente se encuentra trabajando en la Orquesta Ciudad de Granada. Según mencionó en la entrevista, estudió fagot desde los 14 años, por lo que, al día de hoy, acumula casi 41 años de estudio y experiencia de interpretación.

Durante una conversación con Joaquín, el autor obtuvo conocimientos acerca de la vida de un músico y los cambios en su trabajo, como consecuencia de los efectos de la pandemia.

Así como su opinión sobre el arte tradicional y las exploraciones correspondientes, incluyendo la presentación moderna de la música tradicional y los aspectos educativos relacionados con ella.

Acerca de la opinión de Joaquín sobre el futuro de la música tradicional:

“Creo que el valor artístico de la música tradicional nunca se va a perder. Hoy en día muchos jóvenes todavía están interesados en aprender a tocar instrumentos. Con la comprensión y el amor que tengo por la música, creo que el camino hacia la música tradicional será muy difícil, pero que siempre habrá gente interesada en aprender y dedicarse a este campo. La música clásica tradicional todavía tiene futuro. Sin embargo, la música y la interpretación tradicionales tienen muchos aspectos por desarrollar, y necesitan modernizarse más para mantenerse al día con el ritmo de los tiempos actuales”.



Figura 1. Joaquín 8/2021. Fotograma. Fuente propia

En cuanto a la educación musical, el autor conversó mucho con Joaquín Pons. Por ejemplo, con respecto a la aceptación de los jóvenes por la música tradicional. En este sentido, el músico también manifestó los problemas con los que se encontró en su propia experiencia:

“Por ejemplo, una vez cooperamos con una escuela y realizamos actuaciones para los estudiantes y niños. Durante el concierto, muchos niños no se quedaban quietos, y no podían concentrarse en escuchar la música. Esta es también la razón por la que la mayoría de las audiencias de música clásica son personas mayores”.

Pons tiene 3 hijos, y todos saben tocar algún instrumento. Su hijo mayor toca la trompeta, su hija toca el clarinete, y su hijo menor toca el saxofón. Aunque ahora solo su hijo menor está trabajando en la música, todos ellos recibieron la influencia de su padre y la hicieron parte de sus vidas:

“Creo que la educación no debe estar sólo en la escuela, sino que la educación familiar también es una parte muy necesaria. Con respecto a la música, pienso que los niños deben tener la oportunidad de aprender y conocer los instrumentos musicales, ya que de esa forma es posible encontrarse con algunas sorpresas en ellos”.

El autor se inspiró en las opiniones de Joaquín sobre el futuro de la música tradicional. La cuestión de cómo adaptar el arte tradicional a los tiempos que corren es importante para muchas personas relacionadas con el arte tradicional. Este es el objetivo principal de la investigación que se ha realizado y se seguirá realizando sobre cómo desarrollar el arte tradicional a través de nuevas técnicas y herramientas. Por último, otro foco de reflexión para el autor es el aspecto educativo. La educación es también uno de los métodos y medios más importantes para transmitir las artes y la cultura tradicional.

3.2. Luna García Moriana

Luna es de Sevilla y lleva más de 4 años viviendo en Granada, en el barrio de Albaicín. Está recién graduada de la universidad.

Después de graduarse, ha trabajado en muchos empleos para ganarse la vida, como cuidar niños, personal de limpieza en hoteles, camarera, diseñadora gráfica y profesora. Pero nunca ha abandonado su amor por el arte: siempre está creando.

Aunque su estilo de vida puede ser considerado hippie por la mayoría de la gente, es su vida, y ella la disfruta, e incorpora en su arte lo que ve y siente. Su vida está cambiando gradualmente a mejor gracias a su arte y a sus círculos de amigos. Como ella dice, es un camino muy difícil, pero seguirá explorando en esta dirección, dispuesta a encontrar nuevos senderos.



Figura 2. Luna García Moriana, 11/2021. Fuente propia

3.3. María Cortés La Granaína

María es bailaora, música, profesora y productora de flamenco, a la que el autor conoció después de la cuarentena en España. La llegada del covid-19 en el 2020 cambió la vida de muchos españoles, entre ellos, la de María. Debido a la pandemia, ella tuvo que cancelar muchos de sus espectáculos, por lo que decidió regresar a Granada, su ciudad natal. Sin embargo, su carrera no se detuvo por el covid, sino que, en sus propias palabras, tres meses de cuarentena para ella fueron una temporada de descanso, en la que pudo encontrar otra forma de seguir adelante con su carrera artística. Así, logró sacar un disco, llamado “Reyna y Su Voz Libre”, en el que la mayoría de las canciones están relacionadas con esta época tan especial.

Durante este tiempo el autor tuvo la oportunidad de trabajar con ella en la producción y promoción de su arte. Este es el motivo por el cual pudo tener esta entrevista.

Tiene más de 26 años de experiencia y ha actuado en más de 20 países y regiones. Ha sido invitada a participar en muchos programas de televisión y tiene una fuerte influencia en Holanda.

Cuando se le pregunta cómo es la vida de una bailaora de flamenco, María responde que, si eliges seguir el camino del arte, la vida estará llena de altibajos, al igual que con su carrera de actriz, y que, para ser un verdadero artista, es importante no rendirse y perseverar. Sus bailes y canciones son una expresión de su amor y dedicación a la libertad y a su arte.

Con la pandemia por covid-19 en el 2020, la vida de las personas en Europa se vio afectada y se transformó dramáticamente. El caso de María no fue diferente. Para una artista que llevaba tanto tiempo desarrollándose en otros países, sobre todo después de la pandemia, “todo debe empezar de cero”, como dice el autor. Por eso, ella se vio obligada a buscar más oportunidades en esta ciudad.

En ese momento, el autor se convertiría en su equipo. Han utilizado las plataformas de medios sociales multimedia para publicar muchos vídeos y anuncios promocionales, y en poco más de un año ha visto su transformación, desde las actuaciones en restaurantes y bares, hasta la bailarina profesional que es, pasando por la actuación en solitario en la ciudad del teatro Municipal.



Figura 3. *María junto a la fuente de Granada, 6/2020.* Fuente propia

3.4. Sylvain Rouviere

Sylvain es un joven músico francés. Su instrumento es la guitarra. Hasta el día de hoy, acumula ya muchos años de experiencia dando conciertos en público. Actualmente vive en Granada.

Tratándose de un joven músico extranjero, su caso es interesante a la hora de realizar una comparación del arte y la carrera artística entre los dos países, así como para conocer más sobre el estado de un joven músico en esta ciudad.

A partir de la entrevista, pudimos enterarnos de que Sylvain es un músico con muchos años de experiencia en la escena musical. Por influencia familiar, ha creado su propia banda y esta ha funcionado muy bien. Cuando llegó a Granada su vida cambió mucho, pero piensa alguna vez volver a su país para trabajar con su banda. Sin embargo, está feliz porque sigue haciendo lo que quiere hacer. Como él dijo, la música es su forma de vivir, es una parte muy importante de él.

Después de la entrevista, Sylvain le dijo al autor que encuentra muchas diferencias en los trabajos artísticos entre España y Francia. Por un mismo trabajo, el salario español es mucho menor que el de Francia. Para poder seguir desarrollando su carrera, Sylvain realiza de vez en cuando colaboraciones con la orquesta local de Granada.



Figura 4. Sylvain en el concierto de "la Vin Band" en el Centro del Albaicín "el Callo", 27/6/2021. Fuente propia

Hablando sobre su banda, Sylvain mencionó que es una banda que tiene más de 10 años de historia. Esta también ha sufrido el impacto del covid, pero aun así, sigue teniendo trabajo. La razón es que ellos ya tenían muchos seguidores. Además, tienen una página web, y esta se ha conectado con otras plataformas de música populares, como YouTube, Instagram, Spotify, Deezer, iTunes, Amazon Music y Qobuz. El sistema del negocio digital también es muy completo. Aun así, su banda se encontraba en una situación negativa, sin embargo, siguió avanzando en su camino. Además, el gobierno de Francia también les dio su apoyo en ese momento tan especial. Así es como Sylvain y su equipo han podido dar conciertos nuevamente después de la cuarentena.

Durante la entrevista, Sylvain también comentó que actualmente los ingresos que obtiene a partir de los espectáculos no son suficientes para mantenerse, por lo que podemos entender que es una época muy difícil para los artistas. Necesita apoyo, así como también buscar otras maneras de desarrollar sus trabajos.

3.5. Antonio Aguilera Gavilán

Antonio nació en Córdoba. Antes de mudarse a Granada, estaba trabajando en un colegio profesional de arquitectos técnicos. Debido a su pareja y a sus deseos de cambiar su forma de vida, se mudó a Granada en el mes de febrero de 2020. Su plan es vivir en esta ciudad y enfocarse en el desarrollo de la cerámica. Actualmente, Antonio es autónomo y trabaja en su propio negocio artístico de cerámica. El propósito de realizar una entrevista a Antonio fue conocer la situación de personas que, como él, se dedican a una carrera artística después de un largo tiempo de desempeñar funciones en otro trabajo. Además, para conocer la situación de un nuevo artista en España, y cómo resulta el desafío de lanzar el propio negocio de obras y artesanías desde cero.

Las preguntas principales de la entrevista fueron las siguientes:

¿Por qué elegiste la cerámica y cómo empezaste esta carrera?

“Fue por la influencia de mi madre, y también por una amiga ceramista de Corea. Cuando estaba en Córdoba fui muy seguido al taller de mi amiga durante un par de años. Fueron esas clases las que me han llevado por el camino de ser un ceramista. Por eso, cuando me mudé a Granada establecí un taller de cerámica. La mudanza y la instalación no fueron fáciles para mí, además de que coincidieron con la pandemia del COVID-19. Sin embargo, por fortuna, mi pareja y yo pudimos terminar la mayoría de los trabajos de colocación, decoración e instalación de la nueva casa, justo antes del confinamiento. En el caso de mi taller de cerámica, fue un poco más lento por limitaciones de la cuarentena, ya que la mayoría de equipos y materiales de cerámica son comprados por internet.

Durante la cuarentena estuve súper concentrado en mi trabajo de cerámica, produciendo muchas piezas. Mientras tanto, junto a mi pareja hemos creado muchas cuentas en las redes sociales. Para mí, lo más importante fue haber creado la página web TONYPOTTER CERÁMICA”.

¿Cómo está tu negocio de cerámica?

“Hoy en día está mejorando. Poco a poco se ha vuelto más profesional. Al principio los clientes eran mis amigos, pero de a poco, mucha gente comenzó a comprar mis piezas. Al principio estaba muy emocionado por vender por primera vez mis productos a desconocidos”.

Las cerámicas de Antonio son muy sencillas, pero elegantes. Además, tienen cierto valor práctico. Para ser un ceramista profesional, Antonio participó en muchos talleres y cursos de cerámica. También es alumno del Ciclo Superior de Cerámica en la Escuela de Arte de Granada. Para poder desarrollar su carrera, participó en el mercado de artesanía local.

¿Qué piensas sobre la situación de la artesanía a partir del COVID, y sobre la situación del mercado de artesanías español, en general?

“Sobre la situación de la artesanía a partir del COVID, ha sido muy difícil para los artesanos. En comparación con el mercado de artesanías en Alemania y otros países, a los españoles no les gusta comprar obras de artesanía, por eso en España la mayoría de los precios son bajos.

Aun así, a mí me gusta mucho mi vida ahora, porque puedo hacer los trabajos por gusto y tengo un estilo de vida tranquilo, sin jefe, ni presión. Con respecto a mi situación económica, sigo buscando una salida. Es por eso que creamos la página web y lanzamos la venta de mis piezas a través de las redes sociales”.

Después de la entrevista con Antonio, el autor ha descubierto que él decidió dedicarse a su carrera artística después de abandonar su anterior trabajo. Por muchos motivos, se mudó a Granada. Debido a este gran cambio, y a la influencia del COVID, la cerámica cobró importancia en su vida.

Durante la cuarentena, Antonio se instaló en su propio taller y produjo muchas piezas de cerámica. El tiempo que pasó en su casa le permitió tener nuevas ideas y pensamientos sobre su futuro. Gracias a su tienda online, también pudo participar en los mercadillos de los fines de semana. A través de la entrevista pudimos conocer la opinión de Antonio sobre la venta de artesanía en España, que explica que es menor que en Alemania y otros países europeos. No todos los artistas pueden solicitar un stand en el mercadillo de Granada, ya que los espacios disponibles son limitados. Por suerte, en la Junta de Andalucía, Antonio pudo conseguir un stand en el mercadillo de los fines de semana en Úbeda. Gracias a eso, y a los clientes de su página web, Antonio ha ganado más confianza para desarrollar su nueva carrera.



Figura 5. El stand de Tony Potter en el mercado de Úbeda.

Fuente: Instagram (<https://www.instagram.com/p/CMEXhFZByUn/>)
fecha de consulta: 7/9/2021.

3.6. Renu Hossain

Renu Hossain, nacida en Inglaterra, es una compositora, productora, artista de tableta, percussionista y curadora. Ella es inglesa, pero su origen es de la India. Actualmente es una artista internacional que trabaja en muchos países, como la India, Inglaterra, Alemania y España. Renu tiene 24 años de experiencia en su carrera. Gracias a una amiga en común, el autor ha tenido la oportunidad de hacerle una entrevista, para así conocer a esta gran artista, y como transcurrió su camino en el mundo de la música. También le resultaba interesante entrevistarla para poder hacer una comparación, desde su punto de vista, entre la ciudad de Granada y las ciudades de otros países en esta materia.

¿Por qué viniste a Granada y cómo te sientes en esta ciudad?

“La primera vez que vine a Granada fue para visitar a mis amigos, pero luego me enamoré de esta ciudad. Hasta el día de hoy, ya he venido aquí cuatro veces, y estoy segura de que vendré muchas veces más. Es una ciudad de alma artística. También quiero aprender flamenco con cajón. Aquí he conocido a un profesor fantástico, Manuel. Para mí, el flamenco es algo tradicional que me gustaría aprender, y que tiene relación con mis orígenes de la India”.

¿Tiene planes aquí?

“Sí, los tengo. En realidad estoy enferma, así que vine aquí para curarme. En esta ciudad me siento muy comfortable. Pienso volver a Granada en un futuro”.

Comparando las ciudades que conoces, ¿cuál es la mejor para un músico?

“Para mí, considerando el espíritu y el alma musical y artística, la India y Granada son los mejores lugares, pero para ganar dinero es mucho mejor Londres o Berlín”.

¿Qué piensas de la situación en España para los músicos, es buena o mala?

“No vivo en España, así que no quiero decir algo que no sea cierto. Solo puedo decir lo que he visto. Y, por lo que he visto, creo que el gobierno no apoya suficientemente a las personas en el terreno del arte. El arte no destruye nada. Aquí hay una cultura de arte muy fuerte, en comparación con la India. Mucha gente de todo el mundo va a la India a estudiar su música y su arte, y si bien hay mucha pobreza, el gobierno todavía apoya a los artistas. Creo que el gobierno tiene que dar más dinero a los artistas. El arte de Granada tiene un nivel muy alto, los músicos y los artistas son fantásticos y muy buenos. Sin embargo, se ha perdido la oportunidad económica. La inversión en el arte puede ayudar a una ciudad a desarrollarse mejor. Berlín ahora está intentando convertirse en el centro de la música europea, y muchas personas, incluidos los músicos, van a esta ciudad”.

¿Cuál es el momento más importante para ti?

“El ahora. Antes trabajaba para ganarme la vida, para pagar facturas y sobrevivir. Ahora eso está cambiando, este es el tiempo para mí misma, es el momento de hacer mis propias cosas, algo que antes no podía hacer”.



Figura 6. Renu, 9/2021. Fuente propia

Renu no habla español, por eso esta entrevista fue totalmente en inglés, y fue realizada por mi amiga Giada Mancini. La razón de haber seleccionado a Renu se debe a su carrera artística, y a su experiencia internacional en este terreno. En la entrevista, Renu comparó a Granada con otras ciudades en las que trabajaba o vivía antes. Le gusta mucho el ambiente artístico de esta ciudad, piensa que es un lugar muy bueno para aprender y sentir la cultura y el arte. Menciona además que el arte de esta ciudad tiene un nivel muy alto, pero que debería recibir un mayor apoyo, ya que puede brindar una gran oportunidad para desarrollar la economía local.

A través de la entrevista a Renu, el autor aprendió que ser un artista lleva mucho tiempo, y que es muy difícil desarrollarse sin tener oportunidades y apoyo.

4. Conclusiones

El vídeo “La Salida” forma parte del estudio de numerosos materiales por parte del autor. A partir de estas entrevistas, podemos ver muchos puntos comunes ocultos en las distintas industrias del arte. Y es que seguir el camino del arte es muy difícil. Especialmente con los efectos de la pandemia del COVID, que sufrimos hoy en día.

Como podemos ver en las entrevistas anteriores, Granada es una ciudad perfecta para el arte, pero no es un lugar fácil para trabajar. La razón principal es la falta de apoyo local a los profesionales del arte. Especialmente a los jóvenes. Para el autor, estas personas que siempre se han atrevido a seguir su propio camino artístico son dignas de respeto.

Otra de las razones es el impacto de la nueva era tecnológica, con respecto a la información acerca de las formas tradicionales de expresar el arte. Especialmente las artes clásicas.

El autor pudo constatar en las entrevistas mencionadas que muchos artistas necesitan de los círculos sociales para mantener su influencia y ampliar la difusión de sus trabajos. Esto puede servir de avance. Por eso, todos los entrevistados arriba mencionados tienen sus propios círculos sociales, ya sea en línea, o físicos. Además de la educación, el internet y las nuevas tecnologías que han surgido hoy en día pueden ser la nueva salida. Pero cómo desarrollar la industria del arte con la ayuda del internet y de las tecnologías emergentes, y permitir que los creadores de arte se perfeccionen, será la siguiente cuestión que exploraremos.

Pero, mientras tanto, si se quiere preservar la singularidad del arte, y animar a estos emprendedores artísticos a progresar en el camino del arte, para perpetuar los estilos artísticos valiosos y las técnicas tradicionales, se requiere más atención y apoyo por parte de la sociedad.

El aprendizaje a partir de la experiencia: Una Propuesta Didáctica en Educación Artística

Nora Ramos Vallecillo
Universidad de Zaragoza

1. Introducción

El proyecto titulado “Observando Geometrías” fue una experiencia desarrollada en el instituto Escuelas Pías Montal-Calasanz de Zaragoza. En este trabajo participaron 55 estudiantes de la asignatura de “Dibujo Técnico I” junto con la profesora responsable de dicha área.

Tras varios años de desarrollo profesional dentro de la etapa de bachillerato se detectó una clara necesidad de crear espacios de aprendizaje para el fomento de la indagación constructiva.

En bachillerato, debido a la prueba externa establecida al finalizar la etapa, se abandona de manera mayoritaria las metodologías activas para establecer una forma de trabajo más tradicional, donde el papel del alumnado es pasivo y cuyo objetivo principal es la superación de un examen final.

Es llamativo que, en un momento donde los estudiantes se encuentran próximos a la elección de una carrera profesional, no predomine la utilización estrategias didácticas que aporten un sentido y una aplicabilidad práctica a lo aprendido, para que los estudiantes sean capaces de orientar su futuro académico.

Uno de los objetivos docentes, en los cursos de bachiller, debería ser que los contenidos trabajados tuvieran un componente funcional y significativo, para evitar que la enseñanza se convirtiera en un proceso de memorización y repetición para alcanzar una nota.

Por ello, el objetivo general de esta propuesta fue que el alumnado comprobara como su trabajo en el aula puede suponer una experiencia que les ayuda a disfrutar de su entorno de manera plena.

Esta iniciativa quiso convertir un paseo por el casco histórico de la ciudad de Zaragoza en un proceso de descubrimiento de la geometría ornamental de los edificios mudéjares. A partir de una ruta didáctica por la ciudad, los alumnos y alumnas experimentaron una nueva forma de aprender, una nueva forma de mirar la ciudad, redescubriendo el entorno inmediato y desarrollando una mirada crítica y responsable hacia las manifestaciones artísticas y promoviendo una actitud de respeto y valoración crítica.

Se utilizó la ciudad como valor intrínseco y como espacio de aprendizaje y de conocimiento.

Esta actividad recordó a los y las estudiantes de dibujo la belleza que se esconde en los trazados geométricos que estuvieron repitiendo durante todo el curso. Fue el momento de disfrutar de simplicidad del ornamento que perdura a lo largo de los siglos y que merece que nuestra mirada descansa unos minutos en cada pequeño detalle.

2. Marco Teórico

Actualmente los y las adolescentes pasan mucho más tiempo delante de las pantallas que de tiempo de ocio al aire libre. Como consecuencia de esta realidad cada vez son menos partícipes en actividades que conlleven una experimentación de sensaciones y de creación de experiencias.

Uno de los motores que rige el aprendizaje es el descubrimiento y las experiencias. El alumnado percibe su entorno por medio de los sentidos. El aprendizaje está directamente relacionado con la capacidad de experimentar desde un marco empírico y cualitativo (Eisner, 2004).

Las acciones derivadas de la interacción implican que los y las estudiantes participen de manera activa en el proceso de aprendizaje. Los estímulos que experimentan con el medio fomentan su interés hacia lo que les rodea.

El arte favorece un enorme grupo de habilidades y procesos mentales, permite el desarrollo de capacidades cognitivas y emocionales, además de motivar el desarrollo de competencias humanas. El arte tiene el papel de desempeñar el refinamiento de nuestro sistema sensorial y el cultivo de nuestra capacidad de imaginación. Las experiencias significativas en el campo en las artes se pueden extender a otros ámbitos relacionados con las cualidades sensoriales que las artes participan (Eisner, 2004).

Para comprender este tipo de métodos pedagógicos es sustancial entender la importancia que tiene la actividad del discente en los procesos de adquisición del conocimiento y desarrollo cognitivo en general. Coll (1978) señala que los descubrimientos de la psicología genética refuerzan las pedagogías que consideran la actividad como el aspecto fundamental del proceso educativo.

Según Ballester (2002) para que se produzca un aprendizaje auténtico es necesario conectar la estrategia didáctica con las ideas previas de los y las estudiantes y presentar la información de manera coherente y no arbitraria, construyendo de manera sólida los conceptos, interconectando los unos con los otros en forma de red de conocimiento.

El aprendizaje activo se caracteriza por estimular al alumnado a generar sus propias soluciones e involucrar a los y las docentes en un marco de análisis y discusión destinado a producir resultados tangibles (Pellicer, Álvarez y Torrejón, 2013). Como describe Sánchez (2008), las metodologías activas tienen unos rasgos característicos como son el promover la construcción de aprendizajes significativos, poner en juego habilidades específicas de los alumnos y alumnas, estimular el pensamiento crítico y la creatividad para hacer predicciones.

Dentro de las metodologías activas se encuentra el aprendizaje por descubrimiento. Podemos hablar de tres tipos de descubrimiento. El descubrimiento inductivo que implica una recopilación y ordenación de datos para llegar a un concepto, el deductivo que implica una relación de ideas para asociarlo a ideas generales y el transductivo donde se comparan elementos particulares y se destacan los aspectos similares (Bruner, 1988). En el caso de esta propuesta se trató de la adquisición de un conocimiento deductivo.

Se aprende más de las experiencias que lo que se aprende en el aula y habitualmente es un aspecto que los y las docentes pasan por alto. Hay acontecimientos relevantes que son una importante fuente de conocimiento si somos capaces de interpretarlos y darles un significado. Si los profesores y las profesoras acompañamos al alumnado en este proceso podemos conseguir que esos momentos no sean algo inmediato sino contundente a la comprensión y al disfrute artístico.

Los nuevos modelos educativos basados en la actividad demandan que los y las docentes transformen su rol de expositores del conocimiento al de guía del aprendizaje. El maestro o maestra son los grandes mediadores entre el alumnado y las inferencias del mundo (Fosati y Segurado, 2001). Debe enseñar a aprender y ayudarles a construir esquemas mentales. Su papel es el de acompañar y evaluar a los y las discentes cuando sea necesario. Debe ser guía y acompañar en los procesos de aprendizaje, estimulando la motivación y fomentando la reflexión. En el aprendizaje por descubrimiento el y la docente le presenta todas las herramientas necesarias al discente para que descubra por sí mismo lo que desea aprender (Baro, 2011).

A su vez se busca que los y las estudiantes sean integrantes participativos, propositivos y críticos en la construcción de su propio desarrollo (Sánchez, El Filali y López, 2013). En el aprendizaje por descubrimiento el discente tiene una gran participación. El discente organiza y estructura verdaderamente su propio trabajo. El protagonista del aprendizaje es el propio aprendiz que debe desarrollar actitudes de autonomía en su aprendizaje. Debe lograr manejar información, filtrarla, codificarla, categorizarla, evaluarla, comprenderla y utilizarla pertinentemente.

3. La propuesta

3.1. Descripción de la metodología y estrategia didáctica: aprendizaje a través de la experiencia

El aprendizaje a través de la experiencia es una metodología que ofrece una respuesta válida y especialmente indicada para las actuales demandas educativas, gracias a la promoción de un aprendizaje reflexivo y autónomo, y al fomento de las competencias y valores (Jiménez & Marina, 2019)

Siguiendo a Boud, Cohen y Walker (2011), vamos a analizar la metodología empleada en relación a sus cinco proposiciones:

- La experiencia es el fundamento del aprendizaje y el estímulo para el mismo.

Debemos partir de la idea de que toda experiencia es una oportunidad potencial para el aprendizaje. El alumnado que participó en esta propuesta tenía una experiencia teórico-práctica de conocimiento de las estructuras modulares, que sirvió de introducción. El análisis de dichas estructuras mediante la observación promovió la búsqueda de nuevos significados a esta práctica de aula. El proceso de reflexión facilitó la extracción de sentido de la experiencia.

- Los aprendizajes construyen activamente la experiencia.

El significado que cada estudiante otorgó al paseo por la ciudad estuvo sometido a la interpretación de cada uno de ellos y ellas.

- El aprendizaje es un proceso holístico.

Para el aprendizaje se contemplaron de manera global el desarrollo de aspectos cognitivos, conativos y afectivos.

-El aprendizaje se construye social y culturalmente.

Actualmente la educación artística se encuentra en una posición interdisciplinar donde el papel de la cultura es un medio imprescindible para el correcto desarrollo del conocimiento. El compartir la experiencia de manera grupal sirvió de soporte para el seguimiento del proceso y desarrollo de la reflexión y regulación de los alumnos y alumnas sobre su propio proceso de comprensión.

En la ciudad de Zaragoza hay una importante muestra de mudéjar aragonés. Dentro del marco urbano se caracteriza por las torres y la ornamentación cerámica vidriada (Borrás, 2006).

Esta experiencia propuso una ruta para descubrir y disfrutar de los monumentos mudéjares a través del análisis de su geometría, mostrando así la presencia de las matemáticas y, por ende, del dibujo técnico en el arte.

En esta actividad se realizó un recorrido desde la plaza de la Magdalena, hasta la Catedral del Salvador (Seo) para finalizar en la Iglesia de San Gil. Por el camino se realizaron varias paradas para analizar elementos del entorno relacionados con los polígonos estrellados o los elementos modulares, como por ejemplo los “azulejos de cartabón”.

3.3. Objetivos didácticos

Los aspectos claves que quiso desarrollar esta propuesta fueron:

- Comprender, a partir del aprendizaje experiencial, contenidos didácticos desarrollados en el aula.
- Disfrutar del entorno e interpretarlo mediante su observación y análisis.
- Generar un aprendizaje contextualizado, que involucre actividad, concepto y cultura.
- Posibilitar la generación de un proceso de aprendizaje significativo, según el cual los y las estudiantes relacionen un conocimiento nuevo comprendiendo su aplicabilidad y funcionalidad.

3.4. Competencias

En el aprendizaje experiencial, hay un componente relevante como la emoción, la interacción y la reflexión, para que el aprendizaje sea práctico y positivo. Por lo tanto, esta metodología ayuda al desarrollo competencial (Abanades, 2019).

Las competencias clave que se desarrollaron en la propuesta fueron:

- La competencia en comunicación lingüística.

Por medio del diálogo activo fue como se interpretaron los elementos arquitectónicos, empleando la percepción y análisis de las estructuras geométricas.

- Aprender a aprender.

Utilizando razonamientos inductivos, deductivos y lógicos en problemas de índole gráfico, aplicando fundamentos de la geometría plana para resolver gráficamente construcciones y transformaciones.

- Competencia en conciencia y expresiones culturales.

Se realizó un acercamiento a las funciones del arte a lo largo de la historia, analizando la evolución del arte Mudéjar, para apreciar sus singularidades y poner en valor patrimonio cultural y artístico de Aragón.

3.5. Actividades de enseñanza - aprendizaje

En la fase inicial se efectuó el desarrollo de los conceptos curriculares relativos al diseño de elementos modulares. Durante la primera evaluación se trabajaron en el aula de manera teórico-práctico. Los contenidos teóricos desarrollados fueron:

- Proporcionalidad, equivalencia y semejanza.
- Propiedades y métodos de construcción de polígonos regulares.
- Transformaciones geométricas como la traslación, giro, simetría y homotecia.
- Tangencias básicas y curvas técnicas.

En la tercera evaluación se realizó el paseo por la ciudad con una ruta establecida (descrita en la imagen 1). Durante este paseo se realizaron las siguientes actividades:

- Análisis de las transformaciones geométricas utilizadas en el diseño de decoración mudéjar.
- Comprensión de las labores de modificaciones realizadas en las obras arquitectónicas derivadas de los cambios de época, acciones restauradoras o actos vandálicos
- Observación de los elementos arquitectónicos en el entorno original
- Descubrimiento de la influencia de los diseños mudéjares en la creación de imágenes en la actualidad
- Toma de apuntes del natural

Tras la experiencia cada estudiante realizó bocetos y croquis de posibles diseños modulares. Se incentivó la utilización de diversos recursos gráficos para su realización.

La evaluación fue una parte esencial del proceso de aprendizaje. Se utilizó una rúbrica para su realización. En el caso del aprendizaje experiencial, esta debe incluir también una reflexión posterior al desarrollo de las actividades, con el fin de fomentar la capacidad crítica y aumentar la conciencia de los y las discentes acerca de sus propios progresos (Marina & Jiménez, 2019).

4. Conclusiones

Fomentando el aprendizaje experiencial los y las estudiantes se sintieron más involucrados en su proceso de aprendizaje gracias a la creación de un ambiente distendido. Por medio del paseo se generó un diálogo donde todas los y las discentes participaron. Consideraron que el encontrarse en un entorno menos formal que el aula provocó un ambiente más relajado donde era más sencillo hacer aportaciones y dar opiniones desde un punto de vista personal, así como la escucha activa.

Que el alumnado se sintiera relajado también contribuyó al proceso de aprendizaje. Disfrutar del entorno hizo que se observara e interpretara la experiencia mediante el desarrollo perceptivo, mejorando su capacidad de análisis y de sensibilización hacia la apreciación de la obra artística.

También aumentó su interés por comprender la aplicabilidad de las transformaciones geométricas. Los alumnos y alumnas se sintieron motivados mediante el disfrute del entorno.

Las actividades planteadas desde la educación artística requieren de los procedimientos de identificar y experimentar. Es importante ofrecer múltiples oportunidades para poner en práctica la imaginación y ofrecer al alumnado nuevas formas de aprender. De esta manera desarrollan sus destrezas para poder dar rienda suelta a su propio crecimiento y mejora de la confianza en sí mismos.



Figura 2: Estudiantes analizando el muro de la “parroquieta de la Seo”. Creación propia

Figura 3: Entrada lateral de la iglesia de la Magdalena con una intervención renacentista. Creación propia

Figura 4: Grafiti realizado en la pared de la iglesia de la Magdalena. Creación propia.



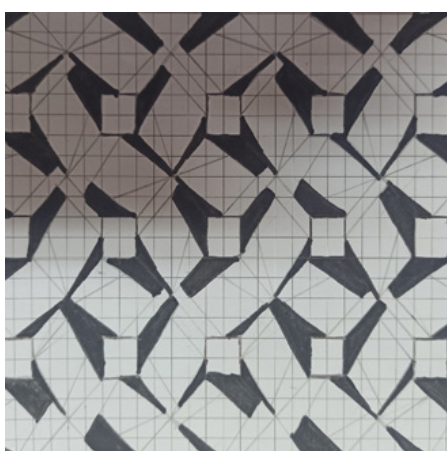
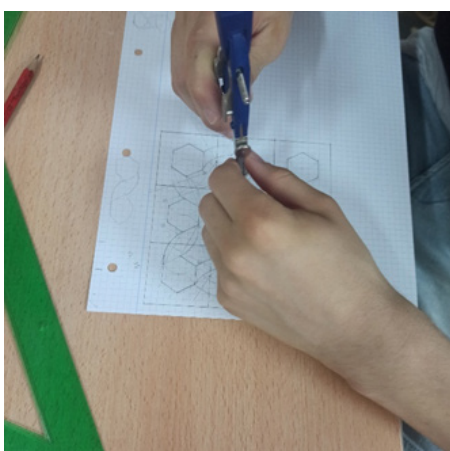
Figuras 5, 6 y 7: Análisis de polígonos estrellados ubicados en las inmediaciones de las edificios con decoración mudejar.
Imágenes: Creación propia



Figura 8: Símbolo de la asociación “Nogara” planteado mediante giro, al igual que las estructuras modulares mudéjares.
Figura 9: La huella dejada en la pared por un arco recordó a los y las estudiantes el símbolo de la red social “Facebook”.
Creación propia



Figuras 10 y 11: Estudiantes tomando apuntes de la catedral del Salvador (Seo). Creación propia.



Figuras 12 y 13: Ejemplo y trazado de una red a partir de la repetición de un módulo. Creación propia

Referencias bibliográficas

- Abanades, M. (2019). Recorrido y marco del aprendizaje experiencial como metodología exitosa en educación superior. En V. Baena, *El aprendizaje experiencial como metodología docente. Buenas prácticas* (págs. 16-30). Madrid: Narcea.
- Ballester, A. (2002). *El aprendizaje significativo en la práctica. Cómo hacer que el aprendizaje sea significativo en el aula. Seminario de aprendizaje significativo.*
- Baro, A. (2011). *Metodologías activas y aprendizaje por descubrimiento. Innovación y experiencias educativas*, 1-11.
- Borrás, G. M. (2006). Estructuras Mudéjares Aragonesas. En M. Lacarra, *Arte mudéjar en Aragón, León, Castilla, Extremadura y Andalucía* (págs. 297 - 313). Zaragoza: Institución Fernando el Católico.
- Boud, D., Cohen, R., & Walker, D. (2011). *El aprendizaje a partir de la experiencia. Interpretar lo vital y cotidiano como fuente de conocimiento.* Madrid: Narcea.
- Bruner, J. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación.* Madrid: Morata.
- Coll, C. (1978). *La conducta experimental en el niño.* Barcelona: Ediciones CEAC.
- Eisner, E. (2004). *El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia.* Barcelona: Paidós.
- Fosati, A., & Segurado, B. (2001). Expresión plástica y educación infantil. En VV.AA., *La educación visual y plástica hoy. Educar la mirada, la mano y el pensamiento* (págs. 81-122). Barcelona: Graó.
- Jiménez, N., & Marina, E. (2019). Orientaciones metodológicas para aplicar el aprendizaje experiencial en el aula. En V. Baena, *El aprendizaje experiencial como metodología docente. Buenas prácticas* (págs. 31-39). Madrid: Narcea.
- Marina, E., & Jiménez, E. (2019). Retos y desafíos en el aprendizaje experiencial. *Impulsando buenas prácticas.* En V. Baena, *El aprendizaje experiencial como metodología docente. Buenas prácticas.* (págs. 40-54). Madrid: Narcea.
- Pellicer, C., Álvarez, B., & Torrejón, J. (2013). *Aprender a emprender: cómo educar el talento emprendedor.* Fundación Príncipe de Girona, aulaplaneta. Obtenido de <https://es.fpdgi.org/upload/projecte/aprender-a-emprenderesp.pdf>
- Sánchez, M. (2008). *Cómo enseñar en las aulas universitarias a través del estudio de casos.* Zaragoza: Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Zaragoza.
- Sánchez, S., El Filali, B., & López, V. (2013). El proceso de aprendizaje a través de un pensamiento complejo. En VV.AA., *Innovation in Engineering, Technology and Education for Competitiveness and Prosperity* (págs. 1-8). Cancún: Eleventh LACCEI Latin American and Caribb.
- UNESCO. (6 de junio de 2022). *Arquitectura mudéjar de Aragón.* Obtenido de <https://whc.unesco.org/es/list/378>

Propuesta metodológica para la conexión entre la educación art stica formal y no formal: la asignatura de “Museos y exposiciones como propuestas educativas”

M^a Magdalena Castejón Ibáñez
Universidad de Murcia

1. Introducción

El presente texto expone la metodología llevada a cabo durante el curso 2021-2022 en la asignatura denominada “Museos y exposiciones como propuestas educativas” de la mención de Recursos educativos para la escuela y el tiempo libre del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Murcia.

El objetivo de la metodología desarrollada era conseguir conectar los ámbitos de la educación formal (estudiantes del Grado en Educación Primaria y futuros maestros) con las prácticas educativas no formales presentes en espacios culturales como los museos.

Dicha vinculación es motivo cada vez más habitual de interesantes proyectos e investigaciones (Cuenca López, Estepa Giménez y Martín Cáceres, 2020), que demuestran los beneficios educativos y socioculturales de emplear el patrimonio como un recurso didáctico dentro de las aulas. Para ello, es imprescindible tener en cuenta, tal y como indican Estepa et. Al. (2020, p.19), que “ambos agentes educativos pertenecientes a las dos enseñanzas (formal y no formal) (sean) los responsables de la construcción del puente entre el aula y el museo”.

De ahí la importancia de que los profesionales de la educación de ambos sectores conozcan los canales de comunicación entre ambos y se sientan motivados para establecer conexiones fluidas que propicien proyectos colaborativos. Miralles y Serrano (2020, p.160) lo consideran como el “engranaje de una máquina”, ya que “el modo de comunicación que se desarrolle entre ambos determinará las estrategias de relación establecidas a lo largo de trascurso del diseño, planificación y realización de una actividad o visita guiada de la escuela en el museo”.

Por tanto, no sólo es imprescindible que los futuros maestros conozcan las posibilidades educativas de emplear los museos y por tanto el patrimonio que contienen, como recurso habitual en su labor docente, sino que resulta vital que los diferentes agentes implicados sepan como conectar intereses propios y comunes con el objetivo de obtener resultados óptimos para los educandos.

No obstante, diversas investigaciones como la de Fontal et. Al (2021), demuestran que hay mucho por hacer en la formación del profesorado en el terreno de la educación patrimonial, ya que a pesar de que los futuros docentes consideran este aspecto como relevante dentro de sus estudios, la realidad es que las materias vinculadas a estos contenidos son escasas y limitadas en su alcance.

Fundamental también será la metodología a desarrollar para impartir las materias ligadas al uso educativo del arte y el patrimonio cultural, ya que, si se pretende que los estudiantes conozcan cómo se lleva a cabo una conexión real con las instituciones culturales, es imprescindible que se incentiven las estrategias de investigación y participación del alumnado.

Por tanto, en la planificación previa de la materia se tuvo como prioridad que la teoría estuviera directamente vinculada con la práctica, que ésta última fuera protagonista en el desarrollo de la asignatura y que la metodología de investigación fuera parte del proceso de aprendizaje. Además, se planteó una evolución de la asignatura en la que se fueran introduciendo los conceptos teóricos progresivamente, acompañados de la puesta en práctica de estos, acompañados de una evaluación continua de los procesos educativos y una valoración final de la práctica docente desarrollada.

Tal y como demuestran investigaciones realizadas recientemente (Domínguez y López, 2017), si desde la formación como maestros se incentiva la investigación, el trabajo colaborativo y la relevancia del respeto y cuidado por el patrimonio, esta percepción se transmitirá posteriormente en la práctica docente, lo que desembocará en alumnos implicados y responsables con en el entorno sociocultural en el que conviven.

Las diferentes acciones realizadas a lo largo de la asignatura hacían hincapié precisamente en el análisis y la reflexión crítica en torno a las prácticas educativas actuales entre escuela primaria y espacios museísticos, pretendiendo que los propios alumnos descubrieran en dichos procesos las infinitas posibilidades que las instituciones culturales tienen para fomentar la educación de las artes y el patrimonio en la etapa escolar, más allá de las tradicionales visitas guiadas.

Actualmente son muchos los espacios culturales que arriesgan y diseñan propuestas con metodologías innovadoras para captar la atención e interés del público por el patrimonio (Fontal, Luna & Ibáñez-Etxeberria, 2021), sin embargo, esta innovación no siempre se percibe en las aulas, ya que las carencias en la formación del profesorado en esta materia son habituales.

Por tanto, esta propuesta se plantea como un ejercicio de innovación en la forma de transmitir la importancia de la educación del patrimonio a un colectivo, el de los futuros maestros, que tiene en sus manos una responsabilidad fundamental para la difusión del cuidado, el respeto y el aprecio por el valor de nuestra cultura.

2. Contexto

La asignatura “Museos y exposiciones como propuestas educativas”, forma parte del 4º Curso del Grado de Educación Primaria que se oferta en la Universidad de Murcia. Se sitúa dentro de la Mención de Recursos de ocio y tiempo libre y se trata de una materia optativa de 3 Créditos que se imparte en el Segundo cuatrimestre con un horario habitual de dos sesiones de hora y media cada una.

Durante el curso 2021/2022, periodo en el que se puso en práctica esta metodología, estaban matriculados 50 alumnos.

Ante el reto de plantear una propuesta diferente, se tuvo en cuenta la escasa presencia de contenidos relacionados con la educación en museos dentro del programa educativo del Grado en Educación Primaria, ya que tan solo se imparten dos asignaturas que trabajan con estos contenidos, siendo una la que concierne a este texto y otra denominada “El patrimonio a través de las salidas escolares”. Ambas asignaturas son de tipo optativo, y enmarcadas dentro de una de las menciones de 4º curso, por lo que el alcance de estas es muy limitado para el total de los alumnos matriculados en dicha carrera universitaria.

3. Objetivos

Ante la limitación de contenidos vinculados con las posibilidades educativas de las instituciones culturales en relación con la educación formal, en este caso con la educación primaria, la propuesta metodológica que se propone abarca una doble visión: por un lado, la propuesta de realización de prácticas que permitan conectar con las nuevas corrientes pedagógicas museísticas en las que se fomente la indagación y la reflexión sobre los procesos y métodos empleados, y por otra parte, la realización de una investigación/evaluación del proceso de enseñanza, que permita conocer la realidad de la visión que los alumnos (y futuros maestros) tienen de la conexión entre educación formal y no formal, y comprobar si esta perspectiva puede cambiar tras la realización de las diferentes prácticas que se proponen.

De este modo, los objetivos que se proponen con esta metodología serían los siguientes:

1. Adecuar la teoría a las nuevas tendencias museológicas vinculadas a la educación y la acción social
2. Proponer un programa de prácticas en las que se fomentara la investigación y la reflexión crítica
3. Implementar una breve investigación o evaluación de la metodología docente para averiguar la conexión entre educación formal y no formal

4. Metodología

La metodología que se diseña pretende combinar la teoría con la práctica dando un mayor protagonismo a esta última, a través de estrategias que fomenten en el alumnado la participación activa, el trabajo colaborativo, la investigación o el pensamiento crítico.

Así, la parte teórica se divide en tres bloques de contenidos que se reorganizan teniendo en cuenta la Guía Docente de la asignatura, pero teniendo como prioridad la conexión con las diferentes actividades o proyectos diseñados. Se insiste además en la conexión entre la educación artística formal (aulas de primaria) y la educación no formal (museos y centros de arte).

Los bloques de contenidos serían los siguientes:

- 1. Museología (concepto de museo, nuevas tendencias museológicas hacia lo educativo y la acción social).
- 2. Comunicación e investigación (estudios de públicos, investigación, comunicación y conexión con los públicos, redes sociales).
- 3. Educación en museos/educación formal y no formal (situación de la educación en museos actual, nuevas tendencias, papel del maestro en la relación con las instituciones culturales, diseño de proyectos educativos colaborativos).

Las sesiones teóricas se plantearon con una exposición de los contenidos principales por parte del docente de forma interactiva, fomentando la participación del alumnado a partir de la propuesta de sucesivas cuestiones sobre las que pensar o debatir.

La parte práctica se dividía a su vez en dos formas de trabajo: por un lado, las prácticas de clase (seis en total), que se trabajaban en el aula de modo individual en su ejecución, pero con una puesta en común de resultados, y por otra parte, las prácticas principales (una individual y otra a realizar en grupo) con una elaboración más extensa y profunda. La investigación/evaluación realizada se integraría en las prácticas llevadas a cabo en las sesiones del aula.

La temporalización y organización de las sesiones quedaría del siguiente modo:

SEMANA	DIA 1	DIA 2
1		PRESENTACIÓN ASIGNATURA. TEST INVESTIGACIÓN - PC1
2	TEORÍA 1/ Desarrollo de P1	Desarrollo de PC2
3	TEORÍA 2 Desarrollo de P1	Desarrollo de PC3 Desarrollo de P1
4	TEORÍA 3 Desarrollo de P1	ENTREGA P1/Puesta en común sobre P1
5	TEORÍA 4 Desarrollo de P2	Actividad cultural (PC4)
6	Desarrollo de P2 / Desarrollo de PC4	Desarrollo de P2 / Desarrollo de PC4
7	Desarrollo de PC5	Desarrollo de PC5 / Desarrollo de P2
8	Desarrollo de PC6- INVESTIGACIÓN	ENTREGA P2/Puesta en común sobre P2
9	TUTORÍAS FINALES	

Nota: PC= Práctica de Clase, P= prácticas principales

Tabla 1. Organigrama de la asignatura

Nota: PC= Prácticas de clase, P= Prácticas presenciales

5. Desarrollo y resultados

A continuación, se detallan las actividades realizadas, así como los principales resultados obtenidos, en el orden que se fueron sucediendo durante el transcurso de la asignatura.

PRÁCTICA DE CLASE 1. Sobre el concepto de museo

Metodología

Una vez realizada la presentación de la asignatura por parte de la docente, se realiza una actividad de introducción dividida en dos partes. Por un lado, se suministra a los estudiantes un cuestionario con el objetivo de establecer la base desde la que partían con relación a la educación en museos. Esta actividad formaría parte de la investigación a modo de evaluación inicial que se realiza de forma paralela al desarrollo de la docencia.

La segunda parte de la práctica se les planteaba a los alumnos el siguiente enunciado, con el fin de que comenzaran a recapacitar sobre su vinculación personal con las instituciones museísticas:

“Escribe TRES PALABRAS que estén vinculadas para ti a la palabra MUSEO y reflexiona brevemente la razón”.

“Relata la experiencia más significativa (positiva o negativa) que recuerdes en relación con un museo.”

Resultados

A través de los cuestionarios se pudo comprobar que la relación entre los futuros maestros y los museos resulta compleja y es preciso que sea trabajada profundamente. Por ejemplo, a la pregunta *“¿En tu tiempo de ocio has visitado algún museo de tu entorno en el último año?”*, un 28,6% de los alumnos responde “Nunca” y un 57,1% contesta tan solo “de 1 a 3 veces”.

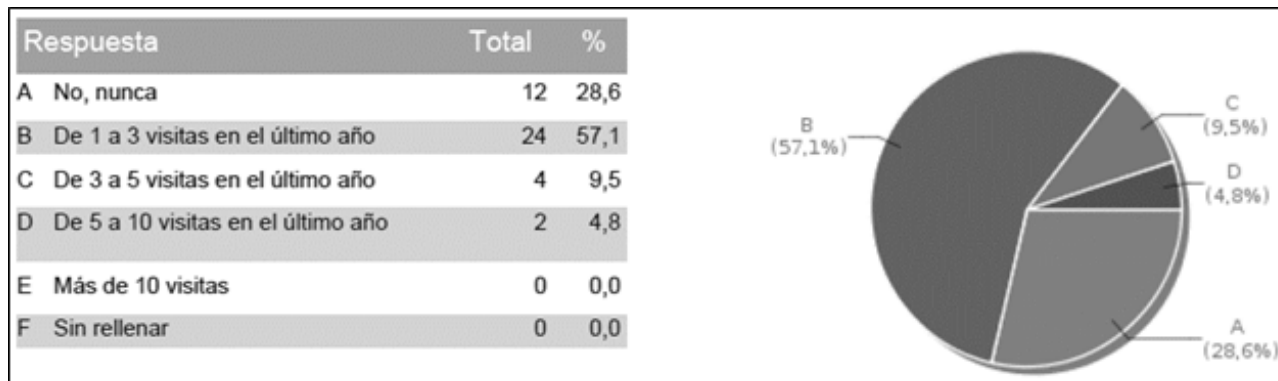


Figura 1. Respuestas al cuestionario.

Pregunta: “¿En tu tiempo de ocio has visitado algún museo de tu entorno en el último año?”

Otra de las cuestiones fue, “¿Durante el Grado en Educación Primaria, te has planteado en alguna ocasión al museo considerar al museo como recurso educativo para la educación primaria?”, a lo que un 38,1% responde “Ocasionalmente”, y un 4,8% contesta “Nunca”.

También se les pregunta sobre la importancia de que las actividades en museos formen parte de los currículos de educación primaria, y un 40% opina que sí es relevante mientras que un 9,5% considera que es poco importante.

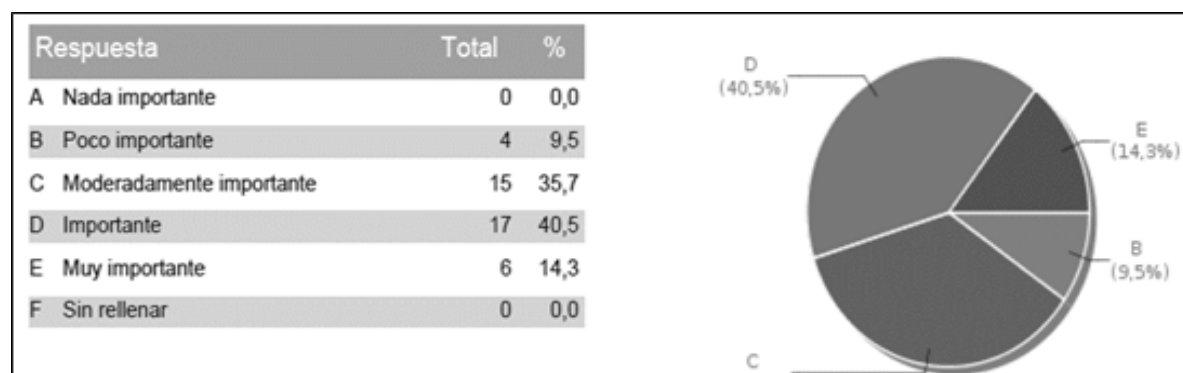


Figura 2. Respuesta a la pregunta: ¿Consideras importante que las actividades en museos formen parte del currículo de educación primaria?

Por otro lado, también se valora si los alumnos suelen consultar los recursos educativos que determinados museos facilitan desde sus páginas webs o redes. Hasta un 50% responde que raramente lo llevan a cabo y un 31% tan solo lo ha hecho ocasionalmente.

Tras analizar el total de las respuestas a las 20 preguntas que conformaban el cuestionario, se deduce que la conexión entre la formación en educación primaria y las posibilidades didácticas de las instituciones museísticas no está lo suficientemente desarrollada, lo que supone un campo relevante sobre el que seguir trabajando e investigando.

Por otra parte, la segunda actividad de esta primera práctica a realizar en el aula puso de manifiesto que la imagen de museo que la mayoría de los alumnos tenía era la de un espacio que inspira seriedad, donde se estudia la historia y el patrimonio, un lugar aburrido que alberga exposiciones, en definitiva, la idea de museo según estos alumnos estaría vinculada a una perspectiva nada accesible ni cercana. De hecho, tan solo un estudiante asoció el concepto de museo al término de educación, lo que confirmaba la importancia de profundizar en el estudio de esta materia.

PRÁCTICA PRINCIPAL 1. Análisis de la estrategia educativa en museos

Metodología

De forma paralela a las prácticas a realizar en clase, se solicita a los alumnos una primera práctica principal, con un desarrollo más profundo de los contenidos. En este caso la ejecución sería individual y se combinaba la exposición teórica del docente, con la investigación y aplicación práctica de los conocimientos

Se solicitaba a los estudiantes, el análisis de dos museos o salas expositivas, teniendo que ser uno de tipo local (dentro de la Región de Murcia) y otro nacional o internacional. Se debían tener en cuenta los aspectos vistos a nivel teórico tales como: el tipo de gestión y organización de la institución, la programación educativa, los tipos de público a los van dirigidas las actividades, las propuestas didácticas más relevantes enfocadas a la educación primaria o los recursos disponibles para el profesorado. Para terminar el trabajo se solicitaba una comparativa de las dos instituciones seleccionadas, razonando las posibles diferencias detectadas.

Resultados

Esta actividad supuso la introducción de los estudiantes en el ámbito de la educación en museos, permitiendo que la investigación llevada a cabo por cada uno de ellos les descubriera poco a poco las opciones educativas que presentan gran diversidad de museos. Los principales resultados observados por tanto con esta tarea se resumen del siguiente modo:

- Descubrimiento de las instituciones culturales del contexto del estudiante
- Determinación de las posibilidades educativas de los museos
- Detección de las carencias de muchos museos locales en cuanto a educación

PRÁCTICA DE CLASE 2. Sobre el concepto de museología social

Metodología

Se plantea la lectura individual de un artículo especializado sobre la museología social (Paradinas, 2015), seguido de un debate y puesta en común sobre las ideas surgidas. Se plantea a modo de guion las siguientes cuestiones clave:

¿Cuál era la antigua definición del ICOM sobre el museo?

En el siglo XX se comienza a dar un cambio en cierto tipo de museos, ¿cuál era su objetivo?

¿Qué quiere decir el autor cuando habla del “museo como lugar de encuentro?”

¿Qué museos nacionales están trabajando bajo la línea de la museología social?

Reflexiona sobre los pros y contras tanto de la museología tradicional como de la museología social, aportando una conclusión sobre las mismas.

Resultados

Con esta práctica se pretendía dar a conocer al alumnado la evolución sobre el concepto de museo vida a lo largo de la historia, y cómo, en las últimas décadas, se ha potenciado ese giro a lo social, y, por ende, a lo educativo. La imagen que la mayoría de los alumnos asocian a los museos (como se demostró en la primera práctica de clase), va ligada al concepto de museo tradicional, por lo que resulta necesario que logren visualizar el cambio que está aconteciendo en las instituciones culturales en el presente. Por tanto, las conclusiones que se obtuvieron con esta actividad quedarían resumidas así:

- Concienciación sobre el giro hacia lo social y educativo de los museos
- Reflexión crítica sobre los distintos enfoques en la gestión de museos.
- Visualización de la perspectiva actual de las instituciones culturales en relación con la acción social y educativa.

PRÁCTICA DE CLASE 3. Redes sociales, museos y educación

Metodología

En esta ocasión se propone a los alumnos que investiguen sobre las redes sociales de los museos y escojan una institución sobre la que analizar las cuestiones que se detallan a continuación:

¿Qué plataformas digitales emplea para la difusión de contenidos?

¿En cuál destaca más?

¿Crees que la estrategia de difusión que sigue el museo logra captar la atención de diferentes públicos (niños, jóvenes, adultos...)? ¿Cómo lo hace?

¿Existen recursos enfocados al profesorado de educación primaria en esas RRSS?”

La realización sería individual, pero con una puesta en común posterior, generando un debate sobre la situación de este aspecto en los museos y su relación con la educación.

Resultados

El objetivo de esta actividad era poner de manifiesto la relevancia que los sistemas y medios de comunicación de los museos tienen y su vinculación directa con la difusión de contenidos. Las instituciones culturales son cada vez más conscientes de la necesidad de adaptar sus estrategias comunicativas tanto a las nuevas plataformas como a las necesidades de los públicos actuales. Por tanto los resultados principales tras esta actividad fueron los siguientes:

- Descubrimiento de los distintos medios de comunicación y difusión de los museos, especialmente haciendo hincapié en los nuevos formatos y plataformas
- Estudio de las posibilidades didácticas que ofrecen las RRSS de los museos
- Concienciación sobre la importancia de que los museos sepan comunicar adecuadamente para lograr el interés de los diferentes públicos (jóvenes, escolares, etc.)

PRÁCTICA DE CLASE 4. Proyecto Escuela CENDEAC

Metodología

Para completar la metodología de la asignatura, se planificó en colaboración con la Comisión de Actividades Culturales de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia, una conferencia sobre un proyecto educativo desarrollado en el CENDEAC (Centro de Documentación y Estudios Avanzados de Arte Contemporáneo de la Región de Murcia). Los alumnos debían asistir a dicha charla y posteriormente resolver una serie de cuestiones:

¿Qué es el CENDEAC y qué actividades suele hacer (sin contar el proyecto ESCUELA CENDEAC)? ¿A quién van dirigidas sus actividades?

¿En qué consiste el proyecto ESCUELA CENDEAC?

¿A qué otros colectivos ciudadanos podrían enfocarse este tipo de talleres?

Por otro lado, se le proponía buscar al menos un ejemplo de centro de documentación /biblioteca (pudiendo ser de la Región de Murcia o no) que trabajen uno o dos de estos aspectos:

- El arte como recurso educativo
- La accesibilidad de públicos habitualmente excluidos (inmigrantes, discapacidad, etc. Explica brevemente en qué consiste el proyecto.

Asignatura: **MUSEOS Y EXPOSICIONES COMO PROPUESTAS EDUCATIVAS. GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA**

Conferencia:
Iniciativas de Educación y Mediación en los centros de arte.
Proyecto ESCUELA CENDEAC

Ponentes:
Rocío Quiñonero Sánchez y Elena Escribano González

Coordinadora: Magdalena Castejón Ibáñez

17 de febrero, de 9:00 a 10:30 horas
 Aula 1.14, Aulario Giner de los Rios
 Facultad de Educación, Universidad de Murcia



Imagen de una de las sesiones del proyecto ESCUELA CENDEAC





Figura 3. Cartel de la actividad cultural sobre el proyecto Escuela CENDEAC

Resultados

El fin de esta práctica fue conocer de primera mano un proyecto educativo del entorno llevado a cabo en una institución cultural. Tras la exposición de la propuesta por parte de las ponentes (Elena Escribano y Rocío Quiñonero, responsable del proyecto y responsable de documentación y biblioteca del CENDEAC, respectivamente), se propició un debate en el que se pudo corroborar que el trabajo realizado en el aula (tanto a nivel de teoría como de práctica), iba en consonancia con las nuevas tendencias desarrolladas en espacios culturales como en este caso, el CENDEAC. La experiencia también sirvió para constatar las problemáticas detectadas en el entorno, en cuanto a carencias y limitaciones de este tipo de proyectos. Por tanto, a través de esta práctica se observa que se consiguen los siguientes aspectos:

- Conocimiento de un caso práctico y real sobre educación artística para la infancia en un centro cultural del entorno
- Concienciación de las limitaciones de oferta de este tipo de iniciativas en el entorno
- Descubrimiento de cómo se gestiona y se desarrolla un proyecto de estas características, siendo conscientes de la posibilidad de poder desarrollar como maestros este tipo de iniciativas en el futuro

PRÁCTICA PRINCIPAL 2. Diseño de propuesta didáctica en museos

Metodología

En la segunda práctica principal de la asignatura, se propone un proyecto grupal de mayor extensión y desarrollo, que serviría para aglutinar todos los conocimientos adquiridos durante la asignatura. Este proyecto se iría realizando de forma paralela al resto de prácticas de clase pendientes. Se planteaba en dos fases:

1º Fase: análisis del Departamento Didáctico de un museo de la Región de Murcia (preferentemente distinto al realizado en la práctica 1).

2º Fase: diseño de una propuesta de planificación innovadora para desarrollar de forma colaborativa entre el centro escolar y el museo.

La propuesta debía estar enfocada a educación primaria, principalmente dentro del área de educación plástica, pudiendo escoger otras áreas de forma transversal.

Resultados

Esta práctica final grupal, tuvo un desarrollo más largo en el tiempo, lo que permitió a los alumnos ir asimilando todos los conocimientos tanto teóricos como prácticos (con la ejecución del resto de prácticas de clase). Por tanto, esta actividad supuso una investigación intensa sobre la relación entre educación y museos, que se tradujo en los siguientes resultados:

- Descubrimiento de las posibilidades didácticas de los recursos museísticos
- Conocimiento profundo de cómo se genera un proyecto educativo en un museo
- Análisis de los recursos disponibles para el profesorado y detección de carencias
- Diseño y creación de actividades en colaboración con el museo, destacando la conexión entre educación formal y no formal
- Concienciación sobre la importancia de que sean los propios maestros los que tengan iniciativas para realizar actividades colaborativas con las instituciones culturales.

PRÁCTICA DE CLASE 5: Arte como mediación en el Museo Reina Sofía

Metodología

A partir del visionado de un video donde se exponen prácticas educativas innovadoras en museo titulado “Museo Reina Sofía. Arte como mediación”, se solicita a los alumnos que respondan a una serie de cuestiones de forma individual para posteriormente poner en común las ideas con el resto de los compañeros. El debate versaría sobre las siguientes cuestiones:

¿Qué lenguajes no verbales como medio de comunicación se dan en el museo? ¿Serían efectivos?

¿Qué recursos propone el museo para las personas con discapacidad visual? ¿qué objetivo tiene?

¿En qué consiste el proyecto ECOS? ¿y el proyecto ATLAS?

¿Qué perfiles intervienen en el Proyecto TALLER de Artista?

¿Cómo se rompe el rol del espectador en el proyecto Interrelaciones (secundaria)?

Se plantea de forma complementaria, la búsqueda de otro proyecto acontecido en esta institución, explicando en qué consiste y a quien va dirigido, priorizando las propuestas que van dirigidos a públicos no habituales en el museo.

Resultados

Esta breve práctica permitió conocer a los alumnos las posibilidades educativas y sociales que desde hace años se vienen desarrollando en determinados museos, tomando conciencia de las diferentes opciones existentes más allá de las actividades tradicionales, como, por ejemplo, el trabajo con colectivos vulnerables.

PRÁCTICA DE CLASE 6. Grupo de discusión “Reflexionando sobre educación y museos”.

En esta última práctica de clase y como conclusión a las metodologías seguida, se emplea una técnica de investigación social, como es el grupo de discusión.

Teniendo en cuenta los resultados de las encuestas realizadas al inicio de la asignatura, se solicita a los alumnos que discutan con sus compañeros en pequeños grupos, las siguientes cuestiones:

1. ¿Por qué crees que es más habitual visitar museos cuando se viaja, que en nuestro entorno cercano como parte de nuestro tiempo de ocio cotidiano? ¿Cómo crees que esto podría cambiar?
2. Tras la experiencia en esta asignatura, ¿crees relevante que se amplíen las actividades y proyectos sobre educación y museos en el Grado de Educación Primaria? ¿Porqué?
3. Después de investigar en las distintas prácticas de la asignatura, ¿crees que hay conexión entre el currículo oficial y las actividades que se realizan en los museos regionales? ¿Cómo podría mejorar si es el caso?
4. Tras las actividades realizadas en la asignatura, ¿cómo valoras la difusión de contenidos y/o recursos educativos de las webs y RRSS de los museos regionales? ¿cómo podría mejorar si es el caso?”

Como conclusión al debate se le solicita a cada grupo de alumnos que realicen un análisis sobre cómo mejorar la relación entre museo y escuela, aportando ideas en una tabla en la que diferencien los problemas detectados y las propuestas de mejora.

Resultados

Los resultados de esta práctica, que, a su vez, formaba parte del propio proceso de investigación y evaluación metodológica, constatan la evolución de la imagen asociada a los museos de los alumnos con respecto al inicio de la asignatura (determinado a partir de los cuestionarios iniciales). En las conclusiones finales realizadas a través de esa tabla que se les solicita, se puede determinar como las prácticas realizadas han permitido un mayor conocimiento de la situación actual de los museos en relación a su actividad educativa, tanto en cuanto a las problemáticas detectadas (escasez de recursos, falta de personal educativo, sistemas de comunicación obsoletos, etc.), como de las oportunidades observadas en forma de propuesta, tales como la puesta en marcha de proyectos colaborativos entre escuela y museos, la visibilización de colectivos vulnerables o el trabajo cooperativo con asociaciones socioculturales, etc. (Figura 3).

Problemas detectados	Propuestas de mejora
<ul style="list-style-type: none">- Nula conexión con el currículum.- Falta de presupuesto.- Falta de personal.- Desconocimiento de la normativa educativa.- Desconocimiento de lo que ofrece el museo.- Escasez de actividades significativas para el público.- Alumno con papel pasivo.- Falta de motivación.- Falta interacción del público con el museo.- Escasez de recursos comunicativos.- Falta de motivación por parte del profesorado.	<ul style="list-style-type: none">- Contratar personal especializado en educación.- Cursos de formación continua (personal museo).- Solicitud de ayudas económicas y humanitarias.- Cambiar la perspectiva de los diferentes tipos de actividades (mayor manipulación).- Mejorar la motivación y la participación del público.- Generar en el alumno una actitud activa.- Crear acuerdos de colaboración con otros centros o museos.- Utilizar el poder audiovisual.- Actividades más multidisciplinares.

Figura 4. Ejemplo de los resultados del grupo de discusión realizado por los estudiantes

6. Conclusiones y líneas futuras

Una vez finalizada la asignatura y tras analizar la evolución de las distintas prácticas, así como de la investigación realizada, que serviría a su vez como evaluación del proceso de enseñanza, se pueden establecer una serie de conclusiones.

En primer lugar, las prácticas realizadas en el aula han permitido que los alumnos conozcan a los museos y espacios culturales de una forma más profunda especialmente desde el punto de vista educativo, aplicando de una forma práctica la teoría expuesta por la docente. Se ha trabajado tanto la evolución del concepto de museo, como la relevancia de los medios de comunicación e investigación en los espacios culturales para conectar con los públicos, así como las nuevas tendencias en educación y acción social que actualmente se llevan a cabo en gran número de museos.

Las prácticas principales, han favorecido la investigación, la metodología participativa y la iniciativa por parte de los alumnos, ya que se han tenido que diseñar una propuesta colaborativa entre escuela y museo, teniendo que conocer de forma real las características y limitaciones de los espacios culturales con los que han trabajado.

Esto ha favorecido una conexión más profunda en cuanto al entorno cultural del alumnado, llegando a conocer instituciones que anteriormente no habían valorado.

En general, las actividades propuestas han mantenido el interés del alumnado, adentrándolos progresivamente en el ámbito de la educación artística no formal, estableciendo puentes a su vez con la educación formal (educación primaria).

A su vez, la investigación realizada ha constatado que los estudiantes (y futuros maestros), han cambiado su percepción sobre las posibilidades educativas de los museos y espacios culturales, mostrando un interés mayor al finalizar la asignatura sobre la posibilidad de emplear estos recursos en el futuro.

En definitiva, los resultados del proceso de trabajo de los estudiantes demostraron cómo el concepto de museo como espacio educativo fue transformándose de forma positiva desde el inicio de la materia hasta su conclusión, siendo capaces de diseñar y plantear propuestas innovadoras en las que la colaboración entre educación formal y no formal sería clave.

Como propuestas futuras se plantea, por un lado, la posibilidad de ampliar la investigación realizada, como un medio de evaluación de la práctica docente, revisando el cuestionario inicial y empleando otras técnicas complementarias al finalizar la materia.

Por otra parte, en cuanto a la práctica final realizada por los alumnos se plantea de cara al curso siguiente, la posibilidad de llegar a ejecutar de forma real las propuestas educativas en los museos colaboradores con la idea, ya que algunas instituciones se mostraron interesadas en las propuestas ideadas por los alumnos.

Referencias bibliográficas

Cuenca López, J.M., Estepa Giménez, J. y Martín Cáceres, M.J. (eds.) (2020). Investigación y buenas practicas en educación patrimonial entre escuela y museos. Territorio, emociones y ciudadanía. Gijón: Trea.

Domínguez Almansa, Andrés, & López Facal, Ramón. (2017). Formación de maestros y educación patrimonial. Estudios pedagógicos (Valdivia), 43(4), 49-68. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000400003>

Estepa Giménez, J., Cuenca López, J.M., Jiménez Pérez, R., Travé González, G., De las Heras Pérez, M.A., Miedes Ugarte, B., Martín Cáceres, M. J. & Calaf Masachs, R. (2020). El Proyecto Epitec; relaciones escuela-museo. Conecciones entre emociones, territorio y ciudadanía. En, Cuenca López, J.M., Estepa Giménez, J. y Martín Cáceres, M.J. (eds.) (2020). Investigación y buenas practicas en educación patrimonial entre escuela y museos. Territorio, emociones y ciudadanía. Gijón: Trea.

Fontal, O., Luna, U., y Ibáñez-Etxeberria, A. (2021) Educación patrimonial: clave de futuro para la gestión del patrimonio. En, Arrieta Urtizberrea, Iñaki y Díaz Balerdi, Iñaki (Eds.) (2021) Patrimonio y museos locales: temas clave para su gestión / Patrimoine et musées locaux : clés de gestion. El Sauzal (Tenerife): PASOS Revista de Turismo y Patrimonio Cultural. Colección PASOS Edita nº 29. ISBN: 978-84-88429-44-5.

Fontal Merillas, O., Martínez Rodríguez, M., Ballesteros Colino, T., & Ortega, Cepeda, J. (2021). Percepciones sobre el uso del patrimonio en la enseñanza de la Educación Artística: un estudio con futuros profesores de Educación Primaria. Revista interuniversitaria de formación del profesorado: continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales, 35(96), 67-86. DOI: <https://doi.org/10.47553/rifop.v96i35.3.91269>

Paradinas, P. J. L. (2015). La museología social: en y con todos los sentidos. Hacia la integración social en igualdad. Her&Mus. Heritage & Museography, 55-68. <https://raco.cat/index.php/Hermus/article/view/313258>

Un entorno de conexiones a través de la disolución perceptual de los objetos

María Gárgoles Navas
Universidad Complutense de Madrid

1. Introducción

A lo largo de este ensayo visual se introduce y presenta la práctica realizada en torno a los objetos y su visualización en una sociedad digital. Para ello se presentan reflexiones, experiencias e imágenes para mostrar cómo se entienden estos objetos, como se han construido y cómo es posible interactuar con ellos en el entorno inmersivo.

Referencias bibliográficas

Barrett, L. F. (2017). La vida secreta del cerebro: Como se construyen las emociones. Paidós.
Haraway, D. (1984). Manifiesto Ciborg: El sueño irónico de un lenguaje común para las mujeres en el circuito integrado.

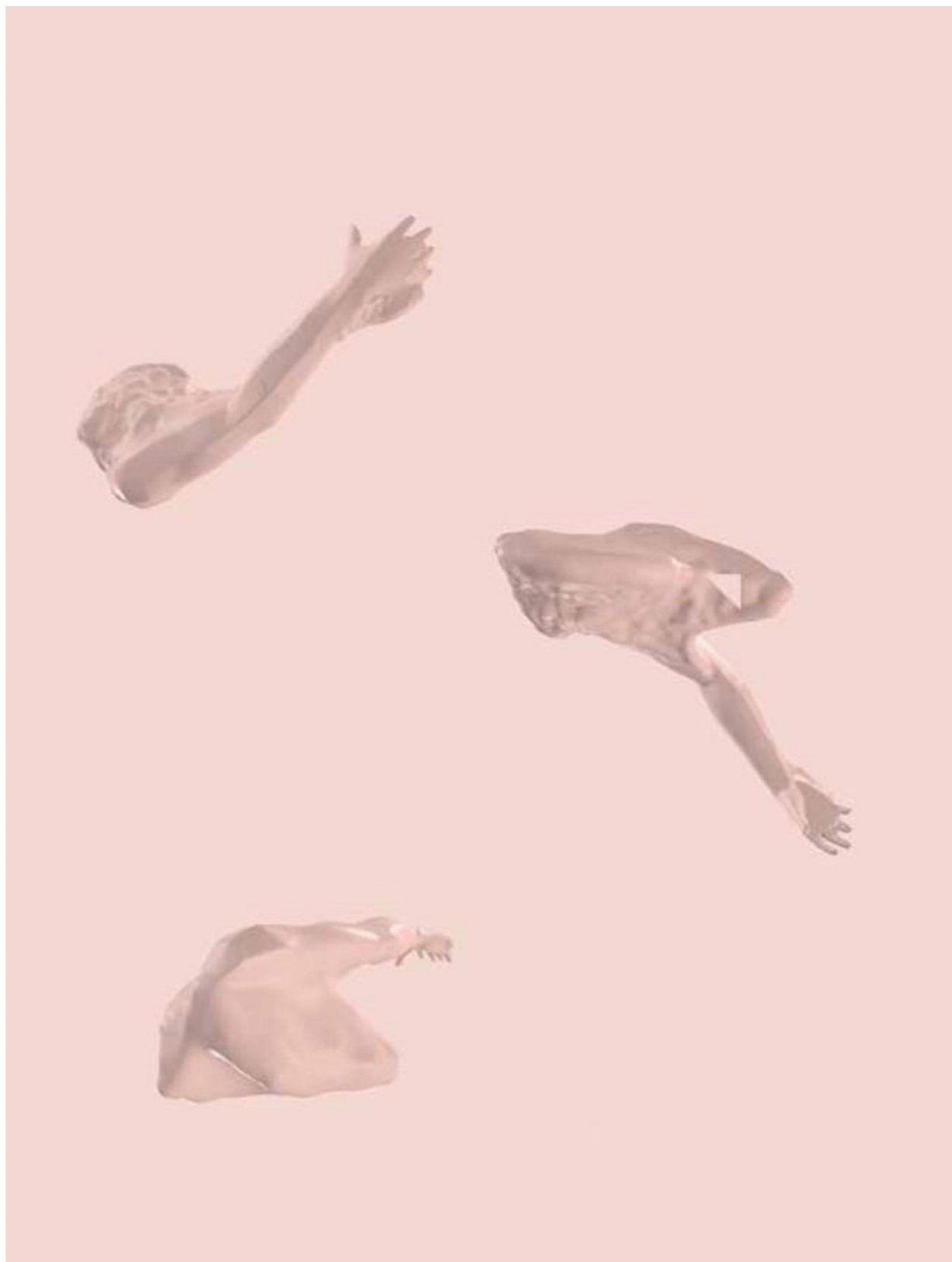
* Investigación realizada con una ayuda predoctoral de Formación de Profesorado Universitario (FPU2017/03492).



Este trabajo indaga en otros modos de construcción espacial y corporeizada que desafíen entornos y sus objetos habitualmente reconocibles desde la práctica. Particularmente se proponen objetos y estructuras alternativas no lineales basadas en alteraciones visuales cognitivas donde las cualidades perceptivas son cuestionadas. Desde el enfrentamiento del cuerpo y su habitar en lo cotidiano, se proponen múltiples respuestas visuales con diferentes alteraciones. Esta investigación pretende mostrar reflexiones sobre el comportamiento corporal y de interacción con lo que nos rodea en tiempos de una sociedad digital. Se muestran resultados visuales de una investigación sobre lo perceptivo y corporal.

La disolución perceptual está directamente relacionada con los tipos de agnosia visual, que afecta a como se percibe el entorno y se construyen las percepciones. La experiencia corporeizada se ve modificada ante nuevos planteamientos espaciales derivados de la virtualidad. En este sentido, el entorno adquiere nuevas dimensiones espaciales no habituales modificando así directrices mentales de movimiento.

Avatares corporeizados en su proceso de interacción con el entorno inmersivo también sufren modificaciones de diferentes tipos, pero que se perciben como partes corporales. En este caso, algunos miembros corporales de los avatares se ven aislados y alejados, mientras que otras perspectivas menos usuales proponen otro acercamiento.

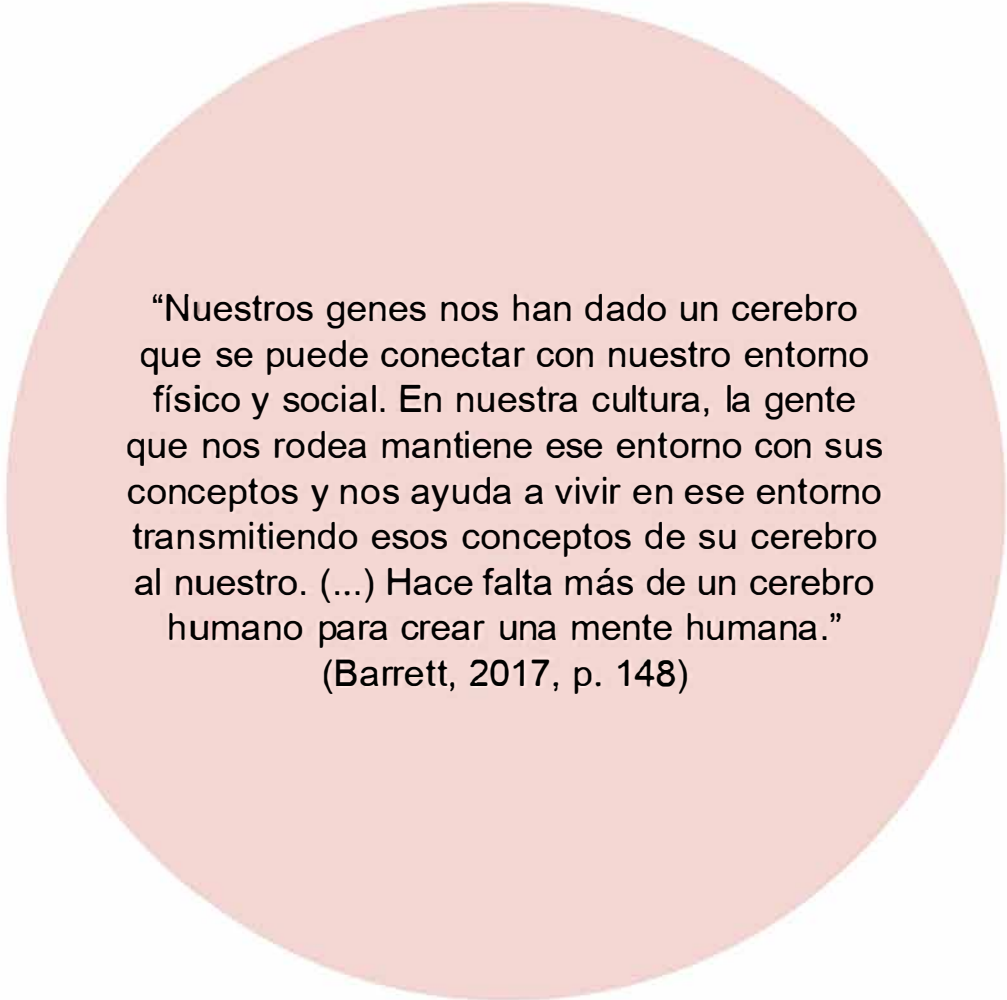


La supresión de suelo u otras líneas de estabilidad afecta a la experiencia corporeizada con la imagen. En este sentido, la experiencia corporeizada en entornos que suprimen elementos referenciales como los anteriormente mencionados afectan al reconocimiento de estructuras habituales.

Algunos de los objetos y elementos creados que se muestran proponen diferentes perspectivas de objetos. Estos pueden ser reconocidos parcialmente dependiendo de la perspectiva en tanto que han sido borradas algunas de sus partes reconocibles y alterados para disminuir su fidelidad con respecto del objeto original. Estos elementos son en ocasiones fragmentos corporales que pueden ser empleados de forma anexa al cuerpo como si de un cuerpo ciborg se tratara. Son anexiones virtuales a un cuerpo biológico que afectan a la forma de relación con el entorno y el resto de elementos. La diferencia entre lo natural y lo artificial se ha disuelto tal y como defiende Donna Haraway en su manifiesto ciborg (1984, p. 5).

La obra inmersiva 360° creada incluye algunos de estos objetos en movimiento y continua rotación. Otras versiones de la obra en formatos para realidad virtual permiten interactuar con dichos objetos, descubrir perspectivas nuevas e incluso desplazarlos por el entorno virtual.





“Nuestros genes nos han dado un cerebro que se puede conectar con nuestro entorno físico y social. En nuestra cultura, la gente que nos rodea mantiene ese entorno con sus conceptos y nos ayuda a vivir en ese entorno transmitiendo esos conceptos de su cerebro al nuestro. (...) Hace falta más de un cerebro humano para crear una mente humana.”
(Barrett, 2017, p. 148)

La experiencia inmersiva creada en varios formatos como el de video 360 o al realidad virtual permite interactuar y visionar estos elementos. En la experiencia inmersiva, tras la introducción es posible visionar diferentes objetos que rotan y se desplazan en un espacio virtual. Se puede interaccionar con estos, buscando diferentes perspectivas y reaccionando a los movimientos preestablecidos.

La experiencia de inmersión en un espacio que carece de suelo estable, como se mencionaba anteriormente, puede no contribuir a la presencia en el lugar. Sin lugar a dudas, es un espacio potenciado por las características de los entornos virtuales y donde el tiempo de permanencia breve se vincula con estos objetos.



Recursos para la Educación Inclusiva en el Taller de Cerámica (II)

Antoni Miquel Morro Mas
Universidad Politécnica de Valencia

1. Introducción

El avance hacia una Educación Inclusiva plena, encaminada a una mejora en el aprendizaje del alumnado con Necesidades Educativas Especiales (NEE) que permita apoyar y estimular su desarrollo en un contexto de máxima participación e integración, pasa por una adaptación de los contenidos curriculares que lo hagan accesible, con apoyo adicional o seguimiento individualizado si es preciso, a todo el alumnado (Solla 2013, p. 17). En efecto, el marco normativo español, en su RD 696/1995, de 28 de abril, de ordenación de la educación del alumnado con NEE, señala la posibilidad de realización de adaptaciones curriculares pertinentes que permitan al alumnado con condiciones personales de sobredotación, o de discapacidad psíquica, motora o sensorial, el logro de los objetivos educativos establecidos con carácter general, consiguiendo de esta manera una mayor calidad de vida en los ámbitos personal, social y laboral.

Sin embargo, tal y como indican Arocas y Vera, las investigaciones más recientes se han centrado en analizar posibilidades de adaptación en áreas instrumentales como lenguas y matemáticas, y no son frecuentes estudios o propuestas curriculares en el área de la expresión plástica para este tipo de alumnado (2006, p. 1). Y si la experiencia práctica directa es la que permite un mayor desarrollo de la creatividad, actualmente el currículo escolar se centra más en abstracciones que en experiencias concretas de aprendizaje del mundo real.

2. Contexto

La siguiente propuesta se ha llevado a cabo en un Centro de Educación Especial, con alumnado de edades comprendidas entre los 16 y los 19 años con discapacidades psíquicas y sensoriales, y que desarrolla el área de Orientación y Formación Laboral a través del Taller de Cerámica. Se configura, por tanto, como material didáctico aprovechable por profesorado o bien de centros docentes de Educación Especial, o bien de unidades específicas de Educación Especial de centros de régimen ordinario, que dispongan de instalaciones para la práctica de la cerámica artística.

3. Aspectos terapéuticos de la cerámica

El tacto es un sentido fundamental en el ser humano. El uso de medios artísticos en entornos arteterapéuticos puede, según López-Martínez, ampliar enormemente la capacidad expresiva y comunicativa, especialmente en situaciones en las que el lenguaje verbal se encuentre bloqueado o limitado por falta de dominio, inhibiciones o disfunciones físicas, cognitivas o emocionales (2009, p. 44). De acuerdo con López-Ruíz y López-Martínez (2017, p. 480), entre los distintos beneficios de manipular la arcilla se incluyen:

- La experimentación con las diversas cualidades sensorio-perceptivas: textura, temperatura, color, densidad, plasticidad, etc.
- El fomento de experiencias cinestésicas: provocar acción, movimiento y gestualidad.
- El desarrollo de la percepción háptica.
- El fomento de la curiosidad, la exploración y el juego.
- La expresión de los procesos internos y del estado de ánimo.
- El fomento de estados de calma y relajación
- Las experiencias catárticas.
- La expresión de sentimientos espontáneos y/o reprimidos.

Gutiérrez y Rivas señalan que el contacto con una sustancia dócil y tangible que ofrece la oportunidad de aplastar, unir, separar y manipular, es de gran valor educativo y resulta de gran ayuda para lograr en el alumnado un sentimiento de dominio del mundo (1983, p. 25). Asimismo, Navarrete enfatiza que el trabajo con barro permite experimentar con el volumen, la relajación y la sensación de estar en contacto con un medio natural y orgánico, desarrollando el movimiento de muñecas, manos y dedos, para conseguir movilidad y motricidad manual (2016, p. 6).

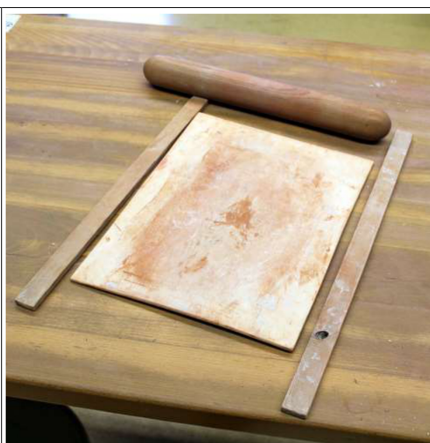
A menudo se ha recalcado que el uso de la expresión plástica en alumnado con NEE haya su fundamento en el proceso creativo y no en el objeto final. Sin embargo, también es cierto que la obtención de resultados estéticamente significativos puede suponer un mayor beneficio, permitiendo el goce y la satisfacción por el logro conseguido, y favoreciendo la confianza, la autoestima y el sentido de realización personal. Para ello, el diseño de adaptaciones curriculares deberá tener en cuenta las distintas necesidades que pueden darse en un mismo grupo/clase, como son la escasa conciencia espacial, dificultades en la comprensión y/o en la comunicación, poca capacidad de atención, falta de confianza y autoestima, o inmadurez personal, por ejemplo, complicando la realización de estas adaptaciones que, aun contando con el asesoramiento y apoyo de los servicios de Orientación Educativa y Psicopedagógica, permitan dar respuesta al conjunto del alumnado.

4. Descripción de la propuesta

La realización de piezas de alfarería tradicional como cuencos o platos en alumnado con NEE, ha venido desarrollándose tradicionalmente a partir del pellizco de bolas o la unión de churros de arcilla, evolucionando progresivamente en dificultad con el positivado en moldes de escayola y el conformado en torno manual o eléctrico. En nuestro caso, proponemos la realización de platos en un nivel de dificultad a medio camino entre ambas técnicas. Para ello contamos con materiales de fácil elaboración y/o adquisición, como macetas o cajas de cartón, que podrán utilizarse indefinidamente y adaptarse a las distintas capacidades e intereses del alumnado.



1. Materiales: los materiales propuestos para esta actividad son fácilmente asequibles. Cualquier elemento que permita su utilización como molde nos servirá para la realización sencilla de platos de distintas formas y tamaños; en nuestro caso, utilizaremos macetas.



Para la realización de las planchas de arcilla utilizaremos rodillos sobre listones, siendo estos últimos los que nos darán el grosor de las planchas. Conviene utilizar una base porosa en la que no se pegue la arcilla, en este caso una chapa de madera.



2. Procedimiento: necesitamos planchas de arcilla con un grosor uniforme. Para ello la aplastamos en sucesivas pasadas, utilizando el peso del cuerpo y manteniendo el rodillo sobre los listones. Amasar arcilla favorece la disociación segmentaria de la mano. Asimismo, alumnado con alteración de conducta puede encontrar en este proceso un buen momento para descargar energía.



Colocamos las macetas boca abajo sobre la plancha de arcilla y cortamos el contorno del plato, procurando dejar un margen de seguridad de un par de centímetros. Utilizamos para ello espátulas sin filo.



Volteamos la maceta y dejamos la plancha de arcilla en su boca, lo más centrada posible.



A continuación, presionamos suavemente para dar concavidad al plato. Es un buen momento para trabajar la sensibilidad, ya que una presión excesiva arruinará el trabajo.



Cortamos cuidadosamente el sobrante de arcilla. Apoyando la espátula en la propia maceta facilitamos la tarea.



Ahora es un buen momento para quitar las rebabas producidas por el corte, utilizando un paño húmedo.



El plato ya tiene su forma definitiva. Lo mantendremos en la maceta hasta que su consistencia permita sacarlo. Ahora podemos elegir de qué manera queremos decorarlo, con texturas y/o con colores.



En este caso, optamos por el uso de engobes que fabricamos en el taller añadiendo óxidos y colorantes a descartes de arcilla blanca. La utilización de engobes permite la fluidez del gesto y una utilización intuitiva del color. Pero previamente, decidimos aplicar una capa de engobe blanco para mantener la pureza de aquellos colores que no sean opacos.



Cuando la capa de engobe blanco está en *dureza de cuero*, añadimos color. Mantenemos en movimiento uniforme la torneta, sostenemos el pincel con la otra mano y simplemente lo apoyamos en el plato para descubrir el trazo. Éste es un momento significativo del proceso en el que procuramos relajarnos, respirar profundamente y vaciar nuestra mente.



Algunos ejemplos de platos terminados con este proceso, después de bizcochar y esmaltar. Este será un buen momento para que el alumnado pueda comentar todas las fases del proceso de conformado de su obra, los materiales, herramientas y técnicas utilizadas y su inspiración; en definitiva, evaluar las dificultades encontradas y los aprendizajes adquiridos.

Referencias bibliográficas

Arocas Sanchís, Emma; Vera Lluch, Gabriela (2006): "La educación plástica en el desarrollo de alumnos con NNE". En: Quaderns digitals: Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad, N.º. 42, 2006
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1959999>

Gutiérrez, Daniel; Rivas, María Vicenta (1983): "La cerámica en la escuela". En: Aula abierta, N.º 38, 1983, pp. 25-34
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2328495>

López-Martínez, María Dolores (2009): La Intervención Arteterapéutica y su Metodología en el Contexto Profesional Español (Tesis Doctoral). Universidad de Murcia, 2009
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=158069>

López-Ruíz, David; López-Martínez, María Dolores (2017): "Calidades terapéuticas de la arcilla en la intervención práctica con estudiantes de Máster en Investigación e Innovación Educativa". En: Opción, Año 33, No. 83, 2017, pp. 471-491
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6228346>

Navarrete Rodríguez, Nazareth (2016): La cerámica: Patrimonio Identitario de la Comarca de Guadix (Trabajo de Fin de grado). Universidad de Granada, 2016
<http://hdl.handle.net/10481/46272>

Solla Salvador, Carmen (2013): Guía de Buenas Prácticas en Educación Inclusiva. Madrid. Save the Children, 2013

Cierren al salir y llamen antes de entrar. La muerte como metáfora. Una experiencia artística de la facultad de Bellas Artes de la Universidad Complutense de Madrid en el cementerio de Morille, Salamanca, España

Miguel Ranilla Rodríguez Universidad Complutense de Madrid.

Lidia García Molinero Universidad Complutense de Madrid.

Rodrigo Flechoso Fernández Universidad Complutense de Madrid.

Introducción

El Cementerio de Arte (también llamado Museo-Mausoleo) surge como una iniciativa de los artistas Domingo Sánchez Blanco y Javier Utray en Morille el día 11 de abril de 2005 en Salamanca, España. El propósito básico del Cementerio de Arte de Morille es el soterramiento de piezas de reconocido valor artístico y/o vinculadas directamente al ámbito del arte de vanguardia, dando sentido artístico al hecho de no ser menos importante el proceso que lleva al soterramiento que el soterramiento mismo. Cada enterramiento (cada proceso) es catalogado y documentado con vistas a la futura creación de un Centro Documental que permita un acceso completo y riguroso a las distintas obras. Estamos ante una propuesta ambigua, compleja y plural: para unos se trata de un “depósito permanente de arte”; para otros de un “museo-mausoleo”, de un “centro de arte subterráneo” y también de un “museo cóncavo”; si bien la denominación de “cementerio de arte” se ha impuesto sobre las otras, quizá por la contundencia de los términos.

La pluralidad de enfoques sitúa el Cementerio de Arte de Morille precisamente en la encrucijada que discute la esencia misma de la creación artística (su naturaleza y función social, entre otras consideraciones), no exenta de una evidente dimensión crítica respecto a los fundamentos de la museística actual.

La gran repercusión del proyecto es uno de los indicios del interés que ha despertado tanto entre el público en general como especializado. El Cementerio de Arte acoge varios proyectos de enterramiento de piezas en los últimos años, entre los que se encuentran obras de Isidoro Valcárcel Medina, Esther Ferrer, Fernando Arrabal, Juan Hidalgo, Avelino Sala, Quico Rivas y Javier Utray, entre otros muchos. El número total de “soterramientos” y proyectos se acerca a las 40 piezas.

Morille se muestra como un lugar perdido ambiguo de creación, de hacer para deshacer, de deconstrucción, un lugar expositivo en contra del espacio museístico -lleno de normas y estructuras- y en el que la actitud creativa queda por encima de todo gesto, según palabras de Fernando Castro Flórez (2012): (...) el arte consiste en (...) dejar siempre abierta o acaso un poco indecisa la vía del sentido, escapando del dogmatismo tanto como de la insignificancia. Actualmente el plegamiento conceptualista, los juegos de alusiones, las complicidades metalingüísticas, son defendidos por la institución museística con verdadera pasión (Castro, p. 9).

La propuesta

Desde el alumnado de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Complutense, y bajo la coordinación del Departamento de Escultura y Formación Artística, se ha llevado a cabo una propuesta con la que participar en el proyecto artístico “Museo Mausoleo”. Se plantea, a través de la creación colectiva coordinada por estudiantes de la asignatura “Artista, Creatividad y Educación” una intervención que refleja la identidad plural y la idiosincrasia propia del centro. Por ello, atendiendo a esta motivación, se han intentado analizar los elementos más característicos de ello, y se ha concluido que estos aspectos quedaban registrados de forma orgánica en las puertas de los servicios -wc- de la facultad de bellas artes de la Universidad Complutense de Madrid. Se quiere “repensar” el espacio del baño como ese lienzo en blanco, como ese espacio en donde las pintadas -détournements- de los alumnos que se han ido realizando a lo largo de la historia de la facultad; una historiografía que ha ido recogiendo reivindicaciones que aluden a la sociedad, a la propia universidad, a las emociones y los sentimientos, a ese espacio del pensamiento. Reflexiones y escrituras que recogen, desde la crítica, desde el humor y de lo personal lo creativo en su estadio más prístino, sin necesidades conceptuales extravagantes.



Figura 1. Fotografía de las puertas del baño de la facultad de bellas artes de la UCM, Madrid. 2022. Fotografía creada por los alumnos participantes de la propuesta artística. el título de la imagen, el medio, el año de creación, la fuente

Para ello, el diseño de la propuesta consta de varias partes. En primer lugar, se realizó un llamamiento masivo a intervenir las puertas del wc, ya sea con gestos, acciones o pintadas, la superficie de una puerta que quedará a merced del alumnado durante un espacio de tiempo concreto. Posteriormente, la amalgama de intervenciones resultante será la que se deposite en la fosa del cementerio como acto simbólico

del proceso catártico que para sus participantes supone cerrar sus diferentes etapas universitarias. De la metamorfosis del estudio a la transformación en artistas. Una de las pintadas de la puerta dice: “la facultad ya no es lo que era”; dicen: los tiempos han cambiado. Y nos insinúa la pregunta: ¿la libertad creativa parece ha cambiado? ¿o son las nuevas formas de comunicación que aún no encuentran reconocimiento?

Paralelamente, se ritualiza el momento del entierro, llevando a cabo diferentes acciones performativas en colectivo que abarquen las distintas etapas del Duelo, teniendo como primer lugar velar el cadáver en el jardín de la facultad, leyendo un manifiesto en relación a lo que supone la acción/performance. Todo ello se registra documentalmente para dotar la propuesta de una conmemoración expositiva a posteriori.



Figura 2. Se vela por la propuesta en el jardín de la facultad de Bellas Artes de la UCM, Madrid. 2022. Fotografía creada por los alumnos participantes de la propuesta artística. el título de la imagen, el medio, el año de creación, la fuente

El cementerio/mausoleo del arte como concepto de valor expositivo

Atendiendo a las palabras de Jean Clair (2007): «...el turbio lugar en que el museo de arte «moderno» se ha convertido» (p. 33), podemos entender grosso modo lo que implica/pretende el museo mausoleo

de arte de Morille: una ruta alternativa a los lugares expositivos “canónicos” en donde el enterramiento del arte, parece poner en tela de juicio cierta sospecha del valor artístico y de su producción. La nadería, en reacción a las muchas propuestas de arte predecibles que hoy en día son aceptadas en el burgo de las artes. Un espacio Morille, que invita a la reflexión creativa pura del desprendimiento artístico, de la creación que busca ser enterrada en vida, de un contexto que quiere defender lo puro y procesualmente artístico per se, de la esencia del arte por el arte. De jugar a un juego que en palabras de Zizek, podemos entender ese juego simbólico al que podemos acceder:

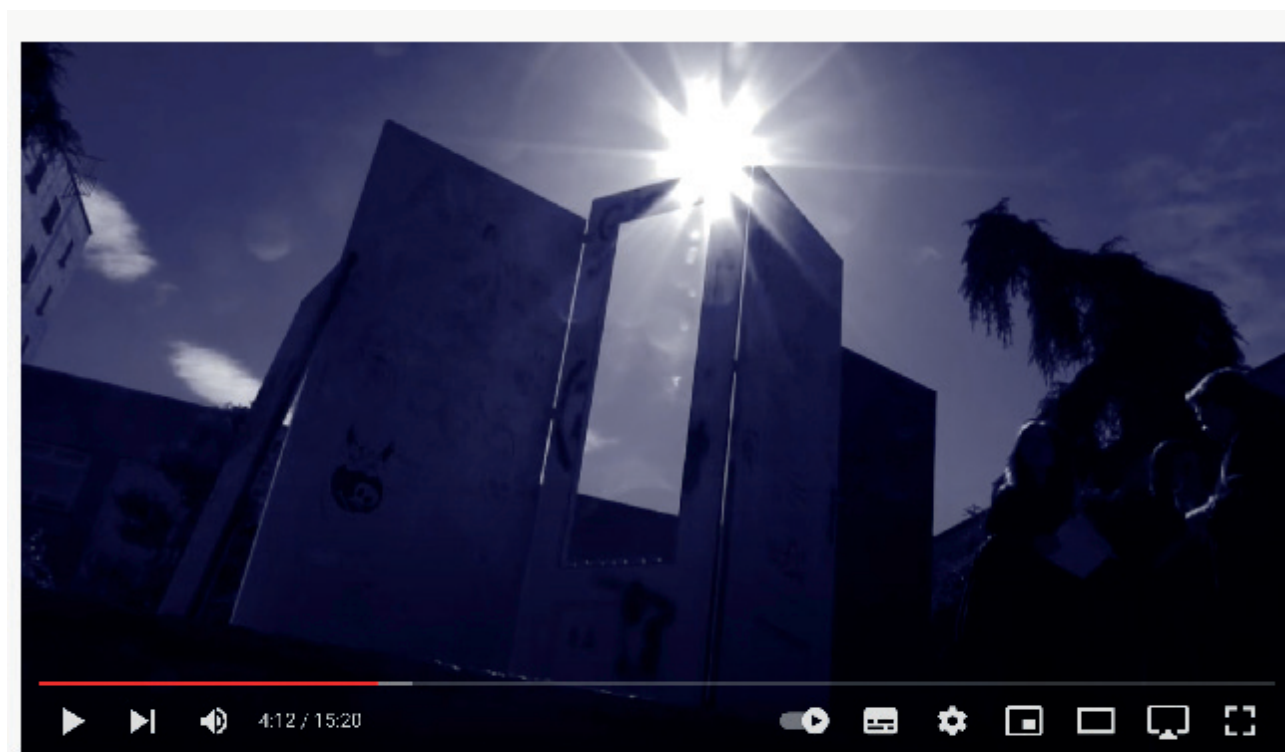
El artificio del «arte de verdad» consiste en manipular la censura de la fantasía subyacente de modo que se logre revelar la absoluta falsedad de dicha fantasía» (Zizek, 2001, p. 29). (...) la fantasía debe mantenerse «implícita», quedarse al margen del tejido simbólico explícita al que sirve de base y asumir la función de transgresión intrínseca de este. Esta disparidad constitutiva entre el tejido simbólico explícito y su fondo fantasmático resulta evidente en toda obra de arte (...) el «engaño» de la obra artística lograda es fruto de la capacidad del artista para convertir esa carencia en una ventaja, para manipular habilidosamente el vacío central y la resonancia que este tiene en los elementos que lo circundan (Zizek, S. 2011, p. 27).

Finalmente, creada la propuesta, y velado el cadáver, se procede a su posterior enterramiento. El enterramiento como ese acto sociabilizador que ha unido en respeto a las sociedades en la demostración como acto simbólico. La asepsia del esconder como acto. En Morille, se produce pues un acto performativo singular que aglutina la cultura rural con la intelectual, el pueblo y la facultad, el espectador y el artista conjuntamente; un espacio de redención de la cultura como ente social que abre mentes y que activa formas de pensar. De este modo, los alumnos de la facultad, en procesión, comienzan un vía crucis desde el autobús que les ha llevado desde Madrid a Morille, para proceder al soterramiento intelectual. En la comitiva, la música anima a los artistas y los vecinos del pueblo acompañan el acto para festejar que el arte, aún tiene un lugar en la cultura, que no es necesaria su mercantilización para comprender su esencia. La liturgia acaba con un abrazo entre las comunidades, en una acogida. En un entierro lleno de alegría.



Figura 3. Los performers entierran la obra. 2022. Fotografía creada por los alumnos participantes de la propuesta artística. el título de la imagen, el medio, el año de creación, la fuente

Los integrantes del proyecto han sido: Sata García, Rodrigo Flechoso, Pepe Hernández, Macarena Valero, Irene Ortega, María Gil, Roberto Fernández, Cristina Valiente, Irene Ortuño, Pablo Expósito, Rodrigo Molina, Andrea Aguilera Gil, Teresa Díez Izco, Antonia Ayure Cabrera, Manuel Herreras, David Salvador, Marina Sobreviela, Miguel Fernández, Andrea Alcázar, Laura Jiménez, Lucía Gómez, Carlos Enrique Pasaron, Ángela Aylagas, Rubén Pérez, Miguel Quevedo, Manuel Hernández Belver y Miguel Ranilla. Para poder disfrutar del proyecto, pueden visionar el siguiente enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=oTID-9cefEw>



MORILLE: Soterramiento en el Mausoleo de Arte. Alumnos de la Facultad de Bellas Artes de la UCM

Decía Susan Sontag, que una obra de arte empieza cuando se aleja uno de la misma, cuando abandona el arte. En palabras de Baudrillard, (2009), “(...) la nulidad es una cualidad que no puede ser reivindicada por cualquiera. La insignificancia –la verdadera, el desafío victorioso al sentido, el despojarse de sentido, el arte de la desaparición del sentido- es una cualidad excepcional de unas cuantas obras raras y que nunca aspiran a ella» (p. 211-212)”.

Enterrar concierne al acto simbólico del arte la cualidad de que su representación no necesariamente es el fin y por tanto, de la creación de espacios relacionales que generan las fricciones necesarias para el impulso estético y cultural. Si pensamos en que un proyecto artístico necesita de su exposición, perderemos de vista el juego que el arte nos ofrece precisamente de escapar a su mera representación y que, en la mayor parte de los casos, condena el código en tanto que se debe a unas formulaciones plástica. Aquello que por el contrario, desaparece y que pierde su condición de objeto, preserva el aura de lo interpretativo y da sentido a que el arte, no quiera depender de su valor.

Bibliografía

- Baudrillard, J., *El complot del arte*, Amorrutu, Madrid 2006.
Castro, F., *Contra el Bienalismo, Crónicas fragmentarias del extraño mapa artístico actual*. Akal, Madrid 2012
Clair, J. *De immundo*, Arena Libros, Madrid, 2007.
Sontag, S., *Estilos Radicales*, Suma de Letras, Madrid, 2005
Zizek, S., *El acoso de las fantasías*, Akal, Madrid, 2011.

Augusto Boal y el teatro de los oprimidos: mediación artística y performativa contra el bullying en Educación Secundaria

Teresa Colomina Molina Universidad de Murcia

Introducción

España es uno de los países que más ha legislado a favor de los derechos del colectivo LGTBI. Ya en la Constitución de 1978 el artículo 14 establece el derecho a la igualdad y a la no discriminación, por motivos tales como el lugar de nacimiento, la raza, el sexo, la religión o la ideología, prohibiendo así la discriminación por cualquier otra circunstancia personal o social. Y expresa la obligación de los poderes públicos de promover las condiciones y remover los obstáculos para que la igualdad del individuo y de los grupos en los que se integra, sea real y efectiva. Actualmente la nueva ley de Educación “Ley LOMLOE” (Ley Orgánica 3/2020) plantea que se ha de evitar la discriminación por motivos de orientación o identidad sexual en las aulas, por lo que los centros educativos tienen el deber de convertirse en entornos seguros e inclusivos para la totalidad del alumnado. Sin embargo, por el contrario, todavía a día de hoy, algunos partidos políticos de extrema derecha abogan por la implementación de un pin parental para evitar que el alumnado reciba charlas y formación sobre mediación, diversidad e inclusión. Lo que contradice las tesis de numerosos investigadores, que vienen a significar que para evitar comportamientos homófobos y transfobos, que, en la mayoría de casos, además fomentan directa o indirectamente el bullying (Olweus, 1978) o acoso escolar y que afecta a toda la comunidad educativa. No solo a las víctimas, sino también a quienes agreden, ya que estos comportamientos denotan una falta de autoestima y de empatía para con los demás (Harris & Petries, 2006). Por lo que se considera necesario desarrollar estrategias de prevención en los centros educativos tanto con el alumnado, el profesorado y con las propias familias.

El Teatro Foro

Si hablamos de teatro, podemos decir que existen otras categorías dramáticas además del teatro tradicional que todos conocemos, y que podemos definir como parateatrales (Colomina, 2022) es decir, actividades que recurren a procedimientos y técnicas del teatro pero que no aspiran a una realización estética, sino que se ocupan mayoritariamente en la resolución de conflictos. Bajo este paradigma que entiende el Teatro como una herramienta educativa en la que convergen diferentes parámetros artísticos tales como lo escénico, lo plástico y lo visual, y que posibilita vivenciar y ensayar múltiples realidades de forma colectiva, un grupo de artistas y educadores dentro del programa Reactivos Culturales del Ayuntamiento de Murcia y con ayuda del Instituto de las Industrias Culturales y las Artes de la misma Región; la compañía de Teatro “Los Menos” ha creado un Teatro Foro a partir de la obra de Teatro Malnacido, escrita por Paco López Mengual, interpretada por el actor Fernando Caride y dirigida por Joaquín Lisón. La obra basada en hechos reales cuenta la historia de Manuel Blanco Romasanta, un asesino en serie de finales del siglo XIX en la Galicia rural. Durante su juicio, que es parte de la dramatización, Romasanta narra los maltratos y vejaciones que ha sufrido por su condición intersexual, ya que él en su infancia se sentía mujer y se llamaba Manuela y alega que los crímenes no

sido ejecutados por él sino por un lobo que habita en sus adentros.



Figura 1. Cartel de la obra. Fuente: Cía. Teatral “Los Menos”.

La puesta en escena, se realizó a través de las premisas del Teatro Foro y el Teatro de los Oprimidos, ya que permitía trasladar un caso a los centros educativos de Educación Secundaria, y trabajar con el alumnado sobre él. Si nos remontamos a su historia, estas modalidades escénicas fueron creadas por el brasileño Augusto Boal para que el público abandonase su rol pasivo como espectador, y se sumergiese en la escena encarnando el mismo los personajes de la obra, y de este modo aprender a manejar situaciones incómodas y conflictos que surgiesen en su cotidianidad.

Metodología

Con el objetivo principal de utilizar el Teatro Foro para trabajar sobre momentos de acoso y cambiar aquellas conductas individuales o colectivas que señalan y marginan a los demás, se diseñó una actuación en la que el Teatro foro se usa como una herramienta de investigación acción participativa (IAP) que surge de la praxis o acción teatral en busca de un cambio social para los integrantes de una comunidad (Kuric Kardelis et al., 2020). Y la recogida de datos para su posterior análisis se basa en la etnografía, utilizando la entrevista grupal con preguntas semiestructuradas, la observación directa de los sujetos participantes, diarios de campo, y medios audiovisuales.

Tras la representación de la obra se optó por trabajar aquellas escenas de angustia y presión que relata el personaje de Romasanta junto con el alumnado de varios centros educativos de la Región de Murcia.

IES Salzillo (Alcantarilla)

IES Infanta Elena (Jumilla)

IES Abanilla (Abanilla)

Para dinamizar esta práctica educativa se utilizó la figura del curinga o facilitador para trabajar aquellas acciones negativas en la vida de los personajes de la obra e intentar debatir sobre ellos y transformarlos

(Calsamiglia y Cubells, 2016). Se parte de analizar junto al alumnado los diferentes roles de los personajes que han influido en la vida de Romasanta y de los cuatro conflictos que se generan en torno al descubrimiento de la intersexualidad de Manuela por parte de sus amistades, de la sociedad, la autoridad y la familia. Por lo que es necesario identificar que además del binomio conformado por agresores y víctimas, existen otras figuras que por su actitud pasiva o activa influyen notablemente en los hechos. Ya que el alumnado muestra una tendencia a entender la pasividad como neutralidad y normalizar ciertas conductas agresivas, sobre todo las verbales y a restarles importancia (Cano-Etxeberri y Vargas-González, 2018). Y porque su actuación es importante para que el acosador interrumpa el hábito del maltrato o por el contrario lo fomenten.



Figura 2. Conflictos del personaje. Fuente Elaboración propia.

El curinga invita al alumnado a encarnar sin valorar aspectos técnicos o interpretativos de los diferentes personajes de la obra sin importar si el género de los personajes y los actuantes es concordante, ya que la finalidad es trabajar las acciones, la actitud y las palabras que se emplean para variar el destino de los personajes.



Figura 3. Escena Teatro Foro. Fuente: Elaboración Propia.

Resultados

A continuación, se muestran de forma global los resultados obtenidos tras el proceso de trabajo con el alumnado y las diferentes entrevistas mantenidas con estos.

- *El alumnado argumenta que interpretar los diferentes roles les ha dado la oportunidad de empatizar con el personaje principal de la obra.*
- *Comprender que la diversidad sexual y los problemas de marginación derivados de esta, así como la polarización social, ya se daban en otras épocas y no son exclusivamente producto de modas actuales de corte político.*
- *Entender la lucha y la función igualadora en derechos de los colectivos LGTBI.*
- *La necesidad de profesionales formados en la materia para orientar al alumnado.*
- *No entrometerse en la vida privada de las personas, ni lanzar rumores sobre los demás por ningún motivo, ni utilizar estos como pasatiempo o entretenimiento.*

El Teatro Foro más allá de la obra de Malnacido

Otra puesta en práctica más allá de la propia obra que presenta la compañía de Teatro, es trabajar con los y las estudiantes pequeñas improvisaciones en grupos de 5 ó 6 integrantes, en las que se realizan improvisaciones teatrales sobre acoso escolar. La idea es generar situaciones de acoso ficticias, que también son dinamizadas por un profesional. El resto de la audiencia puede parar la obra, bajar al escenario y unirse a la interpretación para aportar soluciones según va desarrollándose la acción teatral.

Una vez trabajado el Teatro Foro, se incluyen propuestas que parten de lo performativo y la autocreación. Experimentando los movimientos que emanan de nuestro cuerpo, ante los sentimientos que van aflorando en el proceso. <<

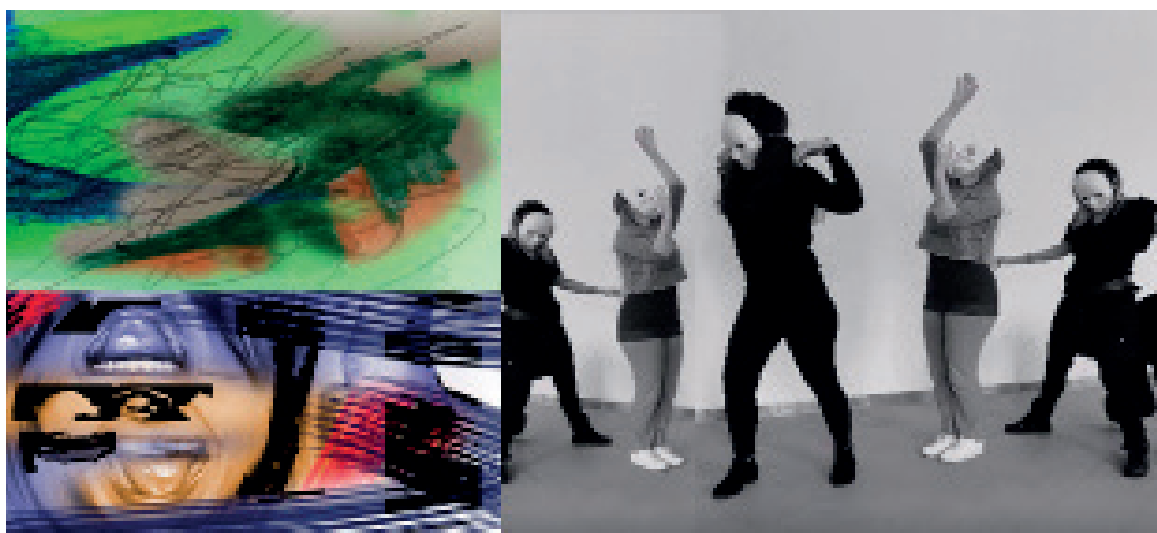


Figura 4. Aspectos plásticos y performativos realizados en el aula

¿Qué estoy sintiendo? ¿Cómo me siento y por qué? ¿Cómo puedo pedir ayuda y cómo ofrecerla?
Analizando diversos sentimientos y emociones como la rabia, la impotencia, la tristeza, la empatía o el

compañerismo a través de una acción que puede ser un golpe, un grito o un dibujo. Pues es importante conocer el lenguaje gestual que transmitimos a través del cuerpo, ya que, si voy a mediar en un conflicto, debo saber situarme, por ejemplo, a la altura física de la víctima para establecer unos lazos que van más allá del lenguaje verbal.

Conclusiones

Hemos redescubierto las posibilidades del Teatro Foro y las artes como una herramienta lúdica de gran valía para revivir y crear escenarios en los que te puedes equivocar para hacerlo mejor en la vida real. La participación que exige el teatro sirve para integrar al alumnado y trabajar de forma cooperativa.

No ser un mero espectador de una conferencia o clase magistral consigue desarrollar la participación y, por tanto, el aprendizaje activo. Hacer y crear permiten que el alumnado sea generador de nuevos contenidos en los que se aprende a exteriorizar sentimientos y a conectar con los demás, no solo con el lenguaje hablado, también a través del gesto. Es importante tomar conciencia de cómo “habla” el cuerpo, las manos, el gesto facial, etc. porque estos mecanismos de comunicación no se dominan durante la adolescencia.

Trabajar estas dinámicas consigue también superar prejuicios y tabúes que empiezan a formarse en edades tempranas. Al igual que desde el mundo adulto debemos comprender que muchos de los programas de televisión y prensa del corazón que ven nuestros jóvenes basan su audiencia en expandir rumores sobre la vida personal de la gente famosa, por lo que se aprende a disfrutar del “chismorreó” a costa de los demás.

Referencias

- Calsamilgia, A. y Cubells, J. (2016). El potencial del teatro foro como herramienta de investigación. *Athea Digital. Revista de pensamiento e investigación social*, 16(1), 189-209.
- Cano-Echeverri, M. M., & Vargas-González, J. E. (2018). Actores del acoso escolar. *Revista Médica de Risaralda*, 24(1), 61-63.
- Colomina Molina, T. (2022). El Cuerpo como Eje de la Memoria del Teatro: del Rito a las Artes Parateatrales. *Barcelona Research Creación Artística*, 10 (1). <https://doi.org/10.17583/brac.6689>
- Harris, S. L. K., & Petrie, G. F. (2006). *El acoso en la escuela: las agresiones, las víctimas y los espectadores*. Barcelona: Paidós, 2006.
- Kuric Kardelis, S., Díaz Santiago, M. J., López Calle, P., & Pastor Bustamante, I. (2020). Precariedad laboral universitaria con perspectiva de género a través de la IAP. El teatro INTERSOC como herramienta “participativa” de análisis en el aula. *Tendencias Sociales. Revista De Sociología*, (6), 89–110. <https://doi.org/10.5944/ts.6.2020.29159>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). *Boletín Oficial Del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020, 1228668-122953. Recuperado de: <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the school: Bullies and whipping boys*. Oxford: Hemisphere

La práctica artística de Cine Sólido: espacio emblemáticamente experimentado

Luis Bouille de Vicente Universidad de Castilla-La Mancha

Introducción

El presente trabajo parte del concepto de alegoría, figura recurrente en el arte barroco, que vuelve con fuerza en las prácticas artísticas contemporáneas. Partiendo del trabajo teórico de Walter Benjamin (1990), Craig Owens (2001), José Luis Brea (1991) o Rosalind Krauss (1996), se establecen las bases del funcionamiento y efectos alegóricos en la cultural actual. La alegoría parte de elementos materiales que forman un sistema o conjunto articulado para, posteriormente, ser despojados individualmente de su significado habitual para investirlos con otras significaciones al margen de lo establecido, poseyendo temporalmente un sentido que despierta el deseo de pensar. El objetivo es mostrar cómo un espacio cotidiano puede convertirse en un emblema, manifestación alegórica por excelencia en la creación y comunicación visual, con la práctica artística *Cine Sólido* (Bouille de Vicente, 2018): intervención artística in situ que utiliza los objetos cotidianos de un lugar para traducir, a modo de jeroglífico tridimensional, un enunciado lingüístico. Por tanto, se realiza una revisión teórica de las principales publicaciones sobre la relación entre arte y alegoría, al tiempo que se analiza la práctica de *Cine Sólido*, para conectarlo con la idea de emblema como muestra alegórica visual, y como modelo de funcionamiento del pensamiento humano (Stafford, 2007). En conclusión, al despojar de su función y significado establecido a los enseres domésticos de un lugar, dotándoles de nuevas interpretaciones y sentido mediante *Cine Sólido*, el espacio así intervenido se transforma en un emblema tridimensional transitable, en una alegoría con volumen, que enciende el funcionamiento mental y el pensamiento creativo, dotando al lugar de una multiplicidad de funciones. La práctica así establecida puede llegar a convertirse en una disposición que permita percibir los lugares, únicamente mediante la mirada, en construcciones alegóricas.

El efecto alegórico en el arte

En este apartado se esgrime la importancia del concepto de alegoría en la creación artística de la Modernidad y que ha sido recuperada en la Contemporaneidad por el arte posmoderno.

- Walter Benjamin y la alegoría barroca

En su obra *El origen del drama barroco alemán*, Walter Benjamin (1990) desentraña las principales cualidades del teatro alemán del periodo barroco argumentando que es una manifestación cultural clave para entender las profundas transformaciones sociales producidas en el siglo XVII en Alemania y en otras partes de Europa. El Barroco es para el autor alemán una etapa histórica de cambio e inicio de la Modernidad, con nuevas concepciones referentes al Tiempo y la Naturaleza: frente al tiempo divino

de cualidad etérea en el que la humanidad está inmersa surge un tiempo humano, cronológico, que se proyecta en el espacio y es mensurable, un tiempo que puede ser manipulable, es decir, el tiempo toma cualidades espaciales; así, la naturaleza es la manifestación petrificada del paso del tiempo, en la que se puede leer como signos la historia de la naturaleza y la de la humanidad. Para Benjamin, estas nuevas concepciones se derivan de un desarrollo del proceso de emancipación civil de la institución religiosa y de un creciente individualismo, lo que produce una sensación o idea de fragmentación social: la sociedad ya no sería un organismo continuo sino una especie de maquinaria construida por piezas o fragmentos individuales. Benjamin argumenta que, en la figura retórica de la alegoría, tanto literaria como visual

o artística, se manifiestan culturalmente estas nuevas concepciones de fragmentación, construcción, espacialización del tiempo y significación de la naturaleza como escritura.

En su estudio sobre el teatro barroco alemán, Walter Benjamin contextualiza el estilo alegórico de los textos dramáticos de la época mediante el análisis de las imágenes alegóricas por excelencia: los emblemas. Son este tipo de imágenes una auténtica forma de expresión, tal como el lenguaje o la escritura. El método de creación de los emblemas los convierte en imágenes escritas, ya que utiliza objetos o fragmentos de objetos en una composición compleja: a modo de los jeroglíficos egipcios, las ideas o conceptos expresados en las imágenes no tienen relación directa o natural con los fragmentos visuales de objetos empleados en los emblemas. Esta utilización de los más variopintos objetos (desde partes del cuerpo humano a artefactos o accidentes geográficos, climatológicos, animales, etc.) muestra la concepción de la naturaleza como escritura, que se expresa a sí misma con sus propias significaciones: cada elemento de la naturaleza es un fragmento que, dependiendo del entorno en el que se encuentre y de las relaciones que establezca con los demás elementos fragmentarios, capta multitud de significados. Así, en los emblemas se recrea el funcionamiento de la naturaleza como escritura, convirtiéndose el mundo entero en un repertorio ilimitado de objetos a los que el alegorista, en virtud de las relaciones que establece entre ellos en los emblemas, les presta un significado móvil, fluyente. La acumulación fragmentaria de objetos visuales en los emblemas hace que su lectura e interpretación no sea instantánea, sino que requiera de un establecimiento de relaciones entre fragmentos en sucesión, con una clara dimensión temporal. Y esta dimensión temporal de su lectura resulta paradójica por cuanto en los emblemas el tiempo está petrificado, pues muestra simultáneamente acciones que ocurren en tiempos y momentos diferentes. Esta concepción dialéctica de la experiencia temporal del emblema se añade a otro proceso dialéctico: la que deriva de la creación de alegorías y emblemas, ya que cualquier cosa puede significar cualquier otra cosa, y por tanto siempre existe una tensión entre lo que representa un fragmento y lo que puede llegar a significar. El significado depende de las relaciones establecidas entre los fragmentos de la composición. La mirada alegórica, fruto de la experiencia estética y signica generada por los emblemas, convierte a las cosas del mundo en escritura, y el mundo, en consecuencia, en un espacio de experiencia ambigua con multiplicidad de sentidos.

En el emblema el pensamiento se disuelve en imágenes ya que su lectura e interpretación solicita del pensamiento el ir pasando sucesivamente de fragmento a fragmento diluyéndose en la imagen en el transcurrir del tiempo de lectura, tratando de establecer significaciones provisionales. La presencia de las filacterias (elementos de texto solapados a las imágenes) refuerzan la idea de fragmentariedad, escritura y ambigüedad: el marco en donde se inscriben los lemas en los emblemas funciona como marco o corte que produce intermitencia y discontinuidad en su percepción e interpretación, dotando de suma importancia a la idea de intervalo, al espacio vacío que permite establecer relaciones entre los

fragmentos. Por su condición fragmentaria y por su capacidad de petrificar el tiempo, Benjamin califica a las alegorías y emblemas como ruinas, que deben ser leídas y animadas por el pensamiento ya que pertenecen a un tiempo que ya no es el nuestro, y que, por lo tanto, han perdido su sentido.

- Peter Bürger y el arte alegórico de las vanguardias

El teórico del arte alemán Peter Bürger escribió en 1974 la influyente publicación para el entendimiento y conceptualización del arte de las vanguardias históricas, *Teoría de la vanguardia*. Uno de los conceptos clave en que se apoya Bürger (2000) para teorizar sobre el arte de vanguardia es el de alegoría, tomando como referencia en varias de sus argumentaciones el trabajo de Walter Benjamin sobre la alegoría en el teatro barroco alemán. Para tratar de analizar la forma de creación de collages, fotomontajes o ensamblajes dadaístas, formas artísticas que revolucionaron el concepto de arte, Bürger hace una comparación entre la forma de creación de alegorías y estas formas de arte de vanguardia; para el teórico alemán comparten varias cualidades constructivas que las emparentan estrechamente: la separación de las partes de su contexto original, o el ajuste y combinación de los fragmentos extraídos de su contexto en un nuevo contexto artístico fijando su sentido. Esta forma constructiva de collages, fotomontajes y ensamblajes toma como modelo procesual el de montaje: el montaje de piezas para la construcción de una maquinaria, y en su versión más artística, el montaje cinematográfico. En el proceso constructivo de montaje, los fragmentos extraídos de su contexto se convierten en signos vacíos, elementos que han perdido su referencia significativa al perder su contexto de sentido: el artista, al combinarlos en un contexto artístico nuevo, les otorga una significación diferente.

Para Bürger, esta idea constructiva de las obras de arte de vanguardia las convierte en artefactos, resultado de un montaje de piezas heterogéneas procedentes de la realidad. Concebir estas obras como artefactos expulsa la idea de totalidad propia del arte clásico, ya que los fragmentos en los collages o ensamblajes tienen que ser leídos por separado y en conjunto, frente a la experiencia de integridad o totalidad que el arte clásico impone a la percepción. De hecho, la hipotética experiencia de totalidad que pudiera transmitir la obra vanguardista tendría que ser la suma de todos los posibles sentidos e interpretaciones de la misma, por cuanto es una tarea inacabable y de carácter colectivo. Bürger asocia la forma constructiva de las obras de vanguardia a los emblemas propios de periodo alegórico del Barroco, en sintonía con las ideas sobre los emblemas de Walter Benjamin.

La radical transformación que se produce en las obras de vanguardia con respecto al arte anterior es que en ellas no se producen representaciones de la realidad, sino que son ellas mismas realidad, por cuanto insertan en el plano compositivo fragmentos de realidad, recontextualizados en la obra por efecto de las interrelaciones entre los elementos parciales de la composición. La impresión de carácter enigmático que producen experimentar las obras de vanguardia se debe a su resistencia a fijar o establecer cualquier tipo de sentido: el receptor de la obra debe buscar el sentido en la forma o proceso en que se construyen, en el que la armonía artística reside en la conexión contradictoria de elementos heterogéneos. En última instancia, el *shock* producido en el receptor por esta privación de sentido estable en las obras de vanguardia se haría extensible a todas las facetas de la vida, cuestionándola y buscando transformarla mediante su comportamiento individual y social.

- Rosalind Krauss y lo alegórico del surrealismo

En su artículo sobre los fundamentos fotográficos del surrealismo, Rosalind Krauss (1996) consigue establecer las cualidades estructurales de este movimiento artístico tan esquivo -al menos tomando como modelo la pintura o la escritura- a la categorización. La teórica y crítica norteamericana analiza el uso y producción fotográfica por parte de los surrealistas, para conectarlos con algunos de los conceptos clave desarrollados por André Bretón para el movimiento surrealista. Lo que encuentra Krauss en la fotografía surrealista es una actitud alegórica hacia el mundo real. Una de las principales ideas que destaca del movimiento surrealista teorizado por Bretón es la práctica de la escritura automática: a través de esta forma de expresión, que consistía en registrar por escrito sobre un papel una serie de palabras que, sin aparentemente filtro cultural, son vertidas directamente desde la psique al papel. Esta forma de escritura automática dejaba al descubierto la forma de asociaciones mentales que el inconsciente procesa y que son posteriormente refinadas por el pensamiento consciente. El proceso recuerda al de un sismógrafo que registra gráficamente y sin mediatizar el inconsciente, permitiendo su visualización; en la escritura automática, por tanto, se combinan visión y escritura, percepción y representación.

La práctica de la escritura automática la relaciona Krauss con la forma de usar la fotografía por parte del movimiento surrealista: se basaban en la forma expresiva del fotomontaje dadaísta. En este, la imagen creada procedía de la yuxtaposición de fragmentos visuales provenientes de la realidad, con marcada significación política. El proceso de creación de las imágenes en los fotomontajes dadaístas es constructivo, en tanto los diferentes fragmentos visuales que los componen, funcionan como piezas de una máquina, que es montada para dar un sentido crítico a la representación generada: en el caso de los fotomontajes, cada pieza visual se asemeja a una palabra, y por lo tanto deben ser leídas secuencialmente para dotar de significación al conjunto. Son precisamente los espacios divisorios, los límites que permiten diferenciar a los fragmentos individuales, los que facultan el desciframiento y lectura de sus significaciones y posterior establecimiento de sentido. Krauss afirma que en la fotografía surrealista este método de creación fragmentario y basado en los espacios divisorios se aplica de manera más sutil: los espacios divisorios se ocultan de la superficie de la imagen, de la forma material expresiva, para entrar a formar parte del contenido de la imagen, de la representación. De esta manera, lo real aparece mostrado como signo, como si la realidad representada se encontrase ya fracturada en su propia constitución. La forma en que la fotografía surrealista consigue interiorizar ese proceso es mediante un efecto de duplicación de elementos en el seno de la imagen. Con este efecto de duplicación se consigue que lo que aparece de manera continua en la fotografía, se pueda percibir de manera sucesiva visualmente; así, la realidad material en bruto representada en la fotografía -y en consecuencia, la realidad tal cual sin mediación de imágenes artificiales- se convierte en un conjunto de elementos significantes. En última instancia, la fotografía surrealista lo que hace es mostrar la realidad como forma de escritura, con sus elementos materiales como signos, y los espacios de relación entre ellos como espacios divisorios. Y es que para el surrealismo la realidad es ya representación, es ya escritura.

Esta concepción de la realidad en forma de escritura la relaciona Rosalind Krauss con el concepto de Belleza Convulsa desarrollado por André Bretón. La Belleza Convulsa establece tres procedimientos o formas de hacer signos de la naturaleza: la primera de ellas es la faceta del *mimetismo*, por cuanto organismos vivos y también formaciones de material inerte son capaces de imitar formas de otra procedencia diferente a la suya (así, un insecto puede imitar la forma de la rama en donde se posa para cazar o

esconderse, o un calamar puede mimetizarse con el entorno que le rodea); *la detención del movimiento* es otra forma de producir Belleza Convulsa a través de signos de la naturaleza, en este caso mediante la aparición estática de algo que por su naturaleza es eminentemente dinámico (el caso de una locomotora abandonada e invadida por el entorno vegetal); *el objeto encontrado* es la tercera forma de Belleza Convulsa por cuanto funciona como signo del deseo del destinatario o receptor del objeto, procedente del más allá. Para el surrealismo, la fotografía era capaz de integrar esos tres aspectos de la Belleza Convulsa, en la que la naturaleza muestra la realidad como representación, como escritura. Desde este punto de vista, la fotografía siempre sería una reduplicación, por cuanto es la representación de una representación, en este caso de la naturaleza como escritura, y, por tanto, fotografiar un fragmento de la realidad sería realizar una fotografía de una fotografía. A la luz de esta concepción surrealista, se puede considerar que los objetos reales de un entorno son signos escritos, de ahí su carácter alegórico y la necesidad de experimentar la vida con una mirada alegórica, tratando de prestar significados a las cosas del mundo.

- Craig Owens y el impulso alegórico del cine

El historiador del arte y teórico norteamericano Craig Owens (2001) dedicó una parte importante de su investigación a desarrollar cómo el arte contemporáneo, a partir de los años 70 del siglo XX, empezó a producirse de manera análoga a la forma de creación de las alegorías visuales barrocas, retomando principalmente las tesis de Walter Benjamin sobre el tema. Defiende Owens que algunas de las cualidades específicas de las obras vanguardistas de arte contemporáneo tienen correlación con las estrategias constructivas de las alegorías, literarias y sobre todo visuales: en concreto Owens presenta tres aspectos de relación, a saber, la apropiación de imágenes, el concepto de ruina, y la acumulación no jerarquizada de elementos heterogéneos.

En diversas obras de los años 70 y 80 se utiliza la estrategia de apropiarse de imágenes de otros artistas o provenientes de la cultura visual, para su empleo en un formato artístico y contexto diferentes: al crear imágenes nuevas con imágenes o fragmentos de imágenes apropiadas, estas últimas sufren por tal motivo un vaciamiento de significado al ser recontextualizadas; y la manera en que se acumulan los fragmentos visuales de manera no jerarquizada en la nueva imagen artística se asemeja a una forma de escritura paratáctica; para Owens, esas imágenes fragmentarias provenientes de otras fuentes deben en el nuevo formato ser descifradas o leídas como si fueran ruinas, en tanto han perdido su significado al ser extraídas de su tiempo concreto y su contexto original. El historiador del arte norteamericano relaciona directamente esta idea de ruina, típica del barroco, con algunas formas de escultura en la naturaleza propias del *land art*, y con las intervenciones artísticas *site-specific* (aquellas realizadas para un emplazamiento concreto), que se empezaron a desarrollar con fuerza en los años 70: en este tipo de intervenciones artísticas existe una relación dialéctica entre la obra de arte o formato artístico y el entorno en el que se inserta dicho formato; es un tipo de tensión perceptiva y simbólica que bascula entre los dos polos de la intervención, es decir, lo artístico incluido en el lugar, y el lugar modificado por lo artístico. En las intervenciones *site-specific* se fusionan casi indiscerniblemente la obra y los alrededores, al tiempo que suelen tener un carácter efímero en su duración, son transitorias, y es precisamente el paso y peso del tiempo el que convierte en ruina al volverlas a convertir en naturaleza.

Pero la práctica artística que mejor representa para Owens el impulso alegórico y sus estrategias de construcción es el cine: en este formato audiovisual se consigue fijar de manera fragmentaria la transitoriedad de las cosas; la forma de construcción del cine es a base de fotografías parciales de la realidad, las cuales son ordenadas en serie, y cuya interpretación recuerda a la lectura de jeroglíficos (escritura emblemática que causó un gran impacto en la época barroca); y, de hecho, los fotogramas son una apropiación visual y sonora de elementos y espacios de la naturaleza, que son yuxtapuestos en el film, y que registran momentos evanescentes del pasado (y por tanto se tornan ruinas) puestos en pantalla para su visualización y desciframiento lector por parte de los espectadores.

- José Luis Brea y las estrategias alegóricas del arte contemporáneo

En el libro *Nuevas estrategias alegóricas* (1991) del teórico y crítico de arte español José Luis Brea, se articulan algunos de los conceptos claves esgrimidos por varios autores analizados anteriormente como Benjamin, Bürger y Owens, para establecer por parte del autor, una teoría en torno a la práctica alegórica en el arte contemporáneo. Brea se centra en la consideración de la alegoría como una forma de aludir o referirse a otra cosa que no se encuentra explícito en la alegoría: por lo tanto, las obras de arte alegóricas no representan, sino que es necesario descifrarlas e interpretarlas de manera activa por parte del espectador, con el objetivo de poder otorgarles posibles significados.

Jose Luis Brea fundamenta su estudio sobre la alegoría en el arte contemporáneo en un pequeño, aunque muy influyente, texto de Marcel Duchamp, *El acto creativo*, en el que capacita la creación artística en el receptor de la obra de arte, por encima del artista: es en el proceso de lectura e interpretación de la obra de arte en donde se ponen en juego las verdaderas capacidades creativas, en la búsqueda de significados, viviendo una experiencia artística. El acto creativo, por tanto, para Duchamp tiene un carácter de escritura, en el que el significante es móvil, dinámico, de cualidad cinemática, ya que los objetos o elementos utilizados en las obras pierden su significado convencional establecido y tienen entonces la capacidad de captar de manera transitoria y efímera cualquier otro significado que pueda encajar con la composición. Derivado de esta idea de que los objetos pueden tomar prestado cualquier significado, Brea argumenta que el espacio en general se convierte bajo la mirada y experiencia alegórica en espacio enunciativo ya que todo, cualquier cosa, puede ser potencialmente una alegoría, y de esta manera, se experimenta el mundo como una escritura, un gigantesco jeroglífico a descifrar. De hecho, para el crítico español todo objeto es ya una alegoría.

Brea esgrime las que, a su juicio, son las tres dimensiones principales para la construcción de obras de arte alegóricas: la yuxtaposición, el desplazamiento y la suspensión. Por yuxtaposición entiende el montaje de fragmentos heterogéneos y su disposición en la composición final de la obra; por desplazamiento entiende la extracción de un objeto o elemento de su contexto original, y su recolocación en otro contexto en el que funciona como pieza; y por suspensión se refiere a la interrupción de la enunciación, proceso por el cual se corta cualquier lazo referencial del objeto con cualquier significado, y en el que las cosas ya no representan nada. Esta cualidad en el que los objetos pierden toda conexión significativa con la realidad en la que existen Brea la denomina *objetos inespecíficos*, cuando los objetos se vuelven alegóricos y son capaces de captar cualquier significado enunciativo. Mirar de manera alegórica el mundo es, por tanto, reescribir el significado del mundo atendiendo a un momento y un lugar concretos.

^- Barbara María Stafford y la función emblemática del pensamiento

La historiadora del arte Barbara Maria Stafford ha investigado la relación entre imágenes visuales y cognición en su publicación *Echo Objects* (2007). En ella, procede al estudio y análisis de ciertas cualidades en algunas imágenes procedentes del campo de las artes visuales, con el objetivo de argumentar que dichas imágenes pueden representar perceptivamente algunos aspectos o procesos del funcionamiento cognitivo humano.

La investigadora estadounidense se centra en aquellas imágenes que muestran un tipo de composición fragmentaria, cuyo paradigma es el emblema barroco. En este tipo de imágenes fragmentarias la composición visual es capaz de representar el proceso de construcción de las percepciones visuales en el cerebro, en tanto que éste debe construir a base de fragmentos la impresión o sensación total de la imagen percibida. Para Stafford, los emblemas tienen la capacidad de comprimir en su interior grandes cantidades de información, adjuntando fragmentariamente signos visuales que deben ser descifrados e interpretados, primero cada uno de forma individual, y luego en su relación de conjunto en la imagen. Los elementos visuales de un emblema son partes aisladas y fragmentarias de otros objetos visuales, que se combinan en forma de puzle o rompecabezas en una imagen nueva. Dichos elementos o fragmentos de objetos visuales representados en el emblema son descontextualizados al ser extraídos de su ambiente habitual, para posteriormente recontextualizarse en la imagen que forma el emblema. Stafford argumenta que los procesos cognitivos humanos tienen el mismo comportamiento vislumbrado en los emblemas anteriormente: el cerebro se ocupa de ensamblar elementos e impulsos nerviosos que oscilan de manera no lineal, y que son integrados en el tiempo para dotarlos de coherencia. Las escenas visuales percibidas en relación con el entorno se presentan a la mente como un ensamblaje de elementos fragmentados, es decir, a la manera en que se construye y se interpreta un emblema: de hecho, la neurociencia, según Stafford, se ha encargado de demostrar que la mente humana funciona como un mosaico de relaciones emergentes, semejante a como se descifra el significado de un emblema, y a su composición visual. Para Stafford, la forma humana de pensar se actualiza bajo un proceso de corte emblemático, es decir, de manera no narrativa, no ilusionista y no proyectiva.

La práctica artística de *Cine Sólido* y su cualidad alegórica

Cine Sólido (Bouille de Vicente, 2018) es una práctica artística en formato de instalación, que utiliza objetos cotidianos colocados directamente sobre el suelo de una estancia, siguiendo una determinada composición, de la que forma parte un letrero escrito en el que se inscribe el título de la obra (Figura 1). El aspecto final de la instalación se asemeja a un jeroglífico tridimensional extendido en el suelo, una especie de archipiélago de objetos, o un emblema que ha cobrado cuerpo y volumen en el espacio.



Figura 1.

Los objetos cotidianos utilizados en la instalación se encargan de traducir materialmente un enunciado verbal previamente establecido. Dicho enunciado proviene del resultado de sintetizar el contenido y acciones principales de una secuencia cinematográfica escrita en un guion (Figura 2). Cada una de las palabras del enunciado son estudiadas conforme a su significado en el diccionario: de las definiciones se extraen cualidades o aspectos, fundamentalmente en forma de acciones verbales, que pueden relacionarse o conectarse con ciertas características físicas, estéticas, simbólicas o fácticas de objetos de uso doméstico o cotidiano (Figura 3), que son extraídos de su ubicación en las diferentes estancias para formar parte de la composición. De esta manera, varios objetos físicos, tridimensionales, son capaces de traducir, mediante asociación y correlación, las palabras del enunciado original. Así, los objetos utilizados en la instalación actúan como palabras, pero además, esos mismos objetos adoptan la cualidad cinemática de ser fotogramas de una película: la mirada del espectador, que los identifica y relaciona secuencialmente buscando posibles significaciones, anima las imágenes tridimensionales que son los objetos, los *cinematiza* en su mente; se trataría de la materialización en el espacio del *montaje ideográfico* propuesto por el cineasta Sergei Eisenstein, en el que afirmaba que de la combinación de dos imágenes secuenciales se producía un significado complejo mayor que la suma de las imágenes (Eisenstein, 2002) (Figura 4). En la búsqueda activa por parte del espectador de un correlato entre título de la obra (que es el enunciado verbal original) inscrito en el rótulo de la instalación y el conjunto de objetos dispuestos en el suelo, se asiste a una especie de acto de adivinación, se sumerge el espectador en la escena detectivesca en la que la presencia de los objetos en el espacio funciona a modo de indicios en la búsqueda de una significación en conexión con el enunciado escrito. Como el cuerpo de actores de una representación teatral, los objetos utilizados en la instalación vuelven a su ubicación y uso anterior en la vida cotidiana, tras la finalización y desmontaje de la intervención artística.

9. PARQUE PÚBLICO. EXTERIOR / DÍA

PILAR pasea con su perro buscando una dirección por las calles. Pasa por un parque que le resulta familiar. Se para y observa. En un banco alejado descubre unos papeles que reconoce. Los coge y comprueba que son unos planos de ANA. Los deja caer y gira 360° sobre sí misma oteando a su alrededor. Se para y esboza una sonrisa.

9. PARQUE PÚBLICO. EXTERIOR / DÍA

PILAR pasea con su perro buscando una dirección por las calles. Pasa por un parque que le resulta familiar. Se para y observa. En un banco alejado descubre unos papeles que reconoce. Los coge y comprueba que son unos planos de ANA. Los deja caer y gira 360° sobre sí misma oteando a su alrededor. Se para y esboza una sonrisa.

Pilar se para y observa en un banco unos papeles que reconoce como los planos de Ana, los cuales deja y ~~actúa~~ con el entorno para, finalmente, ~~sonreír~~.

(enunciado-título)

Pilar, toma, conciencia, del, cambio, urbano,

Figura 2

Conciencia diccionario RAE:

1. f. Conocimiento del bien y del mal que permite a la persona enjuiciar moralmente la realidad y los actos, especialmente los propios.
2. f. Sentido moral o ético propios de una persona.
3. f. Conocimiento espontáneo y más o menos vago de una realidad.
4. f. Conocimiento claro y reflexivo de la realidad.
5. f. conciencia (|| capacidad de reconocer la realidad circundante).
6. f. Fil. Actividad mental del propio sujeto que permite sentirse presente en el mundo y en la realidad.

re-conocimiento-realidad-actos-espontáneo-vago-claro-reflexivo-mental

Conciencia enciclopedia:

1. Pepito Grillo: conciencia exenta y animal de Pinocho.
2. Conciencia-Inconciencia: el inconsciente.
3. Los estados alterados de conciencia: hipnosis, drogas, trances...
4. "Poderes" de la mente: telequinesia, telepatía.

exenta-inconsciente-telepatía

Conciencia idioléctica:

1. Pérdidas de conciencia (desmayo) por recibir golpes que producen un dolor agudo muy intenso, localizado y concentrado en un punto, generalmente en tejidos y zonas blancas.

desmayo-dolor-punto

(traducción)

re-conocimiento + mental = tangible + cerebro = NUEZ

claro + reflexivo + punto = cristal + lente convergente = LUPA

exenta + inconsciente + telepatía = expresión lingüística = LETRAS TRIDIMENSIONALES

Conciencia = NUEZ + LUPA + LETRAS TRIDIMENSIONALES**

Figura 3

agua + ojo = "llorar"
 oreja + puerta = "escuchar"
 perro + boca = "ladrar"
 boca + niño = "chillar"
 boca + pájaro = "cantar"
 cuchillo + corazón = "dolor"

Figura 4

- Conclusiones: *Cine Sólido* y su capacidad de hacer emblema al lugar

Cine Sólido es una práctica artística de cualidades alegóricas en tanto está realizada en concordancia con algunas de las principales estrategias constructivas del emblema alegórico, analizadas anteriormente.

Se trata de una intervención artística *site-specific*, debido a que utiliza los objetos propios de un domicilio o lugar, para formar la composición en ese mismo espacio: para la intervención es necesario apropiarse y descontextualizar los enseres domésticos para posteriormente recontextualizarlos y prestarles nuevos significados insospechados para su función y disposición habitual, a la manera en que las ruinas son percibidas, desconectadas de su función y significación. Una vez finalizada la intervención, los enseres son re-asimilados por el lugar, volviendo a su estado de "naturaleza" artificial. (*Site-specific*: Owens; ruina: Benjamin – Owens; apropiación: Bürger – Owens; desplazamiento/descontextualización: Krauss – Brea – Stafford; dialéctica significante-significado: Benjamin – Brea)

Las cualidades de los objetos utilizados en la instalación deben ser descifradas con el objetivo de asociarlas a las palabras que forman el enunciado escrito, y a las que traducen: los objetos dicen "algo otro" muy diferente a sus significados en su contexto habitual. ("Algo otro": Benjamin – Brea; desciframiento: Benjamin – Stafford)

Los objetos que conforman la intervención artística se encuentran en relación horizontal unos con otros, desjerarquizando cualquier rango económico, social o cultural que pudiera existir entre los objetos y primando la cooperación significante entre ellos: por tanto, la composición de la instalación en el suelo de la estancia es realizada a partir de la acumulación paratáctica o en serie de dichos objetos. (acumulación paratáctica/yuxtaposición/montaje: Benjamin – Bürger – Owens – Brea – Stafford)

Entre los objetos (imágenes tridimensionales) y el texto del enunciado verbal existe una correlación, ya que el título es convertido en imagen gracias a los objetos, mientras que los objetos se hacen legibles al interactuar con el enunciado escrito del título. (relación visión-escritura/filacteria: Benjamin – Krauss; legibilidad: Benjamin – Krauss – Owens – Brea)

El término *Cine Sólido* hace referencia tanto al origen cinematográfico del enunciado verbal que forma el título, el cual proviene de un proceso de síntesis de una secuencia incluida en un guion, como a la forma de percibir e interactuar con los objetos y el texto por parte del espectador, el cual *cinematiza* o dota de animación en su mente, como si los fotogramas de un film se hubieran hecho tridimensionales, volumétricos, y salieran al encuentro del visitante. (cinemática: Benjamin – Bürger – Owens – Brea) La sensación que transmite *Cine Sólido* es la de una escritura espacial, en la que los elementos del lugar son signos escritos a los que hay que otorgar significados. La experiencia repetida en el tiempo de la práctica artística de *Cine Sólido* hace que el espacio doméstico o cotidiano sea experimentado como

un emblema tridimensional en extensión, algo que hay que descifrar, por cuanto los objetos regresan a sus ubicaciones originales y sus funciones habituales, con lo que resulta inevitable no recordarlos como signos escritos que comparten el entorno con otros objetos que potencialmente también son elementos de una escritura a la que hay que pensar y procesar significativamente. Así, cuando se está familiarizado con *Cine Sólido*, los espacios adquieren multitud de significados otros, alternativos, que pueden ser activados por la mirada e interpretación del usuario, convirtiendo cualquier lugar en un emblema. (naturaleza como escritura: Benjamin – Krauss – Owens – Brea; emblema/jeroglífico: Benjamin – Bürger – Owens – Brea – Stafford; mirada alegórica/pensamiento: Benjamin – Krauss – Brea – Stafford)

Referencias

- Benjamin, W. (1990). *El origen del drama barroco alemán*. Taurus.
- Bouille de Vicente, L. (2018). *Muestra táctica(s) de escritura espacial en su vertiente paracinemática* [Tesis de doctorado, Universidad de Castilla-La Mancha]. Repositorio institucional Ruidera – Universidad de Castilla-La Mancha.
- Brea, J.L. (1991). *Nuevas estrategias alegóricas*. Tecnos
- Bürger, P. (2000). *Teoría de la vanguardia*. Península.
- Eisenstein, S. (2002). *Teoría y técnica cinematográfica*. Rialp.
- Krauss, R. (1996). *Los orígenes de la vanguardia y otros mitos modernos*. Alianza.
- Owens, C. (2001). “El impulso alegórico: contribuciones a una teoría de la posmodernidad”. En Brian Wallis. *Arte después de la modernidad*. Akal.
- Stafford, B.M. (2007). *Echo Objects: The Cognitive Work of Images*. The University of Chicago Press.

Procesos y experiencias desde y para la creación y educación artística

Rodrigo Meneses Gutiérrez Universidad Autónoma de San Luis Potosí, México

Eduardo Castillo Medina Universidad Autónoma de San Luis Potosí, México

Juan Pablo Meneses Gutiérrez Universidad Autónoma de San Luis Potosí, México

Julio Aguilera del Toro Universidad Autónoma de San Luis Potosí, México

Línea temática

- Procesos y experiencias desde y para la creación y educación artística

Dentro de la Licenciatura en Arte Contemporáneo de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, México, la tesis es denominada Proyecto de Investigación Artística (PIA) con el fin de hacer una clara diferencia con las tesis científicas y de otros campos. El arte contemporáneo tiene procedimientos y metodologías específicas que responden a procesos creativos mucho más vinculados a interpretaciones o metáforas de diversos contextos y no a la comprobación de hechos racionales. De ahí la importancia de establecer que el tipo de investigación artística, su producción y textos se enmarcan en el campo del arte contemporáneo.

La investigación artística en el ejercicio profesional permite a los artistas evidenciar metodologías que aplican en el desarrollo de un proyecto determinado. El registrar de manera minuciosa todo el proceso de un proyecto de producción es fundamental para un artista, ya que a partir de dicha información puede recuperar elementos y sobre todo hacer un análisis que determine su cuerpo de trabajo y principales ejes conceptuales y prácticos.

En la licenciatura en arte contemporáneo los estudiantes desde los primeros semestres van planteando y estructurando el Proyecto de Investigación Artística como una especie de metodología de producción, que se va complejizando mientras el alumno avanza en dicha licenciatura, de tal modo que, al llegar al 7º y 8º semestre el alumno ya posee las competencias para proponer y desarrollar un PIA que se convertirá en su trabajo recepcional para obtener su título de licenciado en Arte Contemporáneo una vez que termine todas sus asignaturas.

El PIA permite al estudiante registrar de manera precisa todo el desarrollo de su proyecto, desde la configuración de una idea a la producción de piezas artísticas. Es el compilado de productos teórico-prácticos donde se evidencia su trabajo y uno de sus principales objetivos es ser una herramienta que le permite al estudiante hacer una reflexión crítica organizada de su trabajo. Está compuesto por un documento que describe antecedentes, objetivos, descripción, justificación y conclusiones del tema que abordan.

De manera simultánea desarrollan instrumentos en los que se evidencia la investigación, exploración, experimentación y concreción del producto artístico (pieza).

El PIA comprende 3 bloques generales: antecedentes, descripción del proyecto y proceso de producción y finalmente conclusiones. En estos tres apartados se busca que el estudiante analice a mayor profundidad los contenidos teóricos y prácticos como una forma de visibilizar los procesos de producción y todas sus formas de evidencia y de registro.

En los antecedentes los estudiantes hacen revisión de los primeros seis semestres de su carrera para identificar los elementos en común que apuntan a un cuerpo de trabajo. Parte de la importancia es que el estudiante deje en claro los elementos conceptuales, estrategias y procedimientos que al ser una constante permiten conformar una metodología de trabajo. Lo anterior se logra al llevar un registro de las estrategias, los procesos de producción, los procesos creativos, la documentación y las salidas para comprender de manera global el cuerpo de trabajo y declaración de artista, así como para tomar decisiones en cuanto a las rutas visuales que debe llevarse a cabo.

Para facilitar el análisis sobre su producción, en sexto semestre se lleva a cabo un Coloquio de estudiantes donde cada alumno centra su ponencia respecto al cuerpo de trabajo y art statement (o declaración de artista) de su producción artística realizada del I al VI semestre. Este ejercicio permite que el estudiante construya proyectos de mediano plazo con elementos de producción más sólidos y lo prepara para los dos últimos semestres (séptimo y octavo) donde hacen su tesis con un proyecto de investigación artística, específicamente este análisis lo vemos presente en los antecedentes.

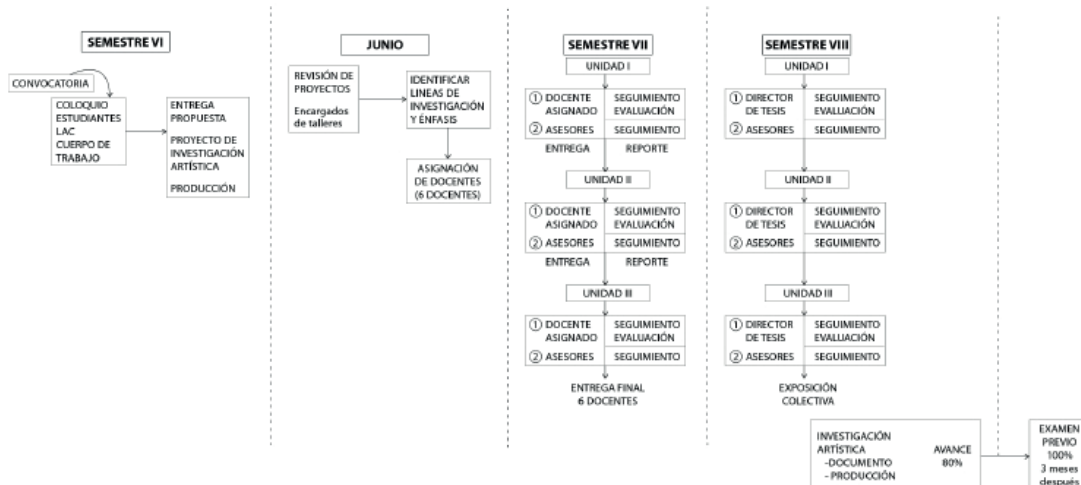


Figura 1 Esquema con el procedimiento que sigue un estudiante del VI semestre al VIII semestre

En el anterior esquema se puede observar el desarrollo de los estudiantes para presentarse en el Coloquio de estudiantes y como a partir de este ejercicio plantean su PIA a desarrollar en séptimo y octavo semestre con la finalidad de que puedan titularse casi de manera inmediata al término de sus asignaturas.

Del análisis de los antecedentes surgen los puntos teóricos y prácticos que pueden dar continuidad y son estructura del nuevo proyecto. En el segundo apartado Descripción del proyecto el estudiante detalla tanto sus ejes temáticos como procedimientos a seguir dentro del proceso de tesis y dan las bases para la metodología del PIA.

Como uno de los primeros pasos el estudiante comienza a recopilar información bibliografía, vídeos, audios, imágenes, fotografías, bocetos, realizar entrevistas, revisión de materiales, recuperar información de proyectos anteriores, etc. que le permite conceptualizar, argumentar su proyecto y comenzar a plantear las salidas y resultados artísticos.

Esta información genera un campo de acción donde el estudiante experimenta con conceptos y materiales que le permite procesar diversas rutas creativas. Comienzan a trabajar con imágenes y materiales audiovisuales que son la interacción entre lo teórico y lo práctico que permiten construir los puentes entre las ideas y planteamientos visuales.

Una de las herramientas más efectivas para dar seguimiento al proceso son las Bitácoras, que funcionan como registro de ideas y conceptualización del proyecto. Estas reflexion constante enlazan conceptos clave y surgen conexiones nuevas entre ideas y procedimientos que lo hacen más complejo y se profundiza en las exploraciones prácticas. También como una forma de registro de experimentación con materiales, los resultados que se obtiene y las conclusiones.

La siguiente imagen es un mapa conceptual que proviene de la bitácora de la estudiante Itzae Montserrat Ramírez, donde deja ver los conceptos clave y la forma en que los relaciona para poder definir sus recursos técnicos. Lo anterior le permite tener claridad en los elementos y experimentar con ellos para clarificar su pertinencia. Una vez realizadas todas las pruebas necesarias define los tipos de salidas y piezas que se realizarán.

Todo este procedimiento es registrado a detalle en la bitácora como evidencia de la experimentación. Un ejemplo del mapa de Itzae Ramírez es como relaciona el archivo como una herramienta para describir y clasificar vestigios que encuentra en los espacios que investiga. Y menciona a la artista Sophie Calle como un referente que nos da una idea clara del uso de la información del archivo y como comienza a plantear posibles resultados artísticos.

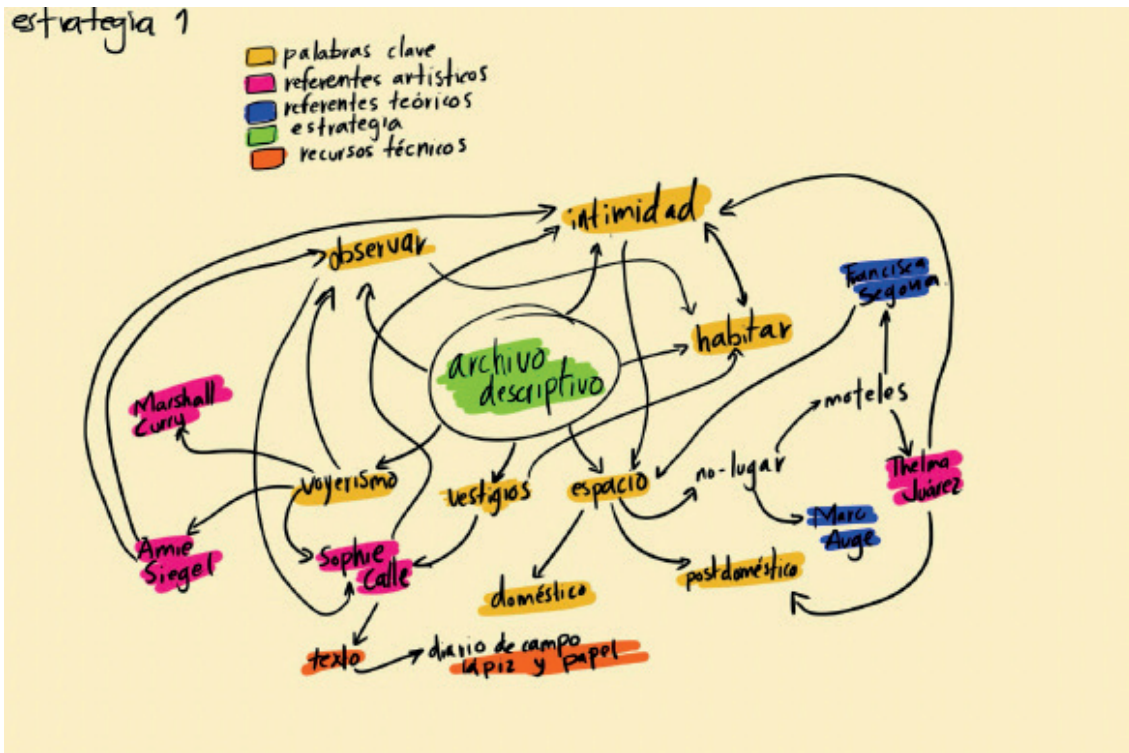


Figura 2 Mapa sobre estrategias artísticas en la bitácora de la estudiante Itzae Montserrat Ramírez

Uno de los beneficios de las clases en línea ha sido el poder trabajar de forma mixta la bitácora, al tener una libreta donde se hacen apuntes rápidos, bocetos e incluso registrar precios o tipos de materiales. Por otro lado, hay mucha información digital que proviene de búsquedas en Google, YouTube, redes sociales para obtener imágenes, fotos, sonidos, etc. además de bocetos digitales, edición de vídeo y sonido entre otro tipo de materiales que únicamente pueden almacenarse de manera digital. De esta manera la información que se acumula de manera analógica o digital es mucho mayor y su combinación amplifica sus posibilidades.

De esta manera la bitácora mixta permite experimentar y registrar la coherencia entre conceptos y materiales además de sus transformaciones al manipularlos de manera análoga y digital. En muchas de las ocasiones es tanta la información que se convierte en un archivo que brinda material para el proceso de producción de las piezas.

En la siguiente imagen de la estudiante Carolina Almaguer se ve el registro de entrevistas y manipulación de materiales que solicito a un grupo de personas. Este ejercicio no podría haber sucedido si no fuera por medio de la aplicación de WhatsApp donde se puede hacer de manera inmediata a distancia una conversación e intercambio de imágenes. Una vez realizado el ejercicio la información se almacena en la bitácora digital en la nube, así puede ser visualizada por diferentes usuarios ya sea para compartir más información o ser revisada.

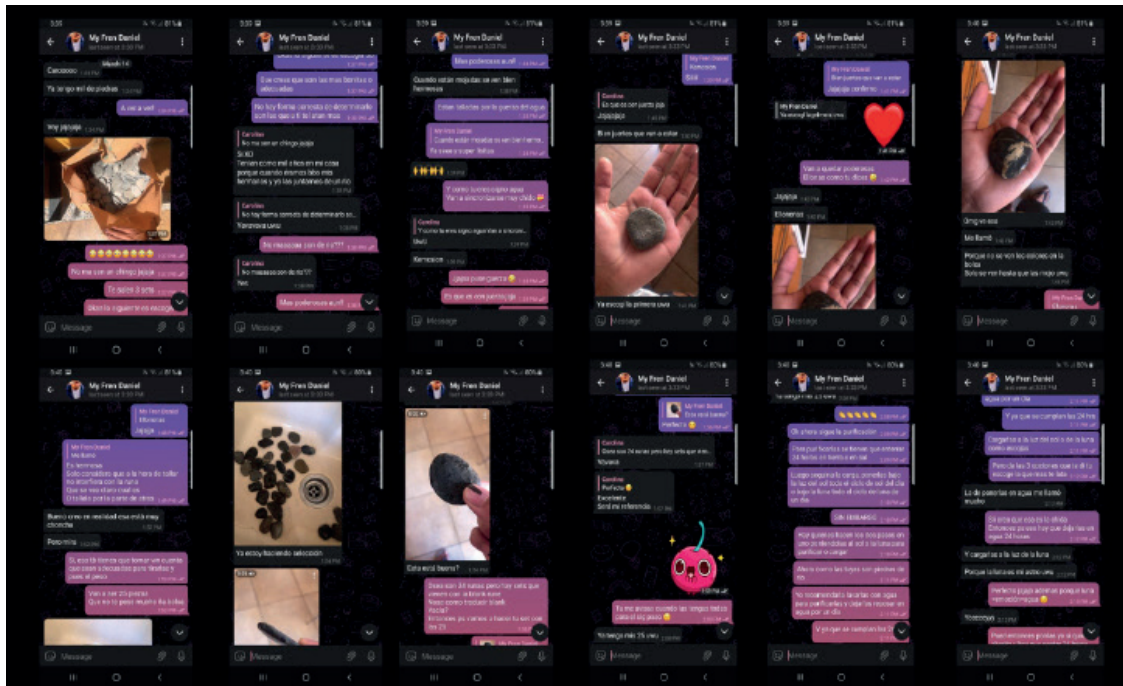


Figura 3 Proceso de documentación y experimentación en bitácora de la estudiante Carolina Almaguer

El ejercicio de la bitácora busca un análisis constante del desarrollo con una mayor claridad en el momento de pasar de lo conceptual o temático a la experimentación con materiales y al proceso de producción. De esta manera los materiales y tipo de obra en la cual se está enfocando, se plantea con claridad y se comienza el proceso de experimentación y producción de obra. Una vez realizado el análisis y experimentación permite definir y asegurar la pertinencia de materiales. Por lo que al comenzar a preparar bocetos finales se tiene una mejor idea y seguridad de las piezas a realizar.

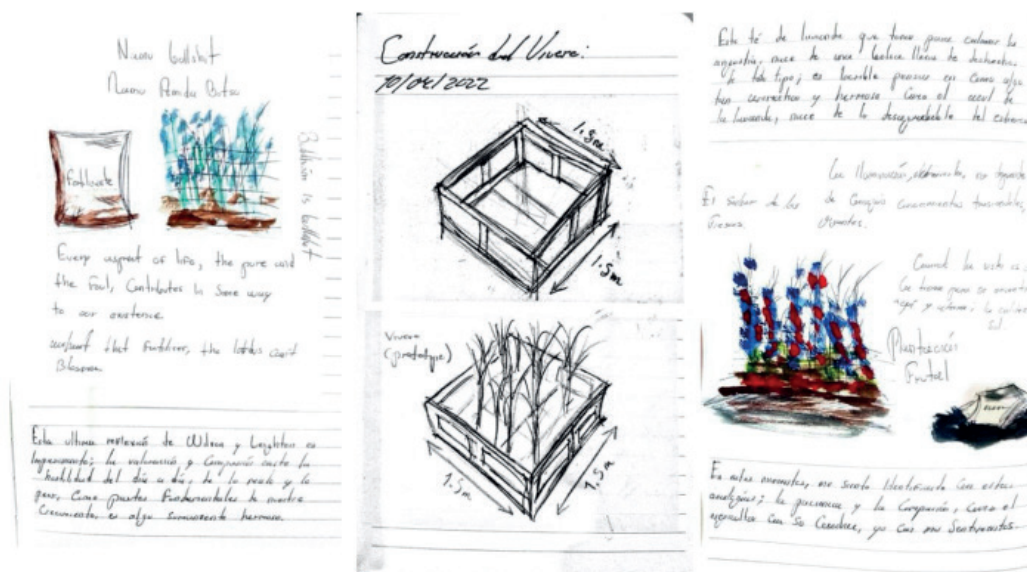


Figura 4 Bocetos en bitácora del estudiante Salvador Guzmán

En el ejemplo anterior vemos bocetos y anotaciones del estudiante Salvador Guzmán, donde está el planteamiento de materiales, formas, medidas y procedimientos. Lo cual permite dar paso a los esbozos finales y realizar los primeros acercamientos a la pieza para posteriormente ajustar detalles.

Todo lo registrado en la bitácora mixta da cuenta de los pasos seguidos desde una idea hasta la pieza final, lo cual nos permite evidenciar la metodología implementada en el proyecto. Una vez identificada la metodología nos permite llevar un mejor proceso que se ve reflejado en la claridad y pertinencia de las piezas concluidas.

Es importante mencionar que no existen metodologías fijas, por el contrario, cada proyecto exige el implementar nuevas rutas de producción. De esta manera con cada proyecto se reconfiguran parte de los elementos metodológicos a implementar.

Con el paso de los semestres los PIA`s hacen muestra de todos los proyectos desarrollados en el trayecto de sus estudios. Lo que facilita dar seguimiento preciso al proceso de las piezas para ubicar las constantes en temáticas, materiales, estrategias, etc. he identificar las metodologías utilizadas. Lo anterior permite que el estudiante seleccione de su experiencia previa los elementos para plantear el proyecto de tesis o PIA, a desarrollar durante los dos últimos semestres de su licenciatura.

Los talleres que han cursado los estudiantes en sus primeros seis semestres son los talleres de producción Bidimensional, Tridimensional y No objetual por lo que los planteamientos de su tesis giran en torno a esto conocimientos, planteados desde multi e interdisciplina. Si bien la licenciatura es principalmente de producción, como un acompañamiento en su educación y como una posibilidad de tener un mejor panorama del mundo profesional cursan materias como:

- Curaduría
- Museografía
- Crítica de arte
- Gestión cultural
- Administración cultural
- Pedagogía del arte
- Historia del arte

Este listado de materias también son posibles énfasis de los proyectos que proponen desarrollar como tesis. Y del cruce de posibilidades de producción y uno o varios énfasis es que se motiva proyectos multidisciplinarios.

La primera generación de la licenciatura es del 2016, por lo que hasta el momento se cuenta con tres generaciones de egresados y se han presentado 37 tesis. Los perfiles de los proyectos son muy variados: Libro de artista, foto libro, instalación, vídeo, mapping, ilustración, comic, arte y tecnología, arte vinculado la Web, performance y arte objeto. Y algunas de estas tesis han tenido un énfasis en museografía, gestión, pedagogía y desde lo teórico un análisis del campo del arte a partir de fenómenos como la reciente pandemia.

La siguiente imagen es un ejemplo de la estudiante Nuria Zoe Mares donde hace un análisis de la vigilancia a partir de cámaras de seguridad y experimenta con circuitos y Arduino para generar una mascarilla que impide el reconocimiento facial. Su PIA es un análisis del Cyborg y el post humano para mostrar la relación del ser humano y los aparatos inteligentes desde la dualidad de lo real y lo ficticio desde el vínculo entre arte, tecnología y performance.

En este PIA Nuria Zoe reúne tecnología, programación, performance y registro en vídeo para poder realizar la pieza. Por lo que se encuentra presente la multidisciplina con encuentros en el proceso con otras áreas de la ciencia.

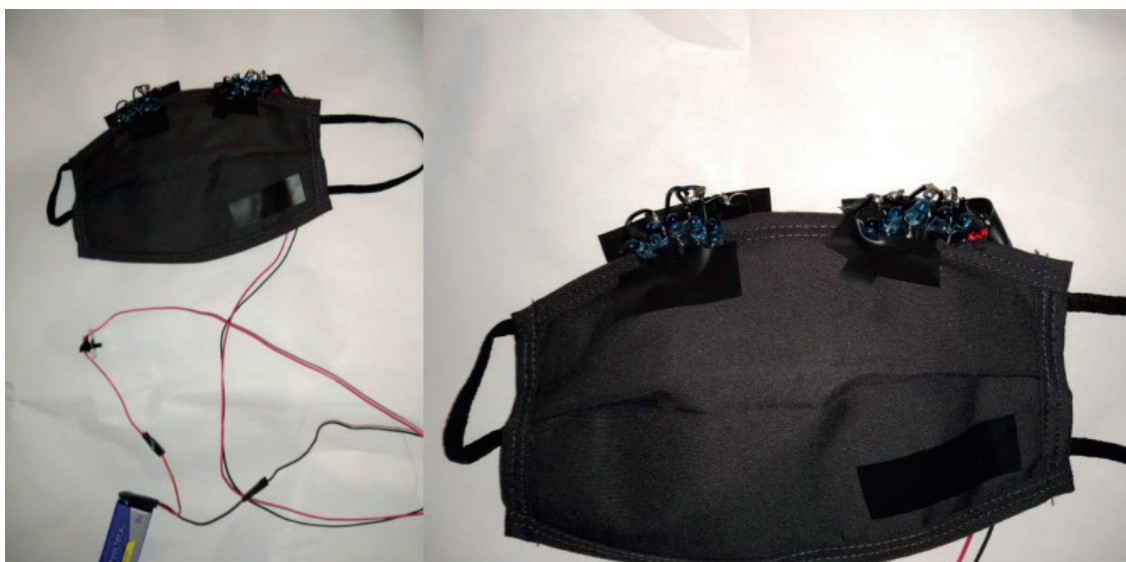


Figura 5 Pieza Mascarilla de Nuria Zoe Mares compuesta de leds infrarrojos en la parte superior.

Otro ejemplo es el de Sahrin Noriega donde hace una investigación sobre sus antepasados y realiza un árbol genealógico de cerca de 175 personas. En su proyecto Mole Madre hace una analogía entre algunos de sus familiares y los ingredientes de la receta para hacer mole (comida típica de México). La pieza es un vídeo proyectado donde se cocina y a cada ingrediente se le da el carácter de una familiar. El vídeo se proyecta en la fachada de la casa de su mamá durante el amanecer por lo que al ir aumentando la luz del día la proyección se va perdiendo.

Es evidente que en la pieza no es una sola disciplina, por el contrario, reúne vídeo, instalación, sitio específico desde un análisis autorreferencial por medio del registro que sucede en un momento exacto del día y un sitio específico.



Figura 6 Proyección en vídeo en sitio específico Mole madre de Sharin Noriega.

Los ejemplos anteriores buscan mostrar que los proyectos de investigación artística presentados hasta el momento tienen salidas multidisciplinarias y tanto el proceso como el resultado reúnen varias posibilidades técnicas relacionadas con el arte contemporáneo. Además, cuentan con todos los elementos para ser presentados en exposiciones individuales o colectivas.

Como conclusión el PIA es un instrumento de reflexión y evidencia que permite desarrollar proyectos de alcance inmediato, mediano y largo plazo. Como un primer objetivo permite ordenar el proceso de producción y deja evidencia que puede ser analizada para dar pie a nuevos proyectos.

El ejercicio de la escritura del PIA propicia reflexiones desde lo lingüístico que son básicas en el mundo profesional del arte contemporáneo. Así el estudiante se encuentra preparado para redactar un Proyecto de Investigación Artística del cual se puede desprender el aplicar a becas, concursos, residencias, etc., que complementen los recursos económicos y artísticos.

Por otro lado, desde la docencia todas las evidencias del proyecto organizadas por medio del PIA buscan realizar evaluaciones objetivas al dar un seguimiento al trabajo realizado, la coherencia entre los temas y conceptos realizados. Y desde los procesos creativos da acceso a una metodología que busca un mejor desarrollo del proyecto y llegar con mejor eficiencia a la conclusión y muestra de las piezas. Con todos los elementos bien identificados se establecen rubricas de evaluación y sus alcances, que son los instrumentos adecuados para que tanto docentes como estudiantes comprendan de manera más amplia la forma en que se puede evaluar un resultado artístico.

Finalmente, el PIA es un formato-instrumento flexible que aglutina todo lo que sucede en un proyecto de creación e investigación artística de forma organizada y secuenciada que va desde lo teórico hasta lo práctico.

Errabundo: una propuesta para trabajar formatos alternativos en ilustración dentro del aula

Pablo Javier Pereira Hurtado Universidad de Almería

Justificación

Las herramientas de las que es posible servirse a la hora de realizar una ilustración nos permiten transmitir una idea, una serie de conceptos y describir situaciones, personajes o emociones. En unos casos, una paleta de colores fríos será más adecuada para transmitir ciertas sensaciones concretas, mientras que en otras, será más adecuada una de colores cálidos. Teniendo en cuenta la saturación del color, la luminosidad, etc. se conseguirá un color más acorde aún a aquello que se desea transmitir. Con el trazo podría decirse que sucede lo mismo. Una figura construida con un trazo firme, ancho, rígido y anguloso, por ejemplo, conseguirá comunicar algo muy diferente de otra figura compuesta por trazos finos, nerviosos, imprecisos y enérgicos.

Del mismo modo, la composición es otro concepto clave a la hora de concebir una ilustración, ya que permite ordenar y disponer en el espacio los elementos que se van a mostrar con el fin de que lleguen al espectador de una manera o de otra. Poniendo otro ejemplo, no se percibirá de igual manera una composición sobria, equilibrada y simétrica, que otra recargada y asimétrica. En cada uno de los casos se nos presenta una concepción distinta del espacio que hace que la escena sea recogida por el espectador de una forma u otra. Advértase la efectividad de este último concepto, el de la composición, que es especialmente importante a la hora de plantear una ilustración, ya que es capaz de tomar un conjunto de elementos y, tan solo variando la forma de articularlos entre sí en un espacio, consigue expresar una idea concreta, u otra totalmente distinta e incluso diametralmente opuesta.

Normalmente, cuando se plantea la realización de un dibujo, una pintura, o una ilustración dentro del aula, estos conceptos suelen ser advertidos, en mayor o menor medida, como las herramientas principales de las que es posible servirse para resolver un trabajo de este tipo. Sin embargo, hay otro factor que podría ser de capital importancia a la hora de llevar a cabo una ilustración, y en muchas ocasiones suele pasarse por alto, sobre todo dentro del aula, cuando se propone la realización de dibujos, ilustraciones o composiciones gráficas en general.

Y es que la primera acción que el alumnado lleva a cabo antes incluso de dibujar, es tomar el folio y ponerlo encima de la mesa. Y ya, de esta manera y sin siquiera haber tomado aún el lápiz, bolígrafo o rotulador, se ha perdido un potencial comunicativo enorme. El papel que se suele utilizar es, normalmente, el formato estándar A4, A3, A2, o cualquier formato preestablecido ofrecido por blocs de dibujo. Esto, en principio, no debería ser un problema, pero ¿realmente se ajusta ese formato a lo que se quiere contar? ¿Se ha pensado -o se ha hecho pensar al alumnado- si la idea que se quiere transmitir funcionaría mejor en otra escala -en un soporte más grande o más pequeño-? ¿Y si la idea funcionara mejor incluso en otro formato, en un soporte con unas proporciones no estandarizadas? Posiblemente, un formato mucho más vertical, más horizontal, cuadrado, o incluso formatos más específicos como una larga tira de

papel podrían servir mejor para contar lo que se desea. Atender a esta cuestión pone de relevancia que realmente se comienza a dibujar antes de tomar el lápiz, pues es preciso planificar qué se quiere hacer y cuál es la mejor forma de hacerlo, ya desde la elección del propio formato. Además, las composiciones a llevar a cabo en estos formatos no estandarizados ofrecen una cantidad enorme de posibilidades, pues el espacio del que se dispone para plantear los elementos puede llegar a ser tan grande, estrecho o amplio que permite pensar y sugerir composiciones imposibles de concebir en, por ejemplo, las proporciones de un A3 o un A4.

La propuesta que a continuación se presenta tiene como fin trabajar esta idea, atendiendo a cómo la elección del formato -tanto su proporción como su escala- puede conseguir que el resultado final se perciba de una manera u otra diferente. Esta propuesta permite también introducir al alumnado cierto lenguaje específico del lenguaje audiovisual, ya que en las composiciones podríamos hablar de diversos planos según su encuadre -primeros planos, planos generales, planos detalle, planos medios, etc.- con los cuales se estaría trabajando para crear las imágenes. De hecho, la opción de usar un plano u otro cambiaría de forma radical la forma en la que se percibiría el trabajo.

Con el fin de que la propuesta quede lo más clara y didáctica posible, se ha optado por trabajar con solo dos elementos: una figura y un fondo. La figura será compuesta de varias maneras distintas en el mismo fondo, pero adoptando este último diferentes formatos. Esto ofrece una forma de trabajar esta idea expuesta, así como de llevar esta propuesta al aula, y de hacer ver al alumnado de forma clara las posibilidades que diferentes tipos de formatos y composiciones ofrecen a la hora de comunicar.

Objetivos

La propuesta que a continuación se presenta tiene como fin tratar una serie de contenidos relacionados con el dibujo. Los objetivos principales son los siguientes:

- Trabajar varias técnicas tanto tradicionales como digitales a la hora de crear una ilustración.
- Entender la importancia capital de decidir una composición y un formato adecuados a aquello que se quiera contar.
- Introducir vocabulario y conceptos básicos relativos a los tipos de planos según su encuadre del lenguaje audiovisual.

Metodología

Para dar forma a lo planteado en esta propuesta, se planteará la elaboración de una ilustración, de la cual se realizará, de forma separada, la figura y el fondo. Por un lado, para la elaboración de la figura se empleará el dibujo y la técnica tradicional y digital, con el fin de obtener un resultado figurativo. Y por otro lado, para hacer el fondo de esta figura, se elaborará una pintura, buscando un resultado plástico y abstracto. Tras digitalizarlos, ambos elementos -fondo y figura-, se combinarán mediante el uso de software libre con el fin de crear diversas composiciones para ver el resultado de la misma figura combinada con el mismo fondo, pero compuestos en diferentes formatos -para ello, se recortará el fondo de varias formas, creando así esos formatos diferentes-.

Así, siempre se trabajará con dos elementos solamente, pero dependiendo de cómo se combinen estos,

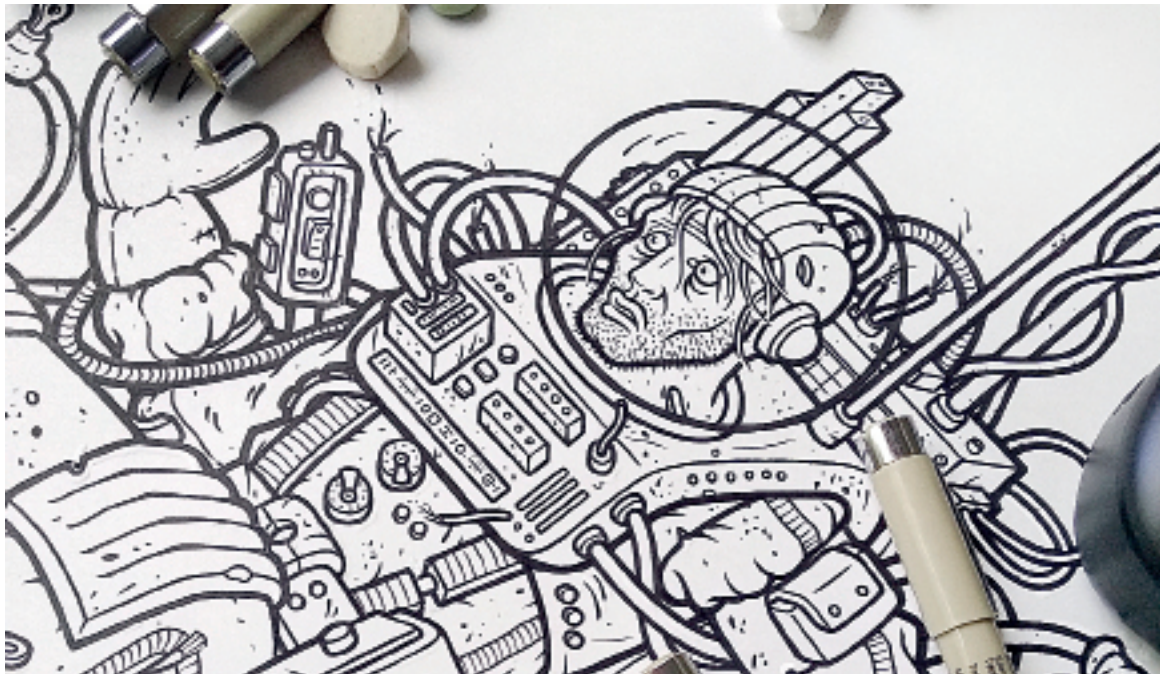
cómo se compongan y cómo se escalen, generarán una obra distinta en cada caso, con su propia atmósfera, discurso y sensaciones asociadas.

Materiales

Para la propuesta, tal cual se ha presentado aquí, son necesarios los siguientes materiales:

- Lápices de grafito de varias gradaciones.
- Tinta y plumilla o rotuladores calibrados.
- Pintura acrílica y pinceles.
- Tabla de madera de 70x70 cm.
- Papel para tinta (entre 140-200 gramos aproximadamente).
- Computadora con escáner.
- Software libre de edición de imagen matricial.
- Cámara fotográfica

Esta propuesta se puede llevar a cabo usando materiales diferentes a los aquí expuestos, dependiendo del tipo de técnica que se quiera trabajar en cada caso para crear la figura y el fondo (acuarela, óleo, materiales específicos de grabado, etc).



Proceso de entintado

Proceso y resultados

Con el fin de aportar un ejemplo que explique la propuesta planteada, se llevó a cabo esta de forma práctica. Así pues, se realizó la ilustración que se puede ver a lo largo de las siguientes páginas, siguiendo la metodología indicada en el apartado anterior. El título dado a esta obra fue el de Errabundo. Con este nombre se pretendía hacer referencia a dos conceptos a la vez. Por un lado, y en un sentido narrativo, a la situación del personaje representada en la imagen, es decir, lo que en la ilustración se nos cuenta, el astronauta desamparado, abandonado y perdido en un continuo deambular a través del infinito. Y por otro lado, en un sentido conceptual, a la propia naturaleza de la propuesta, a la dinámica que plantea de llevar a una figura a lo largo de varios escenarios, en un proceso de investigación y experimentación continua que hará vagar al personaje a través de varios formatos y composiciones, deambulando entre ellos sin afianzarse en ninguno en concreto, en un continuo viaje a través del infinito.

A continuación, se explicará cómo se han trabajado figura y fondo, qué técnicas se han empleado en cada caso y cuáles han sido los pasos a seguir en su proceso creativo.

En este apartado se exponen los resultados obtenidos en este proceso, fruto de combinar figura y fondo, aportando varias versiones de la misma idea, variando el formato y la composición en cada una de ellas, y variando así la sensación transmitida en cada versión. Así, se mostrará la misma figura compuesta sobre el mismo fondo, pero compuesta la primera de diversas formas sobre el segundo, estando este recortado de diferentes maneras para crear formatos de dimensiones y proporciones variables en cada caso. Esta propuesta se puede materializar de diversas formas. En este caso, tal y como se ha explicado, se optó por representar a un astronauta flotando ingrávido a la deriva en el espacio. Esta opción permitía aprovechar la oportunidad narrativa que la falta de gravedad ofrece para crear diferentes versiones finales en las que poder mover la figura libremente por diversos formatos de forma coherente, siempre empleando un mismo fondo. Sin embargo, podrían representarse otras escenas diferentes; por ejemplo, y siguiendo esta idea, un personaje sobre un prado, una embarcación en mar abierto, un personaje dentro de una piscina de bolas, etc. El interés final estribaría en cómo se relacionaría la figura con el fondo en cada versión a través de la composición y del formato.

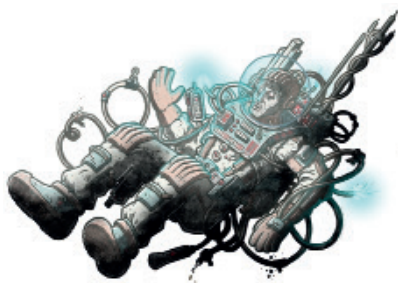
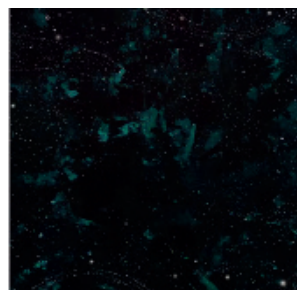


FIGURA
Técnica: Dibujo
Intención: Figurativa y narrativa

+



FONDO
Técnica: Pintura
Intención: Plástica y abstracta

=

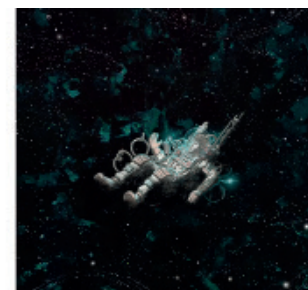


FIGURA + FONDO
Técnica: collage digital
Intención: Narrativa

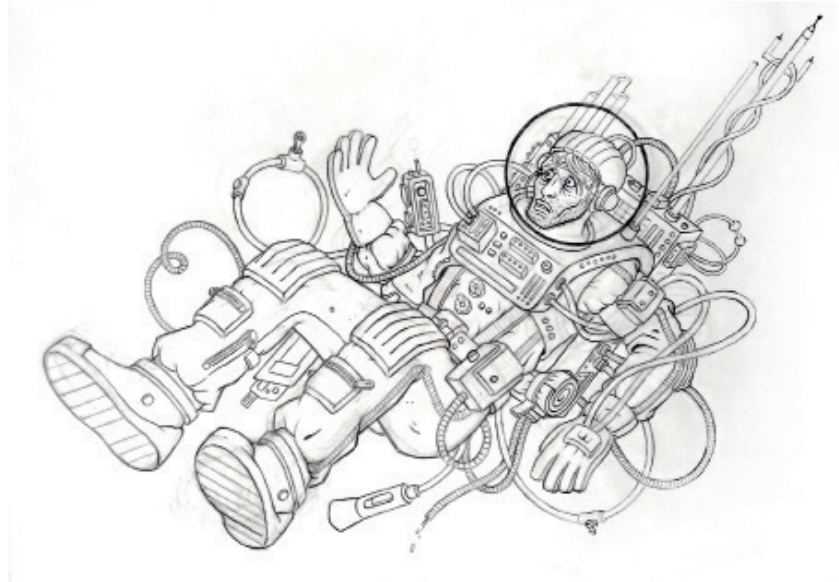
- Proceso. Ilustración: figura

Proceso de ilustración de la figura.

DIBUJO A LÁPIZ

Técnica tradicional (lápiz)

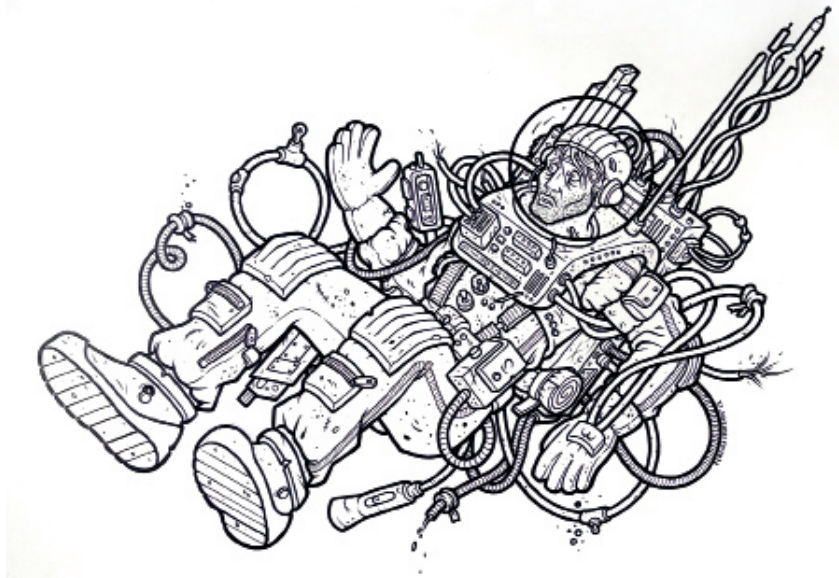
Dimensiones: A3



DIBUJO A TINTA

Técnica tradicional (tinta)

Dimensiones: A3



COLOR

Técnica digital

Dimensiones: A3



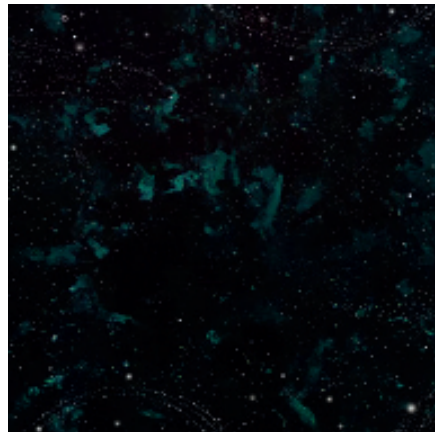
- Proceso. Ilustración: fondo

Proceso de creación del fondo.



CAPA BASE

Técnica tradicional (acrílico sobre tabla)
Dimensiones: 70x70cm



DETALLES

Técnica tradicional (acrílico sobre tabla)
Dimensiones: 70x70cm

- Resultados: Composiciones De Figura Y Fondo En Diferentes Formatos

Tras la creación de ambas partes, estas son digitalizadas para poder trabajar con ellas. Esto permitirá manipular el fondo, recortándolo digitalmente para crear diferentes formatos que sirvan de base para componer la figura sobre él. La figura es digitalizada mediante escaneado -ya que está dibujado sobre papel-, y el fondo mediante fotografía -ya que está pintado sobre tabla-. A continuación, se presentan algunas versiones finales de la ilustración, cada una con un formato distinto. Cada versión aborda distintas composiciones en las que se combinan figura y fondo. En cada caso, se aportan comentarios personales sobre

cómo podría percibirse cada versión, dependiendo de su formato, escala y composición. La percepción de la escena creada puede depender también de cuestiones más figurativas, como el tipo de elementos representados, la temática elegida, etc. En este caso, el escenario celeste, frío y desolado, transmitiría una sensación de vacío cuanto mayor protagonismo tuviese este en la composición, oprimiendo al personaje, el astronauta perdido, que vaga a la deriva sobre la noche infinita.



FORMATO CUADRADO

En este caso, dada la escala de la figura y las proporciones del fondo, el personaje se antojaría como protagonista de la composición.

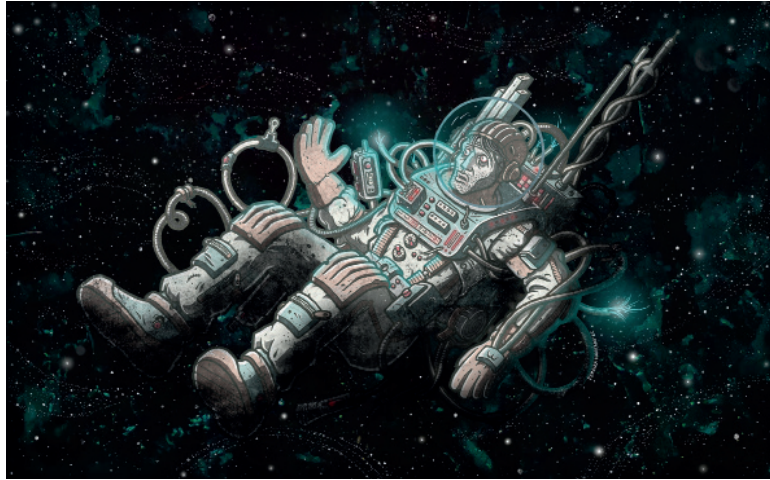


FORMATO VERTICAL

Aquí, el formato se estira verticalmente, ganando protagonismo, y pudiendo ser aprovechado para aportar cierta sensación de angustia y agobio sobre el personaje. Según la escala y la posición de la figura, podrán expresarse diferentes sensaciones (imagen superior izquierda).

Si en esta composición se situara al personaje en la parte inferior del formato, se conseguiría que todo el peso del fondo recayese sobre la figura, incrementando la sensación de agobio sobre el astronauta, que permanecería aplastado por el formato. (imagen superior derecha e imagen derecha).





FORMATO HORIZONTAL

En este caso se emplea un formato horizontal, adaptado el fondo al espacio que ocupa personaje, generando un encuadre que permite hacer protagonista a la figura sobre el fondo.



FORMATO HORIZONTAL

Ahora el formato se amplía panorámicamente, ganando protagonismo, y ofreciendo una vista más aireada del entorno, explorándose las opciones que la horizontalidad pueda ofrecer a la obra final. El fondo no ejercería peso sobre la figura, haciendo que esta se pudiera percibir de forma más oxigenada y aireada.



FORMATO HORIZONTAL

Un formato excesivamente panorámico podría transmitir soledad y abandono. El formato se expande hacia los lados, rodeando al personaje central y acentuando el espacio que le rodea, en un plano más general que el mostrado anteriormente.



FORMATO AMPLIADO

En este caso, se cambia la escala y se opta por aumentar el fondo y reducir la figura. Aquí se le da protagonismo al fondo, empleando un gran plano general, haciendo que el personaje se pierda en el espacio, enfatizando la sensación de inmensidad y soledad que este sufre..



VARIACIÓN DE ESCALA: FIGURA AMPLIADA

En estas imágenes se prescinde de los planos generales anteriormente mostrados. Ahora se puede ver un cambio de escala con el fin de conseguir unos planos más cercanos primer plano y plano detalle (imágenes superiores) y plano medio (imagen de la derecha), que acercan el personaje al espectador, permitiéndole empatizar con él al verlo de cerca y poder ver directamente sus expresiones faciales.

Así, estas versiones añadirían empatía y dramatismo al resultado final. En el caso de la imagen de la derecha, se combina con un formato vertical que, como se indicaba anteriormente, hace que el peso del mismo recaiga sobre el elemento de la parte inferior. Este último es un ejemplo sobre cómo combinar escala y formato para aumentar aún más la gama de sensaciones a transmitir.



Conclusiones

En definitiva, las imágenes creadas demuestran la viabilidad y versatilidad de la propuesta planteada, pudiendo trabajar con solo dos elementos -figura y fondo- para investigar y experimentar con diferentes composiciones y formatos, además de permitir practicar varias técnicas y aplicar de forma práctica varios conceptos del lenguaje audiovisual referentes al uso de planos. De forma más detallada, esta propuesta permite trabajar:

A nivel técnico:

- Realización de ilustración con técnica tradicional mediante lápiz y tinta, y pintura acrílica (u otras técnicas artísticas dentro del dibujo y/o la pintura).
- Realización de ilustración con técnica digital.
- Realización de ilustración figurativa.
- Realización de ilustración abstracta.
- Digitalización de ilustración tradicional mediante escaneo y fotografía.
- Montaje y composición digital.

A nivel teórico:

- Nociones de composición.
- Advertir la importancia de la elección de un formato concreto, con unas dimensiones y proporciones determinadas, a la hora de crear una ilustración, concibiendo el formato como una herramienta comunicativa más a la que poder sacar partido comunicativo y narrativo.
- Nociones básicas de lenguaje audiovisual, concretamente de tipos de planos según encuadre.

En definitiva, esta propuesta permite plantear un ejercicio dentro del aula capaz de trabajar varias técnicas, tanto tradicionales como digitales, a la vez que permite advertir la importancia de pensar no solamente en la composición, sino en el tipo de formato que, en combinación con ella, permitirá aportar a la obra final unas mayores capacidades comunicativas, narrativas y expresivas.

Se invita al alumnado -o al creador- a pensar no solo en la composición, sino en qué formato se podría plantear esta para sacarle el máximo partido, trascendiendo los formatos estandarizados, ya que unas proporciones más inusuales podrían trabajar conjuntamente con la distribución espacial ideada para potenciar lo que la obra quiere transmitir.

En otras palabras: se pretende hacer reflexionar desde el primer momento sobre cómo materializar la idea que se tiene en mente, a despojarse del uso de formatos estándar si estos no sirven a las necesidades comunicativas que se poseen y, en definitiva, a hacer entender que se comienza a dibujar antes de dibujar; antes siquiera de tomar un lápiz y dejar su marca sobre el papel.

Bibliografía

Ghertner, E. (2012). *Layout and Composition for Animation*. Routledge.

Mateu-Mestre, M. (2010). *Framed Ink*. Design Studio Press.

Palés, S. (2019). La introducción del primer plano en el cine de orígenes. Los primeros intentos de una fragmentación espacial en la escena cinematográfica. *Revista Sonda. Investigación en Artes y Letras*. nº 8, pp. 23-34.

Pérez, A., Muñoz, D. (2014). Análisis didáctico de narrativa audiovisual. En L.A. Alves, F. García & P. Alves (Eds.), *Aprender del cine: narrativa y didáctica* (pp. 112-148.). Icono 14 Editorial.

Rankin, H. (1976). *Pictorial Composition: An Introduction*. Dover Publications.

Wesley, A. (2007). *Composition: Understanding Line, Notan and Color*. Dover Publications.

Estrategias para la mediación artística: bordar la herida para aprender a sanar

Rosa Cubillo López Universidad de La Laguna
Noemí Peña Sánchez Universidad de La Laguna

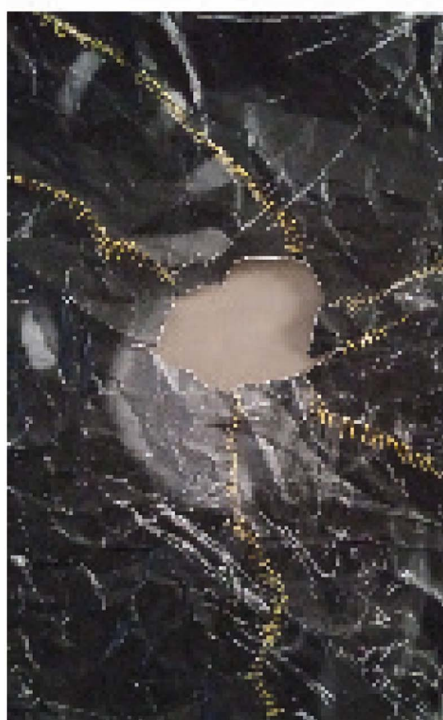


La palabra «pretexto» viene del latín *praetextus*, participio pasivo del verbo *praetextere*, que significaba «poner un bordado o tejido delante de una pieza de ropa». Un pretexto sería algo así como un adorno, un bordado o un brocado que se pone delante de los hechos para justificarlos o hacerlos tolerables.

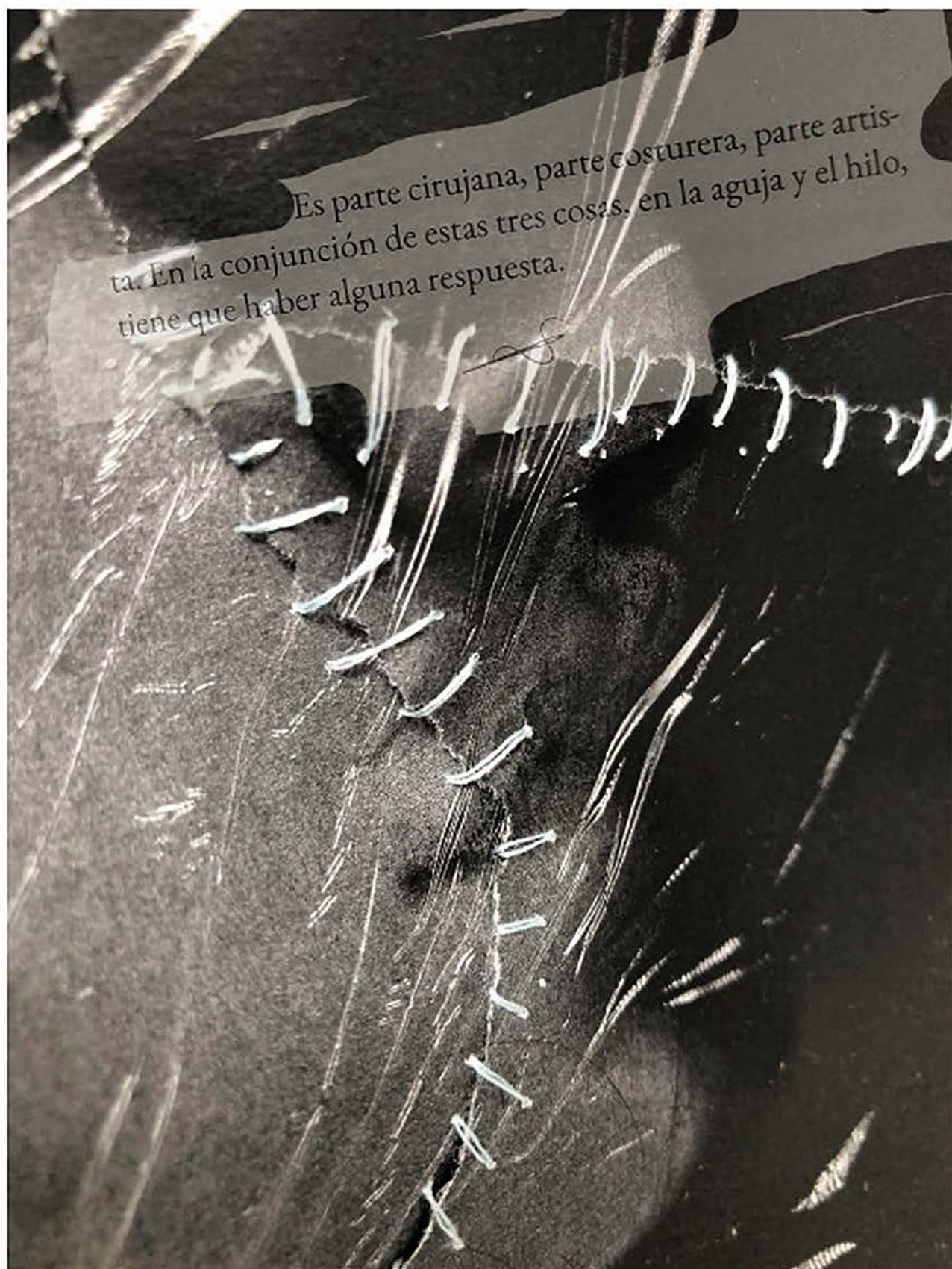


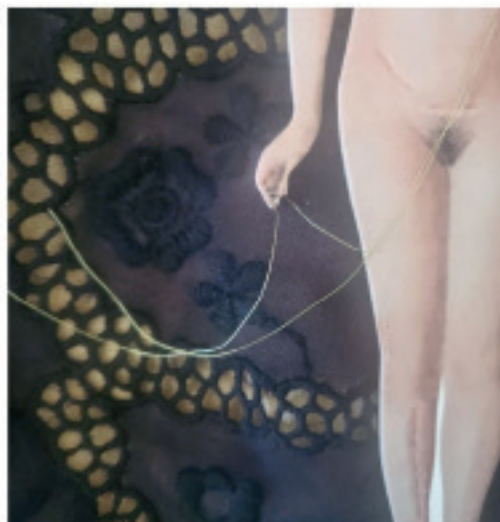


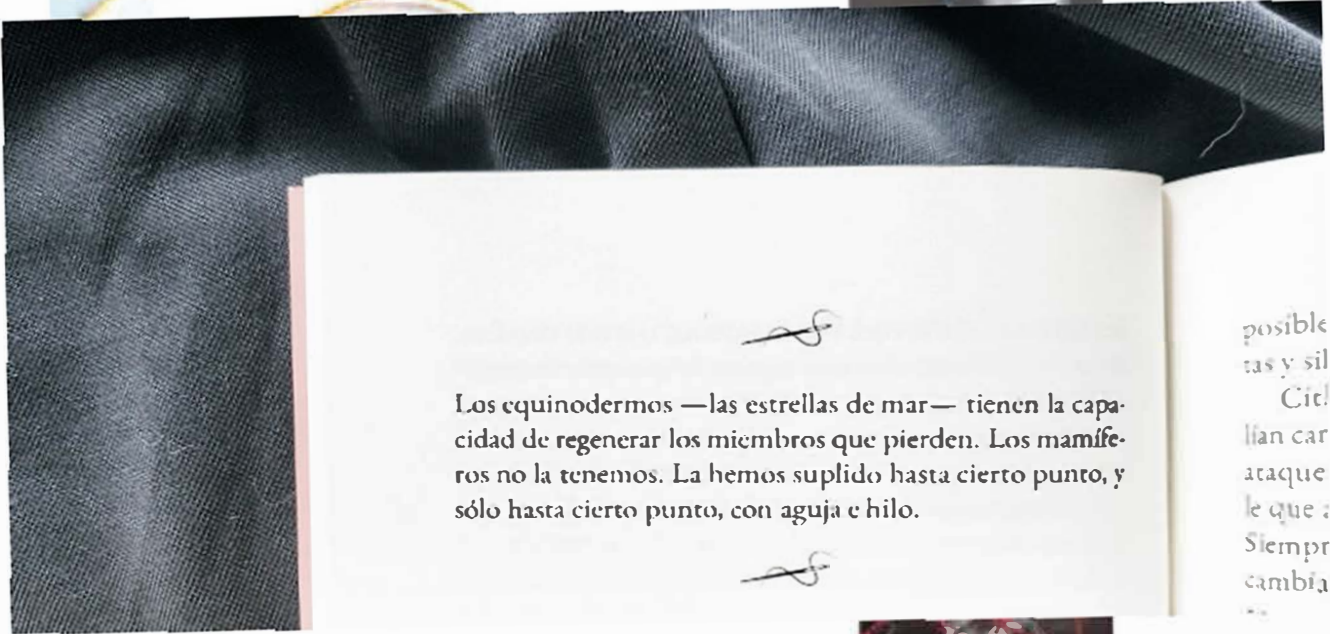








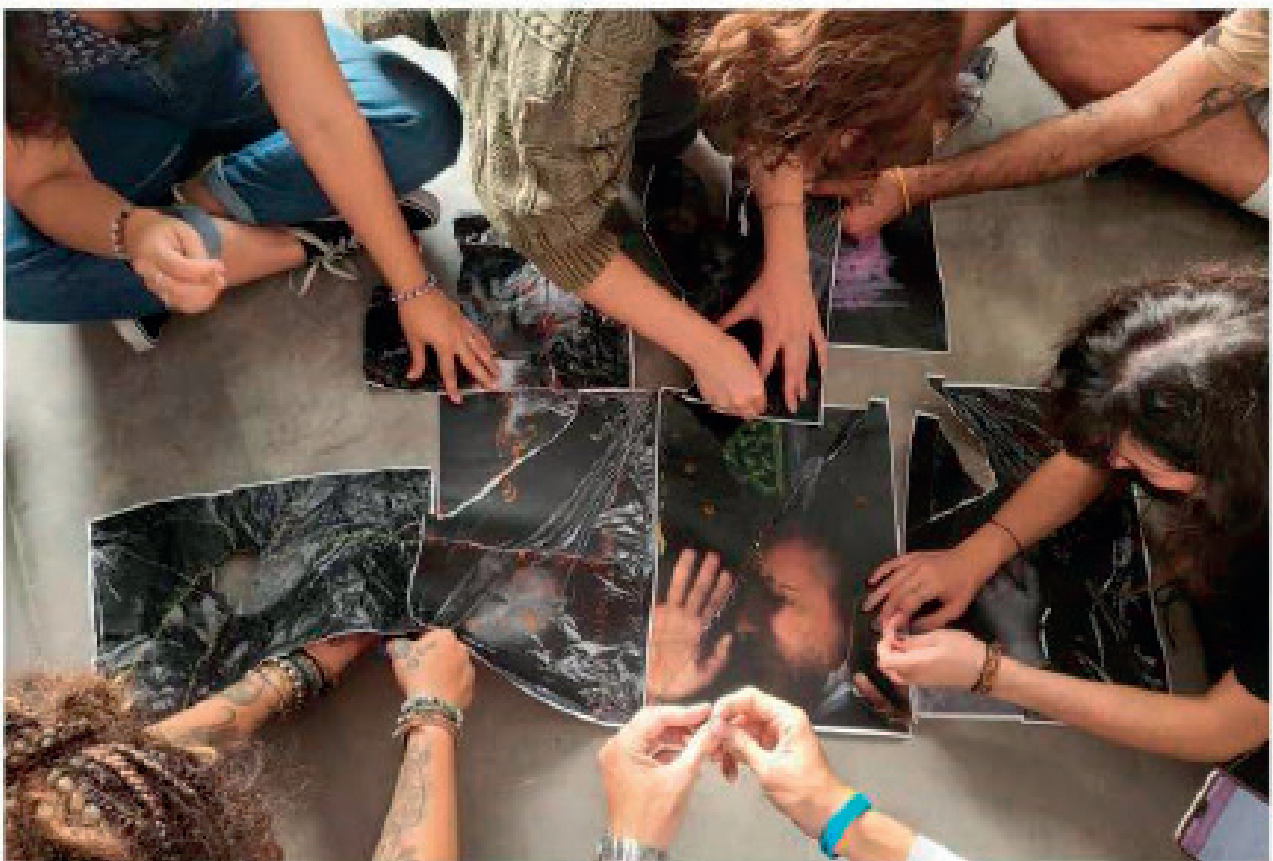
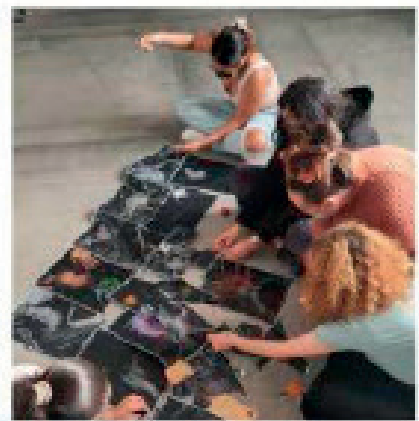
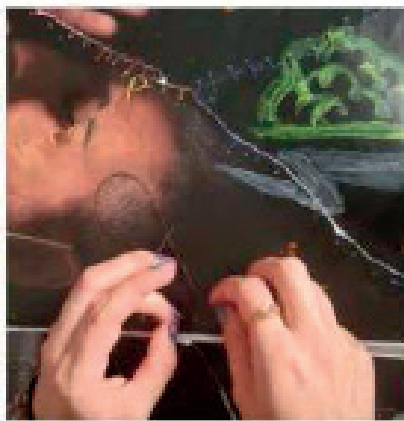
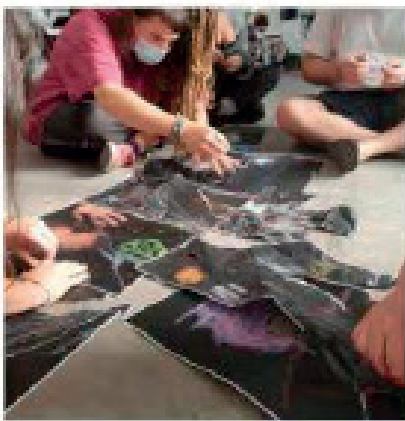


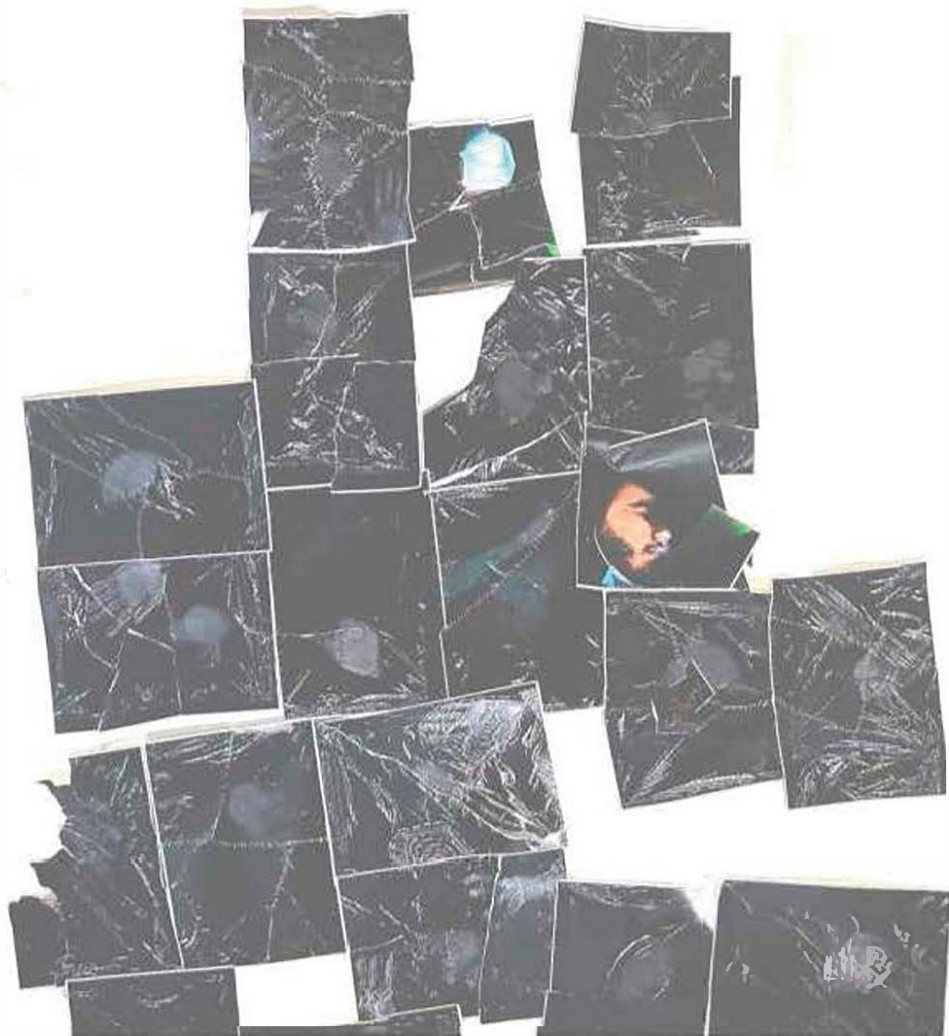


Los equinodermos —las estrellas de mar— tienen la capacidad de regenerar los miembros que pierden. Los mamíferos no la tenemos. La hemos suplido hasta cierto punto, y sólo hasta cierto punto, con aguja e hilo.

posible
tas y sil
Ciel
llan car
ataque
le que
Siempr
cambia







En el marco de la asignatura Teoría y contextos de la educación artística, del Grado en Bellas Artes por la Universidad de La Laguna, abordamos una formación inicial para la mediación artística. Nuestra aproximación a esta deriva profesional plantea al alumnado el desarrollo de proyectos enfocados en personas y grupos vulnerables o con dificultad social que encontramos en la isla de Tenerife. Acompañado por las profesoras, cada grupo de estudiantes diseña e implementa talleres de mediación artística que abren espacios de diálogo y convivencia para establecer y reforzar vínculos entre las personas destinatarias, así como favorecer procesos de empoderamiento por medio de la creación artística.

Como etapa de aprendizaje previa al desarrollo de los proyectos, planteamos, entre otras formas de acercamiento a la profesión, un aprendizaje vivencial, tanto del rol de la persona que actúa como mediadora como también de las emociones y de los procesos de cambio que se ponen en marcha en aquellas a quienes se destina. Lo hacemos proponiendo a nuestro alumnado una serie de acciones que transitan desde la experimentación expresiva hacia propuestas íntimamente más comprometidas, que sirven de detonantes de creaciones que van de lo individual hacia lo colaborativo. Como educadoras, consideramos que la formación en la mediación artística comienza por observar y reconocer los afectos e interacciones que suceden en los espacios de creación. Partimos así de aprendizajes vividos y compartidos en el aula.

Inspirada en artistas como Mónica Mura, con su taller Transformar. Crear. El retrato. Abriendo la puerta a nuestro lugar más íntimo, y Rossana Zaera, con su pieza Cloto (La hilandera), Sanar las heridas es un ejemplo que pone en evidencia la ayuda mutua y la creación colaborativa como una de las interacciones clave que se produce como fruto de la generación de un clima de confianza, fomentando el tejido de lazos personales entre los y las estudiantes en formación que, en ocasiones, son desconocidas. Esta acción, que se desarrolla en varias sesiones, nos permite transformar las historias personales en experiencias colectivas a través de la creación de una memoria grupal compartida.

Sanar las heridas se sitúa dentro de la secuencia de acciones de mediación artística que son paso previo a la puesta en marcha de proyectos posteriores en contextos reales. Se constata la importancia de estas acciones para entender, desde la propia vivencia, la complejidad de expresiones, relaciones y procesos que se generan a través del arte como herramienta de transformación social.

Hierro, peces y papel. Del estudio de las antiguas tintas metálicas a una representación pictórica contemporánea

Rafael Romero Pineda [Universidad de Barcelona](#).

Introducción

Este texto se contextualiza en las líneas de investigación del Grupo de Innovación Docente M.I.M.A (Me-moria y Materia Artística), de la Universidad de Barcelona, España. Grupo compuesto por profesionales de la formación en arte adscritos en su mayoría a la Universidad de Barcelona, pero también con componentes de otras instituciones como la Universidad Autónoma de Madrid y la Universidad Nacional de la República (Uruguay). Desde M.I.M.A trabajamos para la recuperación de procedimientos y materiales artísticos en peligro de desaparición, la elaboración cartografías didácticas de proximidad sobre materiales artísticos y el establecimiento de líneas de experimentación en el aula relativas a la implementación contemporánea de materias artísticas tradicionales. Desde M.I.M.A, velamos por la inclusión en el ámbito educativo de metodologías comprometidas como el caso del Aprendizaje-Servicio en el que se hace partícipe a la sociedad de lo que ocurre dentro y fuera de las universidades. En nuestras dinámicas, apostamos por el Arte social o comunitario desde el intercambio con diferentes colectivos y entidades, trasladando el conocimiento aprendido en los talleres/laboratorios de las Facultades de Bellas Artes hacia públicos potenciales. Se desea recuperar saberes y oficios a través del intercambio generacional e interesa un arte contemporáneo con una clara vocación transversal que trate de realidades próximas y tangibles.

Desde estas líneas de investigación en docencia, enmarcamos el punto de partida de la presente reflexión motivados en experimentar con nuestros alumnos del Grado en Bellas Artes, Universidad de Barcelona, con materiales artísticos tradicionales, olvidados, frágiles por su tendencia a desaparecer o ser substituidos por otros, como es el caso de las tintas metálicas las cuales deseamos recuperar, en los márgenes de la contemporaneidad.

Posicionamiento docente

Actualmente hay un gran desconocimiento técnico sobre los materiales que utilizan los artistas plásticos para producir sus obras (Romero, 2018). Se menosprecian e infravaloran maneras de hacer y proceder simplemente porque su origen es antiguo y lo antiguo es en ocasiones sinónimo erróneo de obsoleto. Lo cierto es que hay hoy en día un gran desconocimiento técnico y semántico relativo a los materiales que utilizan los artistas en la expresión gráfica y plástica para producir sus obras. Observamos en nuestros alumnos, la gran tendencia a limitar su relación con la materia artística en cuanto a ir a la tienda de materiales de Bellas Artes y comprarlos. Allí encuentran un amplísimo catálogo de miles de productos industriales y que en la sociedad de la inmediatez parecen solucionar sus necesidades e incógnitas. Muchos de estas tiendas y su personal proporcionan la información bási-

ca y necesaria para un trabajo creativo inmediato (“sin mediar”), pero estas fuentes resultan incompletas al no poder sustituir la buena praxis del artista integral, que consiste en la “aproximación al conocimiento y utilización de los útiles, materiales, procedimientos y técnicas” (Huertas, 2010, p.12).

Esta aproximación, conocer holísticamente la materia, la técnica, el proceder artístico, en los márgenes de la enseñanza superior de las artes, se debe producir en los talleres de creación, aulas y laboratorios. Y se debe establecer desde motivadoras metodologías dialógicas, entre iguales, en las que estudiantes y profesores construyamos en pro de la consecución de nuestro objeto de conocimiento, la obra artística de impacto, crecimiento, transformación y responsabilidad.

Como señalábamos, desde el espíritu del Grupo de Innovación docente M.I.M.A , somos muchos los docentes que implementamos en los planes docentes en las asignaturas que nos son asignadas, este espíritu analítico, ir más allá, entrar en las bases de la enseñanza artística relativas a los materiales en un intento constructivo y transformador. Nos quedan muchos retos, tal vez el más urgente y contemporáneo además de preservar esa memoria, no olvidar el legado que nos dejaron nuestros artistas precedentes, sea también apostar por la sostenibilidad. En ese sentido y en consonancia con la agenda 2030 y los ODS (Objetivos de desarrollo sostenible), apostamos con nuestros proyectos e iniciativas por una educación de calidad que ayude a mejorar la vida y el desarrollo sostenible (ODS-4), promocionando nuevos paradigmas profesionalizadores de las Bellas Artes que repercutan en los retos de la sociedad (ODS 8) e innovando en materia sostenible que favorezca modelos de producción y consumo responsable (ODS 12) aportando un grano de arena en la acción global en favor del clima. En ese sentido apostamos por investigar la materia artística comprometida con el medio, utilizando componentes inocuos para la salud y la naturaleza o con un tratamiento residual reducido (ODS 13).

El posicionamiento docente de Rafael Romero Pineda consiste en compartir con su alumnado, utilizando la metodología de la “mesa docente”, la cual especificaremos más adelante y desde su propia investigación como artista plástico, sus conclusiones y resultados en torno al uso de la tinta metálica. La tinta metálica, lo poco que de ella se conoce pues se encuentra en peligro de olvido por su substitución actual por otras tipologías de tintas como las (nigróticas y derivadas de hidrocarburos), es utilizada tradicionalmente en la docencia de las Bellas Artes y el ámbito de la pintura en una única línea paradigmática consistente en su elaboración como materia pictórica a partir de sus dos reactivos (ácido + fuente iónica de hierro) y añadiendo un aglutinante (Goma vegetal). La experimentación, a partir de la serie “Yo de mayor quiero ser un gran pez” de Rafael Romero, consiste en motivar al alumnado a partir de una nueva posibilidad, relativizar el paradigma clásico e implementar uno novedoso y contemporáneo, como es el de reaccionar la tinta a partir del soporte que ya cuenta con la fuente iónica en su imprimación. Se reacciona este a partir del “pintar” en esa imprimación con el ácido tal y como se explicará y ejemplificará, obteniendo nuevos resultados interesantes y de impacto en el contexto de la pintura contemporánea.

Ámbito de trabajo

La experiencia se desarrolla en el contexto de los estudios de Grado en Bellas Artes de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona (España). Las asignaturas a las que se circunscribe son las de: Laboratorio de Pintura (Código UB 363361) y Proyectos de Creación Artística (363359); todas ellas asignaturas obligatorias distribuidas entre primero y segundo curso de Grado. En las materias se trabaja, de acuerdo con sus planes docentes, de manera competencial y desde visiones integradas y sistémicas, en pro de que el alumno conozca modalidades de producción, técnicas y tecnologías aplicadas en arte. Es en este contexto el autor de este capítulo, entre otros docentes de M.I.M.A, programan los citados contenidos referentes a materiales artísticos pretéritos que pueden resultar valiosos en nuestra contemporaneidad. Así mismo se plantean competencias a cumplir entorno al compromiso ético y la capacidad de mostrar actitudes coherentes con las concepciones éticas y deontológicas en las artes y la sostenibilidad, pudiendo valorar el impacto social y medioambiental de las actuaciones en este ámbito y la capacidad para reconocer la variedad de bienes culturales y sus materias primas –en este último caso priorizando el patrimonio memorístico y patrimonial de nuestro contexto histórico y artístico–.

En todo caso trabajamos activamente con nuestro alumnado en los contextos señalados no solamente en el estudio y ensayo con las tintas que son objeto de conocimiento de este trabajo, sino con cuantas posibilidades ricas se manifestaron en nuestro entorno por parte de nuestros ancestros y que, generosamente, dejaron en nuestras manos como un legado de incalculable valor. Haciéndonos nuestras las palabras de Nick Neddo (2016):

“Demos a nuestros ancestros el prestigio que merecen. De no ser por su ingenio creativo, no estaríamos aquí [...]. Su conocimiento íntimo del campo y del mundo natural en general les ofrecía todo lo necesario para elaborar a mano toda su cultura material. Para hacerte una idea, piensa en las muchas cosas que usamos actualmente en la vida cotidiana y que no sabemos hacer con las manos a partir de objetos”. (p. 8)

Observamos nuestro pasado y nos dirigimos a nuestro presente, y lo hacemos ubicados en orden de prioridades en nuestro espacio vivencial, nuestro territorio, zona, población, región. Y descubrimos tantas y tantas posibilidades en nuestras respectivas bio-regiones:

“Elaborar nuestras herramientas (y preparar los materiales para ello) a partir de la naturaleza es algo increíblemente gratificante a un nivel profundo, incluso instintivo. Gran parte de la satisfacción viene del proceso de transformación que se produce cada vez que hacemos algo a partir de otra cosa. Uno de los resultados de la elaboración manual de cosas a partir de la naturaleza es la inevitable profundización en los conocimientos de nuestra propia bio-región y en las relaciones que tenemos con ella.” (Neddo, 2016, p. 9)

La bio-región en la que nos situamos (Cataluña), en su estudio e investigación nos ha evidenciado –en los contextos referenciados de estudio y ensayo– una vasta cantidad de materias, técnicas y procedimientos artísticos procedentes del patrimonio humano y su legado. Así, podemos trabajar con muchas materias de la tierra tal y como así se hacía tradicionalmente. Por nombrar solo algunas, podríamos referir a: materiales pigmentarios en base a óxidos de hierro, aglutinantes vegetales como gomas de frutales

mediterráneos (almendro, cerezo, manzano...), pinturas lácteas, pinturas mucilaginosas, papel artesanal de “trapo” (a partir de hilaturas y tejidos de algodón), ictiocolas (colas a partir de pescados), pinturas colágenas y albúminas (colas a partir de cartílagos animales y temple de huevo) y como no, nuestras tintas antiguas carbónicas y medievales metálicas. Estas últimas, objeto de este capítulo.

- Precedentes.

A nivel de precedentes en literatura académica, se destaca que sobre el caso concreto de trabajo con tintas metálicas no se hallan excesivas referencias bibliográficas de estudio a las que poder referir. Cabe nombrar, no obstante, dos fuentes principales: la primera es el trabajo de Gianluca Farusi (2007), que a través de un proyecto con estudiantes de química del Instituto Técnico Industrial Galileo en Avenza-Carrara (Italia) plantea el estudio de las características físicas y químicas de esta materia, pero sin evidencias de intervenciones creativas gráficas-plásticas. La segunda es el trabajo de Díaz et al. (2018), en el marco del grupo de investigación en historia medieval “Meridies” de la Universidad de Córdoba (España), en la que muestran la reproducción de cinco tintas medievales utilizando todos y cada uno de los ingredientes y procedimientos empleados en los siglos XV y XVI. En este caso, las conclusiones son estrictamente de carácter químico y hacen referencia a la composición genérica y a ciertas particularidades que dejan categorizado en el ámbito científico ciertas discusiones compositivas.

Ambos trabajos, valiosos desde su carácter científico, no inciden en una perspectiva de experimentación con la materia en un sentido gráfico-plástico como el que preconizamos en el contexto de la enseñanza superior de las artes. Nos dirigimos pues hacia esas concreciones por nuestra parte.

Materiales y métodos

Las actividades con la tinta metálicas se diseñan en tres grandes fases: Fase 1, de teorización general en el aula y la mesa docente sobre la tinta antigua (carbónica), medieval (metálica) y moderna (sintética); Fase 2, de elaboración en el laboratorio a partir de la mesa docente de tinta medieval (metálica); y Fase 3, de experimentación creativa en el aula taller de creación con la tinta medieval (metálica), esta es la fase en la que experimentamos desde el nuevo paradigma preconizado: “reaccionar o fabricar la tinta en el mismo soporte”.

- Fase de teorización.

El alumnado conoce el concepto de “tinta” y lo utiliza, habitualmente, pero dichas tintas son mayoritariamente colorantes contemporáneos fruto de síntesis industrial y elaboradas con componentes relativamente tóxicos. En contrapartida y desde una perspectiva sostenible, entramos en materia en el aula auxiliados por diferentes tipos de materiales didácticos (proyecciones de diapositivas, fichas didácticas, mesas docentes)¹ para definir en primer lugar lo que es una tinta a través de un recorrido cronológico

1 *La “mesa docente es un interesante artefacto didáctico en forma de disposición de objetos y gráficos dibujados sobre una mesa cubierta de papel a modo de lienzo, en el que puede presentarse de*

que va de lo universal a lo particular, de la antigüedad a la contemporaneidad.

Nuestra teorización, y en relación con nuestro objeto de conocimiento, hace hincapié el alto medievo europeo, sobre todo de la cuenca mediterránea, en el que aparece la denominada “tinta metálica”. Esta tinta resultó revolucionaria en cuanto a su novedosa composición en base a reactivos químicos (catión ferroso + ácido reactivo) y su mayor solidez y estabilidad como material, siendo esta la tinta que prevalece hasta principios del siglo XX. La misma se presenta en el contexto de la vida monástica, la figura del escriba y los códices.

Las fuentes iónicas que intervienen en la composición de esta tinta son, generalmente, el sulfato de hierro de origen mineral natural y también aguas ferrosas de manantial –a partir del siglo XVI se producirá, además, añadiendo ácido sulfúrico a clavos de hierro–. En cuanto a los ácidos reactivos, se presentan los más comunes como el ácido tánico obtenido de vegetales macerados e infusionados (como la piel de granada y la piel y semillas de uvas). Otras formulaciones defienden el ácido gálico, obtenido también por maceración e infusionado, en este caso de agallas de roble y otros vegetales (como las rosas silvestres, el avellano o el acebo). Ambos reactivos, en sus correspondientes disoluciones y proporciones, son mezclados para provocar instantáneamente la oxidación y precipitación total, hasta el máximo grado de oxidación de los iones de hierro. El resultado es un líquido de tonalidad azulada plomiza el cual cabe la posibilidad, tal y como se hacía en algunos casos, de oscurecer con los pigmentos de corpúsculo ínfimo como el negro de humo.

La explicación concluye presentando el aglutinante por excelencia para la tinta metálica, que también lo es para las tintas carbónicas: la goma arábiga o goma de acacia del Senegal, una goma de extrema transparencia ad-hoc para el proceso gráfico-plástico. Antes de finalizar el trayecto, y por contraste, se hace un inciso en la revolución química del siglo XIX, que implica la industria de los derivados del petróleo y otros materiales en cuanto a la aparición del amplio catálogo de tintas sintéticas.

- Fase de elaboración

La metodología de la mesa docente (figura 1) aglutina todo lo necesario para mostrar la elaboración de las tintas antigua y medieval. Los alumnos se sitúan alrededor y se les invita a participar activamente. Se disponen sobre la mesa los materiales que intervienen en la preparación de las tintas, de manera física y agrupados en sus correspondientes roles. Por lo que respecta a la tinta metálica, se diferencian los reactivos iónicos férricos, reactivos ácidos tánicos y gálicos, médium acuoso (agua), pigmentos auxiliares y aglutinante

manera interactiva, práctica y visual el trabajo con tintas, a partir de las materias primas y elaboradas. La mesa es poliédrica y versátil, ya que permite al alumnado tocar, manipular, transformar, intervenir y especular: actúa como continente y contenido, a través de la cual completar cualquier objeto de conocimiento de principio a fin.



Figura 1. Disposición de la mesa docente con los componentes para elaborar tintas.

Todos los reactivos son fáciles de conseguir en la propia naturaleza o a nivel comercial. No obstante, se dan pautas metodológicas para priorizar su obtención natural en el medio, facilitando la detección de vetas sulfuro-ferrosas a nivel geológico, aguas manantiales ferrosas y obtención férrica a partir de escoria y chatarra –en este último caso con la valiosa idea de potenciar el hábito del reciclaje–. Respecto al reactivo ácido se pauta su obtención vegetal a partir de especies ricas en taninos y galos. La reacción química genera la tinta azul oscura, que se aglutina finalmente con goma arábiga. En este proceso intervienen diversas posibles formulaciones que juegan a una variación de reactivos. A partir de ahí el alumno también debe especular e indagar, como señala Rosa Codina (2000):

“Trabajar sobre los materiales y las técnicas pictóricas es una forma de contribuir a la construcción de nuevos lenguajes artísticos y de poéticas vinculadas a las nuevas sensibilidades, un proceso de descubrir las posibilidades expresivas de la materia y un sistema de facilitar la materialización de las ideas. Se trata, en el fondo, de explicar el significado a través de las propiedades de los materiales y de saber encontrar las energías visuales y táctiles que surgen de la interacción entre el artista, las técnicas, la imagen mental y el gradual fluir de la pintura.” (p. 9)

Ello supone que el alumno podrá establecer en sus formulaciones un margen más o menos estricto en el interés de conseguir una tinta metálica tradicional o una alternativa. Una proporción tradicional y convencional se resuelve de la siguiente manera (figura 2):

- Reactivo 1 (disolución férrica): disolución de 1 parte de sulfato de hierro por 3 partes de agua destilada, dejando reposar 24 h.
- Reactivo 2 (infusión gálica): infusión en frío de 1 parte de agallas de roble en 3 partes de agua destilada, dejando reposar 24 horas.

La mezcla de los reactivos en una proporción 50%/50% da como resultado la tinta metálica (figura 3), la cual aglutinamos con una disolución de goma arábiga en agua 1:3.



Figura 2. Disolución férrica (izquierda) e infusión gálica (derecha), con aplicación sobre papel de mesa docente.

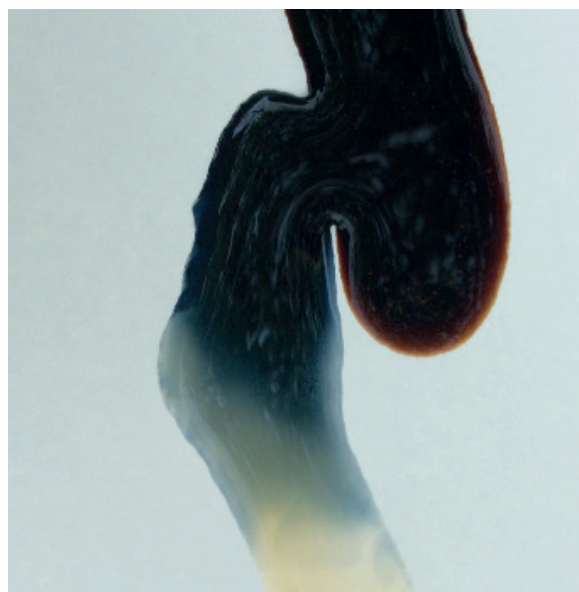


Figura 3. Reacción entre el sulfato de hierro y el infusionado de agallas de roble dando lugar a la tinta metálica medieval.

- Fase de experimentación creativa y nuevo paradigma.

Una vez mostrado el proceso y asimilados los pasos, es cuando nuestro alumnado se pone realmente en marcha. Con todos los materiales, se les invita a que ejecuten sus propias mezclas de tinta para trabajar en el aula. Llegados a este punto es el momento de la experimentación creativa en el que cabe añadir el nuevo paradigma. Indiscutiblemente pueden trabajar con la tinta tal y como la han fabricado en un sentido tradicional pero aquí es cuando abrimos la novedosa posibilidad que en definitiva es el objeto de conocimiento de este trabajo.

En vez de reaccionar los dos reactivos tal y como hemos pautado, fuera del papel, tela, cartón o cualquier otro soporte experimental, se puede hacer la reacción, es decir fabricar la tinta metálica en el mismo soporte. Desde esta perspectiva se ejemplifican resultados a partir de las experimentaciones de Rafael Romero Pineda como artista plástico que utiliza esta metodología, ilustrando la cuestión a partir de algunas obras de su serie “Yo de mayor quiero ser un gran pez” (figura 4), tinta metálica sobre soportes sulfatados, con diferentes posibilidades, saberes, herramientas, saturaciones, lavados, etc. El ilustrar y entrar en un marco práctico motiva al alumnado y condiciona el siempre valioso debate dialógico que puede y debe optimizar la experiencia.



Figura 4: Obra de la serie “Yo de Mayor quiero ser un gran pez” de Rafael Romero. Tinta metálica reaccionada sobre papel sulfatado. 2022.

Se trataría de:

- *Imprimir con el reactivo 1 dejando este secar o manteniéndolo fresco (cabén las dos posibilidades, y dependiendo de cada una se obtienen diferentes resultados).*
- *Una vez imprimado el soporte, en fresco o seco, intervenir con diferentes herramientas (pinceles, espátulas, aerosol, etc.) aplicando el reactivo 2. Cada alumno lleva a sus intereses creativos y estéticos la experiencia (figura 5).*



Figura 5. Experimentaciones texturales del alumnado con el nuevo paradigma, es decir reaccionando la tinta en el soporte aplicando el reactivo 2 sobre el papel sulfatado (reactivo 1).

Resultados y discusión

La actividad genera innumerables resultados gráficos y plásticos, y se interviene en variedad de soportes, se producen experimentaciones formales, informales, objetuales; frotamientos, dispersiones, aguadas, lavados, erosionados; se usan espátulas, pinceles, manos, cañas, plumas, aerógrafos, rotuladores, estilógrafos; se trabaja en pintura mural, grabado, estampación, acción, performance... El alumno reacciona motivado, creando y jugando, Huizinga (2000), llevando esta técnica a sus intereses creativos, plásticos y estéticos en los márgenes de la contemporaneidad.

Recupera un valioso material pretérito y en peligro de olvido y lo aplica en su obra contemporánea. Incrementa en lo paradigmático del proceder con la materia artística de carácter plástico-pictórico una nueva base paradigmática consistente en el trabajo con tinta sobre soporte sulfatado a partir de intervenciones reactivas sobre el mismo.

Referencias

- Codina, Rosa (2000). *Procediments pictòrics*. Barcelona: Publicaciones y Ediciones de la Universidad de Barcelona.
- Díaz Hidalgo, Rafael Javier; Córdoba, Ricardo; Nabais, Paula; Silva, Valéria; Melo, Maria J.; Pina, Fernando; Teixeira, Natércia y Freitas, Víctor (2018). New insights into
- Farusi, Gianluca (2007). Monastic ink: linking chemistry and history. *Science in School*, 6, 36-40. https://www.scienceinschool.org/sites/default/files/teaserPdf/issue6_galls.pdf

- Huertas Torrejón, Manuel (2010). *Materiales, procedimientos y técnicas pictóricas I. Soportes, materiales y útiles empleados en la pintura de caballete*. Madrid: Akal
- Huizinga, Johan (2000). *Homo Ludens*. Madrid: Alianza.
- Neddo, Nick (2016). *El artista orgánico*. Barcelona: Promopress.
- Romero Pineda, Rafael (2018). *Natura proebet. El bio-territorio como proveedor de materia artística*. En Grau Costa, Eulàlia y Porquer Rigo, Joan Miquel (Eds.), *Dimensiones XX. Genealogías comunitarias. Arte, investigación y docencia. Volumen 3* (pp. 114-119). Barcelona: Edicions Saragossa.

Metodologías activas online: adaptación de metodologías activas a la docencia a través del campus virtual en asignaturas del área de educación artística de la Facultad de Bellas Artes de la UCM

Javier Albar Mansoa Universidad Complutense de Madrid

Noelia Antúnez del Cerro Universidad Complutense de Madrid

Introducción

Este proyecto plantea la viabilidad de adaptar las metodologías activas a la docencia universitaria desarrollada de forma online o virtual. A esta premisa nos acercamos desde una investigación previa en la que analizamos un paso anterior, las posibilidades de las metodologías activas en la universidad, valorando su pertinencia, sus usos, sus debilidades y fortalezas (Antúnez del Cerro y Albar Mansoa, 2021).

En este caso, utilizamos como contexto de investigación la asignatura de Artista, creatividad y educación del Grado en Bellas Artes de la Universidad Complutense de Madrid (UCM), durante los cursos académicos 2018/2019 y 2019/2020. Durante estos cursos, además de revisar la teoría y las aplicaciones de las metodologías activas dentro y fuera de la educación superior, implementamos cuatro actividades en las que se utilizaban metodologías activas: la presentación performativa del curso, el Banco Común de Conocimiento usando la técnica 1, 2, 4; el diseño e implementación de nuevas escalas de evaluación y la actividad Textos objeto. Los resultados de esta implementación, obtenidos a través de las evaluaciones de los y las estudiantes a través de Docentia¹ e indicadores de éxito (presencia de risas y sonrisas, complicidad, charlas en torno a las preocupaciones sobre sus estudios o su futuro, la réplica que de algunas actividades por parte del alumnado en su actividad profesional como docentes o interés por continuar con su formación en arte y educación), reflejan que las metodologías activas fueron bien acogidas por el estudiantado y favorecieron su aprendizaje.

Tras el confinamiento sufrido entre marzo y mayo de 2020 como consecuencia de la pandemia de COVID 19, al sospechar que la docencia del siguiente curso iba a desarrollarse, en gran parte, desde los hogares y de forma virtual, se plantea la cuestión de cómo adaptar estas metodologías a la docencia online.

Metodologías activas online: el proyecto

Resolver la interrogante de cómo adaptar las metodologías activas la enseñanza online fue el punto de arranque del proyecto Adaptación de metodologías activas a la docencia a través del campus virtual en asignaturas del área de educación artística de grado y máster en la Facultad de Bellas Artes (Convocatoria Innova Docencia nº295 para el curso 2020/2021 de la UCM). El objetivo principal de dicho proyecto fue:

1 Docentia es el sistema de evaluación del profesorado por parte de las y los estudiantes implementado en la UCM.

Innovar en la docencia en asignaturas de Formación Artística de la Facultad de Bellas Artes a través de la selección adecuada de Metodologías Activas y utilizando como recurso el Campus Virtual. (Albar Mansoa et al. 2021, p.3).

Para lograr este objetivo general se plantearon los siguientes objetivos específicos:

- Compilar las experiencias de aprendizaje vividas por estudiantes y docentes de la Facultad de Bellas Artes en torno al desarrollo de la docencia durante el confinamiento derivado de la COVID-19.
- Compilar las experiencias de estudiantes y docentes de la Facultad de Bellas Artes en relación al uso de metodologías activas en la docencia.
- Analizar diferentes metodologías activas para elegir las más idóneas para adaptarse al Campus virtual.
- Diseñar e implementar actividades basadas en metodologías activas a través del Campus virtual.
- Evaluar los resultados de la implementación de estas actividades. (Albar Mansoa et al. 2021, p.3).

Las propuestas metodológicas implementadas en el proyecto para evaluar su posible pertinencia lo fueron en cuatro asignaturas impartidas en la Facultad de Bellas Artes de la UCM en el curso 2021-2022:

- Procesos y métodos del diseño. Asignatura optativa de la especialidad de Artes Plásticas y Visuales del Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria, Bachillerato, FP y Enseñanza de Idiomas; con 26 estudiantes.
- Educación artística en museos e instituciones culturales. Asignatura obligatoria del Máster en Educación Artística en Instituciones Sociales y Culturales; con 18 estudiantes.
- Educación artística como recurso en contextos de salud y bienestar. Asignatura específica obligatoria del Máster en Educación Artística en Instituciones Sociales y Culturales; con 18 estudiantes.
- Artista, creatividad y educación. Asignatura optativa del Grado en Bellas Artes; con 27 estudiantes.

Metodología

Esta investigación se planteó con un perfil de corte descriptivo, al buscar conocer la realidad de la aplicación de las metodologías activas a la docencia virtual en la educación superior y aplicada, al querer valorar su aplicabilidad en asignaturas de la Facultad de Bellas Artes de la UCM analizando grupos concretos.

Como parte descriptiva, se buscó conocer en profundidad las experiencias de estudiantes y docentes universitarios en relación tanto con las metodologías activas como con la docencia virtual, para poder partir, en la parte aplicada, de las necesidades e intereses de los diferentes agentes implicados. En esta segunda parte se trabajó desde la investigación-acción y utilizando como grupos de contraste o bien a los mismos grupos en otras actividades o bien la implementación virtual de actividades y metodologías activas con la realizada en anteriores ocasiones de forma presencial.

Para el desarrollo del proyecto se diseñaron y pusieron en marcha las siguientes fases:

- Fase 1. Investigación sobre las experiencias de docentes y estudiantes en torno a la docencia online y a las metodologías activas de aprendizaje.

- ◊ Diseño de la encuesta y envío de la misma a grupos experimentales.
- ◊ Análisis de los resultados.
- Fase 2. Selección de las metodologías activas que se consideren más idóneas para ser aplicadas en función de las necesidades e intereses de los/as estudiantes.
 - ◊ Revisión y evaluación de las metodologías activas empleadas hasta entonces por los investigadores en este contexto de forma presencial.
 - ◊ Análisis de las herramientas disponibles para las metodologías activas en el Campus virtual y las herramientas vinculadas al correo UCM.
 - ◊ Diseño y envío de la encuesta de metodologías activas a cada grupo piloto.
- Fase 3. Diseño e implementación de actividades basadas en metodologías activas a través del Campus virtual, y de sus homólogas para los grupos de control.
 - ◊ Diseño y/o adaptación de actividades basadas en metodologías activas para cada grupo experimental.
 - ◊ Implementación de las actividades.
- Fase 4. Evaluación.
 - ◊ Diseño y envío de la encuesta de la evaluación de las actividades implementadas, adaptadas a cada grupo experimental.
 - ◊ Diseño y envío de la encuesta a los grupos de control.

-Herramientas de recogida de datos

Para recoger los datos necesarios para el desarrollo de esta investigación se utilizaron las siguientes herramientas:

- Encuesta sobre metodologías educativas predilectas. Esta encuesta es enviada a todo el alumnado de los diferentes grupos al inicio de cada asignatura para conocer la preferencia de cada grupo y estudiante por una serie de posibles metodologías y actividades a desarrollar en el aula. Las distintas opciones aparecían ordenadas en una lista y debían ser puntuadas de 0 a 10 según la afinidad sentida hacia las mismas, permitiendo, además, añadir otras opciones metodológicas.
- Encuestas sobre la aplicación de metodologías activas. En este caso, la encuesta fue enviada al final de las asignaturas, con ligeras variaciones según la misma, y estaba compuesta de dos partes: una inicial en la que se cuestionaba acerca del equilibrio entre la enseñanza virtual y presencial y los contenidos desarrollados en cada una de estas modalidades, y otra específica de cada asignatura en la que se les pedía una evaluación cualitativa de cada una de las actividades virtualizadas en la misma.
- Cuadernos de bitácora de los y las estudiantes. Por último, se revisaron los diarios realizados por el alumnado en el que plasman sus experiencias y aprendizajes en la asignatura compaginando lo descriptivo, lo narrativo y visual, en busca de valoraciones sobre el objeto de estudio de la investigación.
- Los trabajos presentados por el alumnado, sobre todo aquellas propuestas entregadas en las diferentes actividades que se plantearon en las actividades que se desarrollaron con metodologías activas en la enseñanza virtual.

Implementación de las metodologías activas *online*

A la hora de implementar las metodologías activas en la educación virtual, comenzamos partiendo de la experiencia de su aplicación de forma presencial en una de las asignaturas que se incluirían en este nuevo estudio: Artista, creatividad y educación. En este caso, durante los cursos anteriores habíamos aplicado diferentes metodologías y técnicas, que se materializaban, principalmente, en cuatro actividades (Antúnez del Cerro y Albar Mansoa, 2021):

- *Presentación- performance de principio de curso, en la que los docentes usamos el arte como lenguaje y como metodología para transmitir las bases de la asignatura a los estudiantes.*
- *Banco Común de Conocimientos, actividad con la que pretendemos sacar a la luz el valor de los conocimientos de cada estudiante y favorecer la inclusión del contenido vital (Antúnez del Cerro, 2008) de los mismos en el desarrollo de la asignatura, utilizando la técnica 1, 2, 4 para su puesta en común.*
- *Textos-objeto (Albar Mansoa y Antúnez del Cerro, 2022c), una propuesta que busca introducir los referentes conceptuales de los estudiantes, compartirlos y desarrollar su lenguaje plástico codificando y descodificando estos contenidos a través de objetos artísticos.*
- *Evaluación gamificada, materializada en nuevas escalas de evaluación ideadas por los propios estudiantes y utilizadas en evaluaciones por pares.*

Para el desarrollo de las asignaturas se tomó como premisa utilizar únicamente los servicios y aplicaciones a los que el grupo de estudiantes tenía acceso a través del campus virtual y el correo institucional, para no obligar a generar cuentas en otras plataformas. Con esta premisa, a lo largo del proyecto se implementaron gran parte de las actividades de cada asignatura de forma virtual debido a que gran parte de la docencia (3 de cada 4 sesiones) era online, pero aunque todas fueron evaluadas por sus participantes (independientemente su desarrollo virtual o presencial), sólo se incluyeron en el estudio aquellas más significativas, evitando en las que el único uso del campus fue sólo el de la videollamada grupal principal de la asignatura (en la que docente o estudiante proyecta una presentación y el resto escucha), aquellas en las que las metodologías activas eran únicamente las relacionadas con el trabajo en grupo por proyectos y la exposición de los mismos, o aquellas en las que el uso de las nuevas tecnologías no aportó ningún elemento diferenciador interesante con respecto a cuando se realizaban de forma presencial. Por ello, finalmente, analizamos un total de 12 actividades implementadas en las tres asignaturas, que se describen a lo largo de este punto.

- Procesos y métodos del diseño

- Banco Común de Conocimientos. (Adaptación de actividad presencial). Esta actividad se implementó de forma virtual en esta asignatura, solicitando a los estudiantes que reflexionaran sobre qué conocimientos querían aprender en la asignatura y fuera de ella, así como los que tenían y creían que podían ser útiles para sus compañeros y compañeras, tanto dentro como fuera de la asignatura. Estos contenidos fueron compartidos en pequeños grupos en videollamadas privadas y luego compartidas en el grupo general.
- Diseño vs Arte vs Artesanía. (Diseño para la docencia virtual). Para reflexionar sobre estos tres conceptos importantes en la asignatura, se les pidió a los y las estudiantes que hicieran tres fotografías

en su casa en ese momento, representando cada una de ellas uno de estos conceptos. Una vez hechas las fotos debían, por grupos, pegarlas en un archivo compartido a través de Google Drive y comentarlas (figura 1), para luego exponer las conclusiones al resto de la clase.

- Prueba de estrés. (Adaptación de actividad presencial). El objetivo de esta actividad es poner al alumnado en una situación de estrés, en la que en una hora tienen que preparar una clase para un grupo de secundaria a partir de un apartado de un protocolo de análisis de lenguaje visual. En esta ocasión, en el formato virtual, se hizo hincapié en que la propuesta que realizaran estuviera orientada a este ámbito, intentando sacar el máximo provecho posible a la videollamada y al hecho de estar en su casa con muchos recursos diferentes a los que hay presentes en un aula física.
- Concurso de carteles malos. (Adaptación de actividad presencial). Con la intención de profundizar en el diseño de cartelería, en lugar de pedir que diseñen un cartel, se les pide el cartel peor diseñado que hayan podido encontrar, para organizar un concurso. Repartidos en grupos, eligen el cartel que les representará y defienden su candidatura. En esta ocasión se utilizó un formulario de Google para que cada grupo puntuara las propuestas de los otros grupos.
- Examen-fiesta de fin de curso. (Adaptación de actividad presencial). Uniendo la gamificación y la aplicación Kahoot (en la que nos es necesario que el alumnado se registre), se plantea un concurso de preguntas inspirado en Saber y ganar, con la docente disfrazada de Jordi Hurtado, que sirve para que comprueben qué conocimientos han adquirido en el curso. A los ganadores se les regalaron unas mascarillas personalizadas con la ilustración de María La Muy #educaciónnosinlasartes.

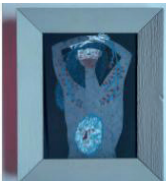


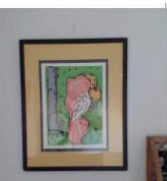








ARTE				
ARTESANÍA				
DISEÑO				
	Beatriz Peña Amigot	Olga Muñoz Montero	Mª del Rosario Rodríguez de Gaspar	Javier Noriega
				nombre apellido apellido

Figura 1. Imágenes realizadas por 4 estudiantes en relación a los conceptos arte, artesanía y diseño.

- *Enamóranos. (Adaptación de actividad presencial). Esta actividad se desarrolla el segundo día de clase de la asignatura con la intención de ver cómo se desenvuelve el alumnado en la mediación. Sin aviso previo, se les pide que elijan su obra de arte favorita y se les da media hora para que piensen cómo invertir 5 minutos en los que tendrán que lograr que nos enamoremos de esa obra de arte. Aunque en este caso se usó la videollamada de forma habitual, algunas estudiantes empezaron a hacer un uso creativo de la circunstancia de estar en casa.*

Taller sobre Juan Muñoz. (Adaptación de actividad presencial). Para explicar el método MuPAI (Antúnez del Cerro, 2008), se cuenta y se propone a las estudiantes realizar el taller que se implementó por parte del MuPAI en La Casa Encendida en 2005 en relación con una exposición de Juan Muñoz. Como parte de la misma, las participantes tuvieron que organizar performances que reflejaran una paradoja (figura 2), para lo que sacaron gran partido a las diferentes estancias y utensilios que había en sus hogares.

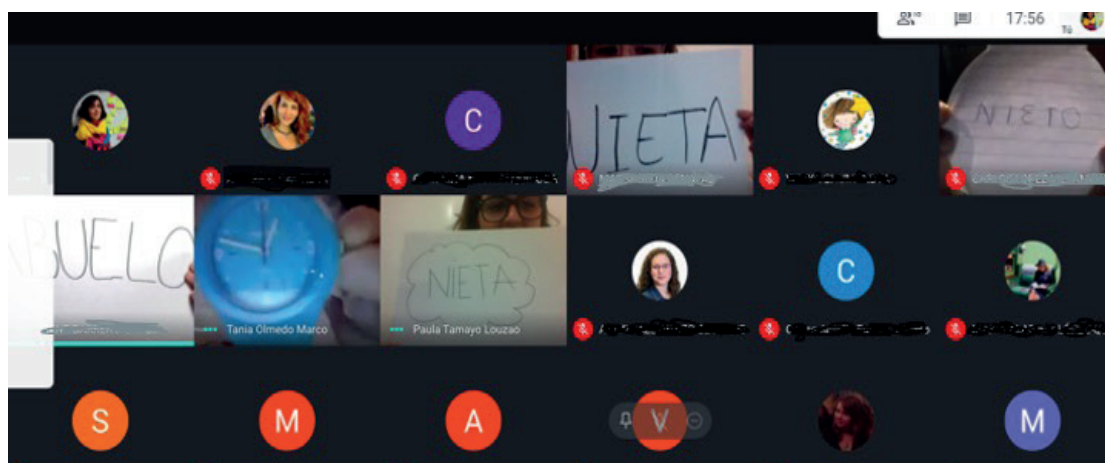


Figura 2. Captura de pantalla de la sesión de la *performance* de uno de los grupos de estudiantes en el taller sobre Juan Muñoz.

- Artista, creatividad y educación

- Performance de presentación de la asignatura. (Adaptación de actividad presencial). El objetivo de esta actividad es transmitir al alumnado la visión que los docentes tienen de la asignatura y la educación a través de un lenguaje artístico y omitiendo el lenguaje verbal. En este caso, la performance se realizó online y mientras el alumnado contestaba a un cuestionario que se copiaba de forma cíclica en el chat de la videoconferencia, la docente iba acomodándose desde un aspecto y una actitud más seria a una más informal, tanto en su apariencia como en las acciones que desarrollaba, visibilizando, de alguna forma, lo que muchas de las alumnas y alumnos podían estar haciendo en casa teniendo las cámaras apagadas (figura 3).
- Banco Común de Conocimientos. (Adaptación de actividad presencial). Esta actividad se desarrolla en todas las asignaturas del mismo modo, por lo que se puede tomar como referencia su descripción en Procesos y métodos del diseño.
- Educación del artista de referencia. (Adaptación de actividad presencial). Para profundizar en la educación que han recibido los artistas en la cultura occidental, se pide a las estudiantes que investiguen sobre la formación de uno de los artistas que han elegido como referentes en el comienzo de la asignatura. El resultado de esta investigación se volcó en un glosario en el campus virtual, utilizando

este recurso que va más allá del foro o la entrega de tarea que se suele usar de forma más frecuente.



Figura 3. Capturas de pantalla de la sesión de la *performance* de inicio de curso de la docente Noelia Antúnez del Cerro.

- Educación artística como recurso en contextos de salud y bienestar

- Primer informe de la OMS (Diseño para la docencia virtual) sobre la base de evidencia para intervenciones artísticas y de salud (Fancourt y Finn, 2019). Este informe es la revisión más completa de la literatura sobre artes y salud hasta el 2019 en inglés y ruso. Se realiza un trabajo en grupos que consiste en investigar cuáles son los beneficios de cada área en el contexto de la salud, en las cinco divisiones temáticas:
 - Artes escénicas (por ejemplo: actividades musicales, danza, teatro, canto y cine)
 - Artes visuales, diseño y artesanía (por ejemplo: actividades manuales, diseño, pintura, grabado, fotografía, escultura y textiles)
 - Literatura (por ejemplo: escribir, leer y asistir a festivales literarios)
 - Cultura (por ejemplo: ir a museos, galerías, exposiciones de arte, conciertos, el teatro, eventos comunitarios, festivales culturales y ferias)
 - Artes en línea, digitales y electrónicas (por ejemplo: animaciones, realización de películas y gráficos por ordenador).
- Estos temas son repartidos entre el alumnado favoreciendo los intereses personales, se les pide ampliar en idioma español y los años post-informe en abierto a través de Google Académico mediante búsquedas avanzadas, con palabras clave, según los temas que les han correspondido.
- Mapa mental, Mapa Conceptual y Visual Thinking (Diseño para la docencia virtual) (figura 4). Es un trabajo que, después de su explicación didáctica, consiste en realizar un mapa de intereses personales y conexiones dentro del contexto del Máster en Educación Artística en Instituciones Sociales y Culturales. Es una forma de asentar e interrelacionar las múltiples posibilidades entre líneas temáticas de trabajo en el máster y conectarlas con sus prácticas. Palabras clave y conceptos clave son conectados diagramáticamente y son visualizados en metáforas visuales icónicas que potencian visualmente sus contenidos y presentaciones. (Albar Mansoa y Antúnez del Cerro, 2022)
- Propuesta taller de mediación artística aplicada a los procesos de envejecimiento (Diseño para la docencia virtual), es la última propuesta en el trabajo con Arte y Demencias, el título del trabajo es Memorias de Mujer: Historias de vida del género femenino vista a través del Cine. Es una actividad intergeneracional que implica a las alumnas, sus madres y sus abuelas y utiliza el cine español como herramienta mediadora, para analizar los procesos de construcción e identidad de género y expresar en un documento audiovisual la experiencia reflexiva. El cine fórum ha permitido abordar la evolución del rol de la mujer, así como compartir intersubjetividades e imaginarios con mujeres de otras generaciones. (Martínez Vérez, Albar Mansoa y López Méndez, 2023)
- Cajas taller o cofre del Arte y la Creatividad, actividades artísticas para hospitales (Diseño para la docencia virtual), es un trabajo que forma parte del proyecto de investigación Artes visuales participativas y educación artística como recurso de apoyo a niños y adolescentes en contextos de salud (AVISPEARA)², dentro de la asignatura, que el alumnado se implique en un proyecto de investigación mediante una propuesta de Aprendizaje Servicio, mediante el diseño de actividades artísticas contenidas en una caja mediante un diseño global. Las cajas taller tienen como objetivo acercar el arte y la creatividad a niños, niñas y adolescentes hospitalizados, para que puedan realizar actividades artísticas guiadas por un educador, aunque éste no pueda estar presente en el centro médico si las circunstancias lo impiden. (Albar Mansoa y Antúnez del Cerro, 2022)

2 Referencia Código: PID2019-104506GB-I00 y cuya entidad financiadora es Ministerio de Ciencia, Inno-vación y Universidades, duración desde 1/06/2020 al 31/05/2024

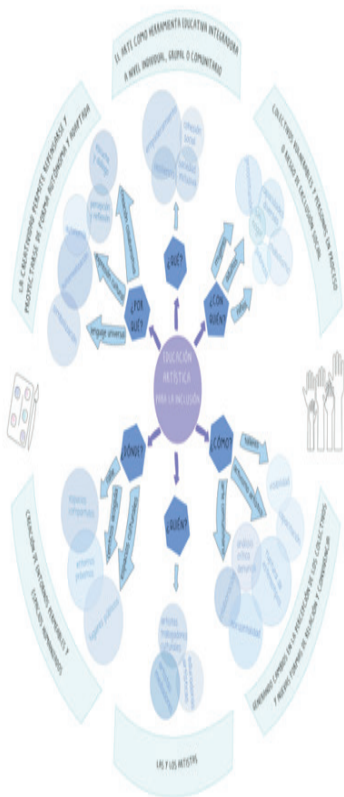
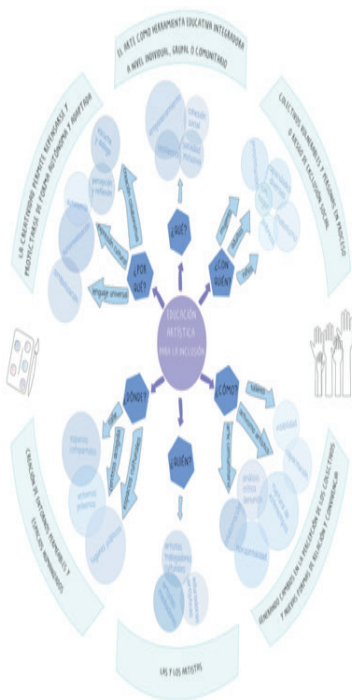


Figura 4. Ejemplos de Visual Thinking realizados por las estudiantes de la asignatura.

Resultados

- Encuesta sobre metodologías predilectas

Esta encuesta ha sido contestada por 144 estudiantes, que tenían que puntuar del 0 al 10 diferentes metodologías, con los siguientes resultados:

- Clases magistrales: 6,6.
- Debates después de una breve presentación del tema por parte del profesorado: 7.
- Debates después de una breve presentación del tema por parte del alumnado: 6,6.
- Talleres y/o dinámicas: 8,3.
- Simulacros de actividades educativas conducidas por grupos de estudiantes: 7,4.
- Lecturas/ visionados voluntarios: 7.
- Lecturas/visionados obligatorios para comentar en el aula: 6,4.
- Trabajos individuales: 7,5.
- Trabajos en grupo: 6.

- Encuesta sobre la aplicación de metodologías activas

En este caso, se realizaron tres versiones diferentes, una por asignatura en la que pudimos comparar el uso de las metodologías activas dentro y fuera de la enseñanza virtual.

ENCUESTA A ESTUDIANTES DE PROCESOS Y MÉTODOS DEL DISEÑO. (9 respuestas).

En la pregunta “Valora del 0 al 5 los siguientes aspectos generales con respecto a la asignatura”, los resultados fueron los siguientes:

- Presencialidad de la asignatura (equilibrio entre las clases presenciales y online): 2,8.
- Trabajo en paralelo durante las sesiones presenciales (que hicierais cosas diferentes si estabais o no en el aula): 2,8.
- La propuesta de los contenidos desarrollados online en las sesiones conjuntas: 3,4.
- La propuesta de los contenidos desarrollados presencialmente: 3,7.

Cuando debieron valorar las actividades eligiendo una de las opciones que les dábamos, los resultados fueron estos:

	Banco Común de Conocimientos	Diseño vs Arte vs Artesanía	Prueba de estrés	Concurso de carteles malos	Examen-fiesta de fin de curso
Creo que puede servirme en mi futuro docente.	22,2%	22,2%	33,3%	22,2%	22,2%
He aprendido.	33,3%	11,1%	11,1%	22,2%	0%
He sentido que participaba de forma activa en mi aprendizaje.	11,1%	55,5%	33,3%	0%	0%
Pienso que hubiera sido mejor si lo hubiéramos hecho presencialmente.	33,3%	11,1%	0%	11,1%	0%
Me he divertido.	0%	0%	11,1%	44,4%	77,7%

ENCUESTA A ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN MUSEOS E INSTITUCIONES CULTURALES. (7 respuestas).

Al valorar del 0 al 5 los aspectos generales con respecto a la asignatura, la puntuación media es:

- Presencialidad de la asignatura (equilibrio entre las clases presenciales y online): 3,6.
- La propuesta de los contenidos desarrollados online en las sesiones conjuntas: 4,4.
- La propuesta de los contenidos desarrollados presencialmente: 4,7.

Los resultados de valorar las diferentes actividades se recogen en la siguiente tabla.

	Enamóranos (obra de arte favorita)	Taller sobre Juan Mu- ñoz
Creo que puede servirme en mi futuro docente.	0%	28,5%
He aprendido.	0%	14,2%
He sentido que participaba de forma activa en mi aprendizaje.	57,1%	14,2%
Pienso que hubiera sido mejor si lo hubiéramos hecho presencialmente.	0%	14,2%
Me he divertido.	42,9%	0%

ENCUESTA A ESTUDIANTES DE ARTISTA, CREATIVIDAD Y EDUCACIÓN. (19 RESPUESTAS).

Los resultados de la evaluación numérica a los aspectos generales de la asignatura son:

- Presencialidad de la asignatura (equilibrio entre las clases presenciales y online): 3,4.
- La propuesta de los contenidos desarrollados online en las sesiones conjuntas: 4,0.
- La propuesta de los contenidos desarrollados presencialmente: 4,2.

Y la valoración de las actividades realizadas de forma virtual:

	Performance de presen- tación de la asignatura	Banco Común de Co- nocimientos	Educación del ar- tista de referencia
Creo que puede servirme en mi futuro docente.	5,2%	21%	21%
He aprendido.	10,5%	31,5%	36,8%
He sentido que participaba de forma activa en mi aprendizaje.	15,7%	31,5%	42,1%
Pienso que hubiera sido mejor si lo hubiéramos hecho presencialmente.	47,3%	0%	0%
Me he divertido.	21%	15,7%	0%

Conclusiones

A continuación, exponemos las conclusiones en relación a los objetivos del proyecto.

Objetivo principal:

OP: Innovar en la docencia en asignaturas de Formación Artística de la Facultad de Bellas Artes a través de la selección adecuada de Metodologías Activas y utilizando como recurso el Campus Virtual.

Debido a la experiencia que ya teníamos en torno a la aplicación de metodologías activas, la innovación fue incluirlas en la enseñanza virtual y no tanto en la aplicación de metodologías diferentes. La premisa fue intentar trasladar las actividades (con sus metodologías) que realizábamos en las clases presenciales a las virtuales, partiendo de propuestas que ya habíamos evaluado previamente y que en lo presencial funcionaban. Viendo que, de todas las actividades evaluadas, sólo en una de ellas (la performance de presentación de Artista, creatividad y educación) hubo un número considerable de estudiantes que opinaron que hubiera sido mejor realizarla presencialmente, y que en el resto se ha producido aprendizaje útil y activo y diversión, pensamos que el objetivo de adaptar las metodologías activas a la enseñanza virtual, se ha cumplido.

Objetivos específicos:

O1: Compilar las experiencias de aprendizaje vividas por estudiantes y docentes de la Facultad de Bellas Artes en torno al desarrollo de la docencia durante el confinamiento derivado de la COVID-19.

A la hora de intentar innovar en la docencia virtual, era importante conocer el modo en el que ésta se había desarrollado anteriormente, lo que en nuestro caso sólo ocurrió durante el confinamiento. Este estudio se realizó a través de una encuesta en la que se preguntaba tanto por el modo personal, emocional y físico en el que se había vivido la docencia online durante este período (Antúnez del Cerro y García Molinero, 2022) como por los recursos de los que habían dispuesto y cómo habían afectado al desarrollo de esta docencia (García Molinero y Antúnez del Cerro, 2021). Las conclusiones de este estudio nos muestran que los medios para seguir la docencia durante el confinamiento no fueron todos los necesarios, notándose más en el caso del alumnado, que docentes y estudiantes no se sintieron del todo cuidados (siendo otra vez más la brecha perjudicial para el alumnado) y que la adaptación a la virtualidad fue compleja, sobre todo para las asignaturas de taller y de producción de obra plástica.

O2: Compilar las experiencias de estudiantes y docentes de la Facultad de Bellas Artes en relación al uso de metodologías activas en la docencia. Para recoger el conocimiento, las experiencias y las preferencias del alumnado en relación con las metodologías activas, las y los estudiantes rellenaron la encuesta sobre metodologías predilectas al comienzo de cada asignatura. De las respuestas obtenidas se puede deducir que los trabajos en grupo son el modo de aprender menos valorado, siendo las preferidas aquellas que tienen que ver con las metodologías activas (como los talleres o los simulacros), y estando en un punto medio aquellas que implican un desarrollo teórico de un contenido (lecturas, clases magistrales,...).

O3: Analizar diferentes metodologías activas para elegir las más idóneas para adaptarse al Campus virtual. Dentro de la fase de exploración previa al diseño e implementación de las metodologías activas en la enseñanza virtual, y como último elemento de la misma, analizamos cuáles eran las metodologías idóneas para aplicarse en este nuevo medio. Para ello, se utilizaron los resultados de la experiencia previa en la aplicación de metodologías activas en la asignatura Artista, creatividad y educación (Antúnez del Cerro y Albar Mansoa, 2021), que indican que las técnicas activas empleadas, especialmente las que parten de los modos de trabajo desde el arte, habían servido para la lograr los objetivos de la asignatura. Además, se tuvieron en cuenta los contenidos de Torrego y de las Heras (2020) en relación a un uso más activo del campus virtual. Entre las metodologías más utilizadas (Albar Mansoa et al., 2021) se encuentran la gamificación y el aprendizaje por proyectos.

O4: Diseñar e implementar actividades basadas en metodologías activas a través del Campus virtual. De las 19 actividades evaluadas, 13 fueron actividades adaptadas de lo presencial a lo virtual y 6 diseñadas específicamente para su implementación online. Para ello se utilizaron sólo los recursos que ofrecían en campus virtual y el correo electrónico institucional, con el fin no obligar a los y las estudiantes a darse de alta en otras plataformas e intentar no agravar las brechas existentes en el acceso a los medios necesarios para la docencia virtual (García Molinero y Antúnez del Cerro, 2021 y Antúnez del Cerro y García Molinero, 2021).

O5: Evaluar los resultados de la implementación de estas actividades. Esta evaluación se realizó con la encuesta sobre la aplicación de las metodologías activas, que incluía una parte general y otra específica para cada asignatura y actividad.

A modo de conclusiones generales podríamos decir que el alumnado seguía prefiriendo la enseñanza presencial a la virtual, que se consiguió trasladar actividades y metodologías concretas de una modalidad a otra, usando únicamente las herramientas que el Campus virtual y la cuenta de correo electrónico institucional nos facilitaban, y obteniendo una aceptación similar en la modalidad virtual a la lograda con la modalidad presencial.

Referencias

- Albar Mansoa, P. J., y Antúnez del Cerro, N. (2022a). Alfabetización visual de docentes de arte en formación en la Facultad de Bellas Artes (UCM) a través de representaciones visuales de su propio concepto de arte. *Kepes*, 19(25), 191-221. <https://doi.org/10.17151/kepes.2022.19.25.8>
- Albar Mansoa, P. J., y Antúnez del Cerro, N. (2022b). Cajas-taller: Una propuesta de arte y creatividad en el ámbito hospitalario. In *Experiencias innovadoras y desarrollo de competencias docentes en educación ante el horizonte 2030*, (pp. 57-82). Dykinson. https://www.dykinson.com/static/pdf/indice_completo_de_la_obra_9788413776484.pdf
- Albar Mansoa, P.J. y Antúnez del Cerro, N. (2022c). Textos-objeto: una experiencia sobre el objeto artístico como medio para profundizar en los textos sobre educación artística.

- Albar Mansoa, P. J., Hernández Belver, M., Moreno Sáez, M. C. y Gutiérrez Párraga, M. T., Zapatero Guillén, D., Torres Vega, S. y Ranilla Rodríguez, M. (2021) Adaptación de metodologías activas a la docencia a través del campus virtual en asignaturas del área de educación artística de Grado y Máster en la Facultad de Bellas Artes. Proyecto de Innovación Docente
- Antúnez del Cerro, N (2008). Metodologías radicales para la comprensión de las artes visuales en primaria y secundaria en contextos museísticos de la ciudad de Madrid. Universidad Complutense de Madrid.
- Antúnez del Cerro, N., y Albar Mansoa, P. J. (2021). Metodologías activas en Artista, creatividad y educación, una asignatura del grado en Bellas Artes de la UCM. En *Docencia, ciencia y humanidades: Hacia una enseñanza integral en la universidad del siglo XXI*, (pp. 731–752). Dykinson S.L. https://www.dykinson.com/static/pdf/Indice_13773209.pdf
- Antúnez del Cerro, N. y García Molinero, S. (2022). Visión de estudiantes y docentes sobre la adaptación de la docencia en la Facultad de Bellas Artes de la UCM durante el confinamiento: un estudio desde los cuidados y el feminismo. *Artseduca*, 33 (Pendiente de publicación)
- Fancourt, D., y Finn, S. (2019). What is the evidence on the role of the arts in improving health and well-being? A scoping review. World Health Organization. Regional Office for Europe.
- García Molinero, S., y Antúnez del Cerro, N. (2021). Docencia online en Bellas Artes: Antes y durante el confinamiento. 8. <https://www.ucm.es/aprendetic/file/47>
- Martínez-Vérez, M.V. Albar-Mansoa, J. y López-Méndez, L. (2023). Memorias de mujer: construcción e identidad del género mujer a través del cine español. *Revista de Medicina y Cine*,19(1).
- Torrego y de las Heras (2020). Potencia la participación de tus alumnos en las clases en remoto. Apuntes del curso de formación del profesorado. UCM.

Exploración de herramientas digitales colaborativas: Experiencias didácticas con investigadores/as docentes

Fainix Mayorga-Solórzano Universidad de Costa Rica, Universidad de Granada

Rafael Marfil-Carmona Universidad de Granada

Introducción

Las tecnologías han facilitado espacios de interacción e intercambio de información, permitiendo múltiples posibilidades de expresión y comunicación entre pares. Las multipantallas ofrecen herramientas para la creación artística, sin embargo, son imprescindibles las estrategias colaborativas, dialógicas e interactivas en el proceso de enseñanza y aprendizaje estético (Villalonga Gómez y Marta-Lazo, 2016). En esa misma línea, los estudios subrayan que el reto educativo se encuentra en la innovación pedagógica, apoyándose en las herramientas tecnológicas y modelos educativos colaborativos para el aprendizaje significativo (Tejedor-Tejedor y García-Valcárcel, 2006).

El desarrollo de las dimensiones sociales, humanas y emocionales sigue siendo una necesidad en la educación actual para el buen funcionamiento integral del cuerpo y el cerebro (Marta-Lazo et al., 2019). El poder innovador de las tecnologías y el aprendizaje colaborativo se conjugan estratégicamente para abordar los conflictos y desafíos de la vida cotidiana desde una actitud crítica y proactiva (García-Valcárcel et al., 2014). La calidad educativa radica en las habilidades docentes y el compromiso del estudiantado en el proceso de aprendizaje. No obstante, algunas investigaciones señalan la continuidad de modelos educativos con estructuras verticales, enfocados en la repetición y transmisión unilateral, que afectan directamente a la aplicación de las actividades colaborativas y modelos horizontales (Levis, 2011).

El arduo trabajo educativo comparte una línea investigadora, que responde a la mejora de los entornos de enseñanza y aprendizaje adaptada a las necesidades del estudiantado y a la novedad pedagógica para la resolución de problemas creativos y comunicativos (Roig-Vila, 2016). En este sentido, se trata de abrir nuevos espacios de conocimiento a través de las múltiples posibilidades de las tecnologías digitales, integrando procesos emocionales, humanos y sociales durante la creación visual. En esa línea, la convergencia entre la enseñanza artística y mediática ofrece herramientas didácticas para la promoción de las relaciones sociales, el aprecio por la vida y la reflexión crítica (Huerta y Domínguez, 2012).

En concreto, esta experiencia investigadora estudia los escenarios de interacción y colaboración a partir del intercambio de ideas visuales, conocimientos y emociones utilizando la pintura digital como un mural expresivo. Además, se analiza la huella estética registrada por el trabajo tradicional y digital, así como su hibridación durante la manipulación del código pictórico. Para el desarrollo investigador se recurre a las metodologías de Investigación Artística e Investigación Educativa basada en las Artes Visuales desde un enfoque cualitativo educativo (Bisquerra, 2009; Eisner, 1998; Marín Viadel y Roldán, 2017; Roldán y Marín-Viadel, 2012). En conjunto, este trabajo procura compartir algunos hallazgos empíricos producto

de las experiencias didácticas del personal participante en los espacios híbridos colaborativos.

- Descubriendo las posibilidades de las herramientas digitales

La práctica educativa en el contexto artístico es un continuo redescubrimiento de técnicas, en las que se retoman recursos digitales, sin dejar de profundizar en métodos tradicionales. Los distintos soportes y materiales con los que contamos actualmente han provocado la hibridación de las técnicas de representación (González García, 2018; Manovich, 2014). Además, los espacios virtuales o presenciales representan una movilización y reflexión de los saberes y competencias que surgen en el contexto educativo (Perrenoud, 2008). El entrecruce de la educación artística y las tecnologías han impulsado escenarios como los laboratorios artísticos colaborativos, facilitando el intercambio y creación de conocimientos en diferentes niveles de aprendizaje (Collados-Alcaide, 2014). Es decir, el desafío educativo se encuentra en la tarea de crear sinergias entre los participantes, potenciando la creatividad a través del arte y la relación con la tecnología.

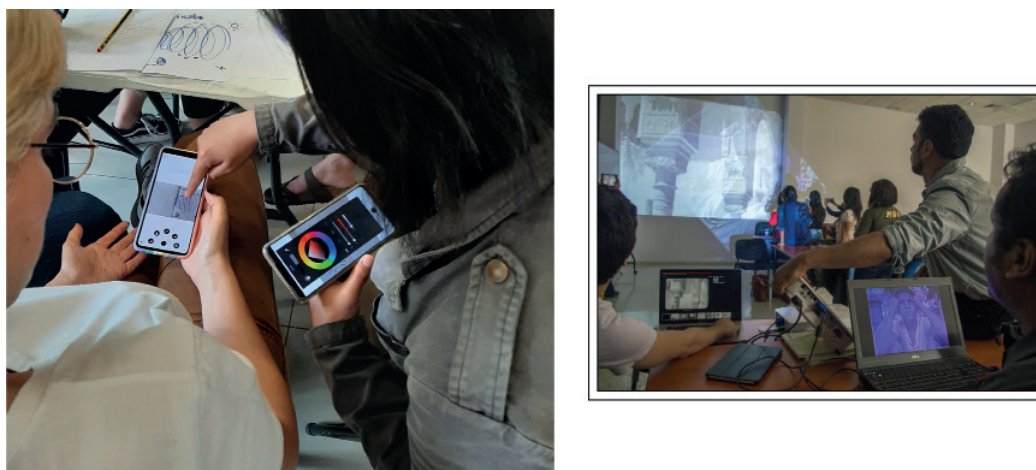


Figura 1. Autores (2022). *Espacios artísticos y posibilidades colaborativas*. COMENTARIO VISUAL compuesto por una FOTOGRAFÍA de Mayorga-Solórzano (2022). *Trabajo colaborativo colectivo* y una CITA VISUAL de Lara Osuna (2020). *El aula como laboratorio de experimentación visual*.

La enseñanza artística como disciplina que potencia la creatividad y la sensibilidad ante los problemas que nos rodean, ofrece técnicas y estrategias Relacionales a las acciones didácticas y dialógicas participativas en conexión con el mundo real (Granado Palma, 2019; Villalonga Gómez y Marta-Lazo, 2016). En esa línea, la integración de las prácticas artísticas digitales reales ofrece un diálogo entre alumnado y profesorado, apoyados en la referencia de la obra artística y las acciones didácticas (Lara Osuna, 2020). Los hallazgos investigadores subrayan las oportunidades didácticas de las herramientas digitales al alumnado, siendo este el protagonista de su proceso de aprendizaje (Salido-López y Maeso-Rubio, 2014).

No obstante, los estudios sobre la materia reconocen la existencia de la brecha digital como uno de los grandes problemas para el acceso e integración de los medios digitales a las dinámicas educativas (Garrido Lora et al., 2016; Marcellán-Baraze et al., 2013; Tirado-de la Chica, 2021). El replanteamiento de las

acciones formativas, la combinación de métodos y los equipos colaborativos establece espacios para la investigación e hibridación creativa (Figueras-Ferrer, 2021). En concreto, el redescubrimiento de las posibilidades de los medios digitales enriquece el diseño curricular artístico, contemplado como un desafío y oportunidad para el desarrollo de prácticas colaborativas tanto colectivas como individuales.

Metodología

Para la realización de este estudio se combinan metodologías en Investigación Artística e Investigación Educativa Basada en las Artes Visuales, permitiendo la implementación de técnicas e instrumentos artísticos y cualitativos. El trabajo se enfoca en la experiencia educativa y el manejo de las herramientas digitales para la creación visual. Estas metodologías reúnen modelos complejos y sofisticados, abriendo nuevas posibilidades de análisis de resultados visuales y características de la población indagada (Bisquerra, 2009; Denzin y Lincoln, 2012; Latorre Beltran et al., 2005; Roldán y Marín-Viadel, 2012).

El diseño de los instrumentos responde a estrategias artísticas e investigadoras para la clasificación y análisis de la muestra visual y experiencia didáctica (Marín-Viadel et al., 2020). Por lo tanto, la tabla visual de resultados permite la organización y clasificación de los datos empíricos, proporcionando el registro descriptivo de los procesos y alcances educativos (Marín-Viadel y Roldán, 2014). Los registros audiovisuales revelan datos fiables a través de fotografías, grabaciones, dibujos, observaciones y notas (Bisquerra, 2009; Roldán y Marín-Viadel, 2012).

La investigación se lleva a cabo en tres espacios educativos enfocados en la enseñanza de la pintura de mural digital a través de herramientas digitales colaborativas, la población está compuesta por personal investigador del área artística, tecnológica, educativa y ciencias. Resultando una muestra de 100 imágenes digitales de la experiencia didáctica-creativa. En esa línea, el trabajo de campo se basó en la creación de espacios didácticos para la exploración emocional y digital a través de la creación artística. Durante sesiones de una hora se desarrolló la introducción temática, exploración de materiales y procesos creativos. Cada grupo implicó una modificación estratégica debido al espacio y modalidad del encuentro.

Tabla 1. Caracterización de la población estudiada

Grupo	Población	Modalidad	Aplicaciones
1	Personal de informática, artes y ciencias	Presencial	Tradicional, Sketchbook y Aggie.io
2	Personal de artes y educación	Presencial	Tradicional y Sketchbook
3	Personal de artes y educación	Virtual	Aggie.io

Nota: Autores (2022)

En el grupo 1 y 2, el encuentro fue presencial, por lo tanto, se recurre a técnicas artísticas tradicionales llevadas a un plano digital. Caso contrario con el grupo 3, que realizó un contacto directamente digital. En el grupo 1 inició con un proceso individualizado en el dibujo de paisaje emocional a nivel lineal, cada respuesta ilustrada fue mostrada a sus pares. A continuación, la población interpreta su propuesta de modo digital y, finalmente, trabajan de forma colaborativa en el montaje de la pintura mural digital con cada una de las propuestas, combinando e intercambiando información visual en línea con la aplicación aggie.io.¹

Con el grupo 2, la dinámica fue inicialmente en parejas para la creación del paisaje emocional, cada respuesta ilustrada fue intervenida individualmente por sus pares en la aplicación Sketchbook.² Posteriormente, el grupo interviene de forma colectiva con las diferentes composiciones resultantes. En el grupo 3, implicó el contacto completamente digital, por tanto, el paisaje digital fue creado directamente en la aplicación aggie.io, basados en un pequeño esquema visual empotrado en el lienzo. Cada sujeto intervenía a su ritmo y observación de las acciones del otro.

Resultados

- Desde el contacto artístico tradicional a lo tecnológico

Los resultados del análisis de las acciones didácticas creativas aplicadas en espacios híbridos proporcionan mayores registros visuales y posibilidades compositivas creadas tanto de forma individual como colectiva. En la figura 2, muestra la variedad de representaciones ejecutadas por las personas participantes desde la creación de un dibujo de paisaje emocional sobre papel. La persona fue capaz de crear formas figurativas y abstractas, además, de intercambiar impresiones emocionales con sus pares.

1 Software de pintura colaborativa Aggie: <https://aggie.io/>, consultado el 28/10/22

2 Software de pintura digital Sketchbook: <https://www.sketchbook.com/>, consultado el 28/10/22



Figura 2. Autores (2021). *Paisaje emocional en la enseñanza artística*. TABLA VISUAL DE RESULTADOS compuesto por 17 DIBUJOS de participantes de los grupos 1 y 2 (2022) *Dibujo de paisaje emocional*.

Las estrategias pedagógicas que iniciaron con un proceso tradicional hasta el digital permitieron mayor aceptación de las herramientas tecnológicas. El grupo 1 experimentó primeramente un trabajo individual, representando su propio paisaje emocional que fue llevado a la experimentación tradicional y digital. La experiencia individualizada permitió la identificación y manejo de la aplicación Sketchbook, el registro de notas y guías ofrecieron mayor dominio de las herramientas. La experiencia colaborativa colectiva fue llevada a cabo a través del programa online aggie.io, cada participante seleccionaba un sector sobre el lienzo e interpretaba los paisajes emocionales de sus iguales. La figura 3, ejemplifica el proceso individual, colectivo y producto final alcanzado por el grupo.



Figura 3. Autores (2022). *Proceso creativo digital I*. TABLA VISUAL DE RESULTADOS compuesto por una PINTURA DIGITAL y dos FOTOGRAFÍAS del grupo 1 (2022). *Trabajo colaborativo colectivo e individual*.

- Posibilidades creativas a partir del trabajo colaborativo colectivo e individual

Los resultados del grupo 2 proporcionaron mayor dinamismo y posibilidades creativas. La dinámica se diferencia en el trabajo colaborativo colectivo desde el inicio, conformando parejas de trabajo. Cada participante intercambiaba su idea de paisaje emocional con su par, a través del dibujo sobre papel. Posteriormente, cada pareja creó una composición nueva a partir de ambas experiencias emocionales mediante el uso de Sketchbook. Finalmente, todas las composiciones fueron montadas en un solo lienzo y organizadas por el total del grupo. En la figura 4, se muestra una tabla visual de resultados del proceso creativo a partir de diferentes representaciones de paisajes emocionales.



Figura 4. Autores (2022). *Proceso creativo digital II*. TABLA VISUAL DE RESULTADOS compuesto por dos FOTOGRAFÍAS, una composición de PINTURA MURAL DIGITAL y tres DIBUJOS del grupo 2 (2022). *Trabajo colaborativo colectivo*.

Los resultados de la muestra evidencian mayores posibilidades visuales y experiencias didácticas en el trabajo colaborativo que implica el uso de técnicas tradicionales y herramientas digitales. La colaboración se desarrolla durante el apoyo con sus iguales, mediante el uso de las herramientas e intercambio de ideas compositivas. La figura 5, registra una posibilidad visual abstracta a partir de imágenes figurativas creadas y combinadas desde la colectividad. El contacto con la aplicación digital permite la exploración de colores y pinceles, transformando el planteamiento visual inicial.

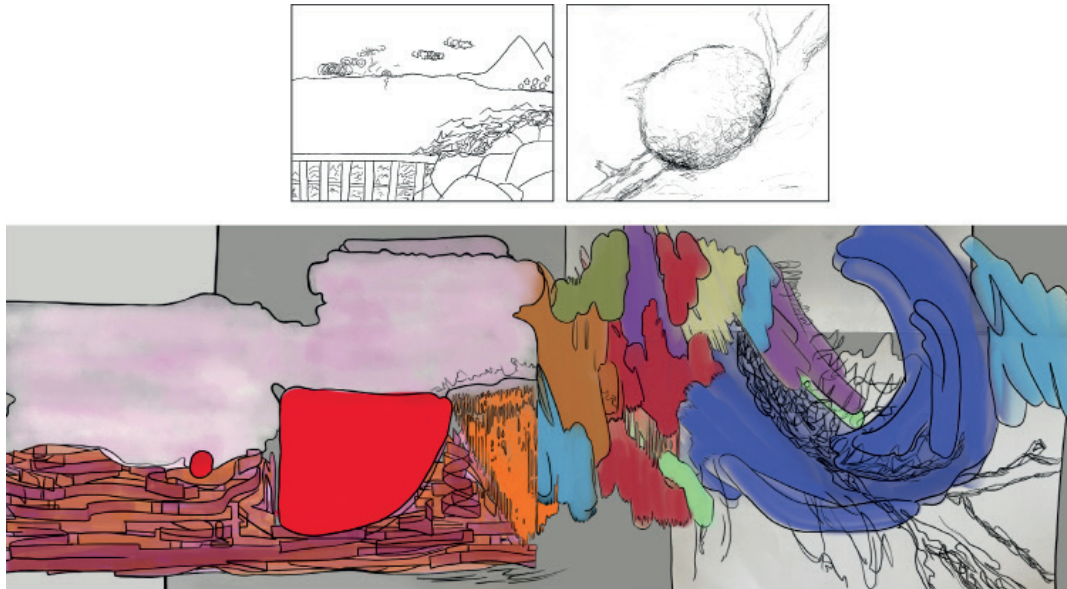


Figura 5. Autores (2022). *Proceso creativo digital III*. TABLA VISUAL DE RESULTADOS compuesto por dos DIBUJOS y una PINTURA MURAL DIGITAL del grupo 2 (2022). *Trabajo colaborativo colectivo*.

- Adecuación de la estrategia didáctica en los espacios digitales

En el tercer grupo, la experiencia educativa fue adaptada a un escenario completamente digital, apoyados con plataformas de comunicación como Google Meet y aggie.io. La temática se mantuvo, motivando al participante a intervenir con un paisaje emocional sobre el lienzo digital, experimentando las diferentes herramientas y continuando las ideas visuales de sus iguales. En esta experiencia no se contó con el contacto tradicional, en consecuencia, el grupo se mostró oscilante en el uso de la aplicación. Tras varias intervenciones del equipo docente, las personas participantes exploraron e interactuaron sobre el lienzo. No obstante, esta aplicación se muestra como un potencial creativo y didáctico, ya que cuenta con el acceso de múltiples usuarios al mismo tiempo, bandeja de mensajes, autoguardado y diferentes herramientas para ilustrar o pintar.

En la figura 6, muestra una tabla visual que compara el trabajo base inicial con el producto final. La interacción fue ejecutada a través de capas superpuestas, por lo que cada intervención ocupó de una marcación en el sitio y la continuidad de las formas creadas. El intercambio verbal se produjo en menor cantidad con respecto a lo emocional. Sin embargo, se consiguieron apreciaciones acerca del uso de las herramientas digitales en la enseñanza artística.

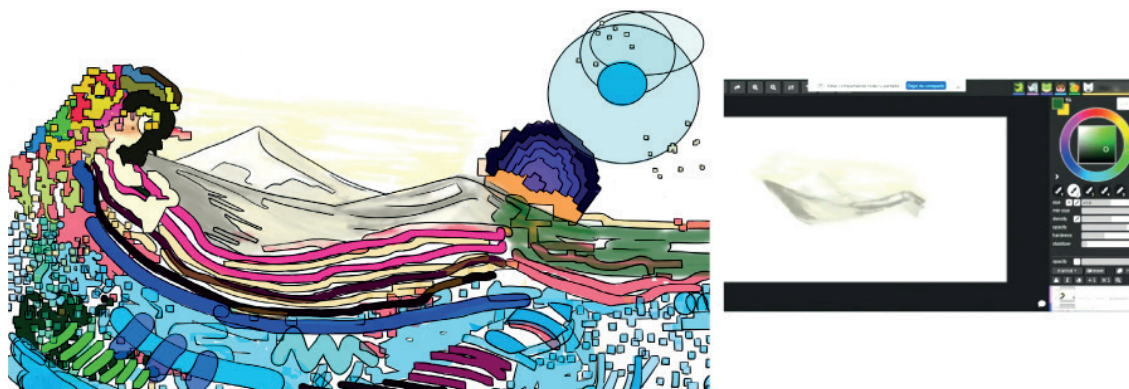


Figura 6. Autores (2022). *Proceso creativo digital III*. TABLA VISUAL DE RESULTADOS compuesto por una PINTURA DIGITAL y una CAPTURA DE GRABACIÓN del grupo 3 (2022). *Trabajo colaborativo adaptado complemente a lo digital*.

Discusión y conclusiones

Las recientes investigaciones se han centrado en la discusión sobre los retos futuros e implicaciones de las tecnologías en las prácticas tanto educativas como cotidianas del estudiantado. La tecnología se presenta, en determinados contextos, como una disciplina compleja y ajena a las artes visuales, sin embargo, es una fuente de recursos didácticos y posibilidades creativas. La teoría consultada evidencia los cambios en la forma de producir y socializar del creador digital, replanteando el papel del artista, docente, espectador y academia (Figueras-Ferrer, 2021). El perfil profesional obedece a una estructura flexible, adaptativa y, en algunos casos, improvisados, que más allá de provocar una debilidad, se fortalece de las capacidades reconfigurables e interdisciplinarias (Collados-Alcaide, 2014).

En este contexto, las dinámicas educativas que involucran procesos colaborativos benefician en gran medida la retroalimentación y formación del agente educativo, asimismo, ofrecen una forma de articular y relacionar los medios digitales con las inteligencias emocionales, humanas y sociales (Lara Osuna, 2020; Marta-Lazo et al., 2019). De manera que la educación artística desempeña un papel primordial en el desarrollo de las multialfabetizaciones y como dinamizador entre la sociedad del conocimiento y el avance tecnológico (Huerta y Domínguez, 2012). Se trata de superar las barreras digitales y centrarse en el aprendizaje significativo, comunicativo y colaborativo desde una actitud crítica, creativa y proactiva ante los problemas reales (Granado Palma, 2019).

En esa misma línea, los procesos investigadores resultan necesarios para la divulgación y reconocimiento de la innovación pedagógica a favor de entornos colaborativos e híbridos, ofreciendo fuentes de información fiables, calidad investigadora y redes educativas (Levis, 2011; Tejedor-Tejedor y García-Valcárcel, 2006). Las metodologías investigadoras utilizadas en este trabajo han permitido registrar el proceso creativo y las acciones docentes a través de instrumentos visuales y cualitativos (Bisquerra, 2009; Eisner, 1998; Marín Viadel y Roldán, 2017; Marín-Viadel et al., 2020). A través de estos registros audiovisuales se constata la necesidad de integrar y Relacionar las técnicas tradicionales hasta el manejo de los medios digitales, con fin de fomentar la seguridad, movilidad y adaptación del individuo en el espacio educativo.

Los resultados muestran mayor seguridad en el personal participante (grupo 1 y 2) que inició con técnicas

tradicionales, permitiendo el reconocimiento de las formas e ideas visuales para ser representadas digitalmente. Por otra parte, se reconoce que el proceso que involucró el trabajo colaborativo colectivo desde el inicio de la intervención (grupo 2), logró mayor aporte visual. Esto ha permitido mayor exploración y posibilidades de los medios digitales para la creación visual. En cuanto a la adaptación de la intervención en un formato completamente digital eliminó el contacto con la experiencia tradicional e implicó un mayor esfuerzo para la integración del participante en el escenario virtual. No obstante, se advierte que el grupo mostraba pocos conocimientos del medio utilizado, es decir, el reconocimiento de este y la ganancia de la seguridad requiere de mayor tiempo para el desarrollo de las habilidades digitales.

A partir de la discusión teórica y los resultados de esta experiencia investigadora, se concluye que las dinámicas que involucran el trabajo y herramientas colaborativas ofrecen más oportunidades para el intercambio de conocimientos e ideas visuales. Asimismo, a efectos investigadores, resulta necesario comprobar las acciones y reacciones de otras experiencias artísticas completamente virtuales, con el fin de contrastar y analizar sus efectos en el personal colaborador. En resumen, la acción colaborativa se suma a las posibilidades de las herramientas digitales en el aprendizaje artístico.

Referencias

- Bisquerra, A. F. (2009). *Metodología en Investigación Educativa*. La Muralla.
- Collados-Alcaide, A. (2014). Laboratorios artísticos colaborativos. Espacios transfronterizos de producción cultural. *Arte, Individuo y Sociedad*, 27(1), 45-64. https://doi.org/10.5209/rev_ARIS.2015.v27.n1.43648
- Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (2012). *El campo de la investigación cualitativa: Manual de investigación cualitativa (Vol. 1)*. Gedisa.
- Eisner, E. W. (1998). *El ojo ilustrado: Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Paidós.
- Figueras-Ferrer, E. (2021). Reflexiones en torno a la cultura digital contemporánea. Retos futuros en educación superior. *Arte, Individuo y Sociedad*, 33(2), 449-466. <https://doi.org/10.5209/aris.68505>
- García-Valcárcel, A., Basilotta, V., y López, C. (2014). Las TIC en el aprendizaje colaborativo en el aula de Primaria y Secundaria. *Comunicar*, 21(42), 65-74. <https://doi.org/10.3916/C42-2014-06>
- Garrido Lora, M., Busquet-Duran, J., y Munté-Ramos, R.-À. (2016). De las TIC a las TRIC. Estudio sobre el uso de las TIC y la brecha digital entre adultos y adolescentes en España. *Anàlisi. Quaderns de Comunicació i Cultura*, 54, 44-57. <https://doi.org/10.7238/a.v0i54.2953>
- González García, R. (2018). Influencia del Metamedio Digital en la pintura contemporánea. *Arte y Sociedad. Revista de Investigación*, 15, 165-179. <https://bit.ly/3uy9OGq>
- Granado Palma, M. (2019). Educación y exclusión digital: Los falsos nativos digitales. *ReSed: Revista de Estudios Socioeducativos*, 7, 27-41. http://dx.doi.org/10.25267/Rev_estud_socioeducativos.2019.i7.02
- Huerta, R., y Domínguez, R. (2012). Plug-in: Educación artística y nuevos contextos tecnológicos. *Educación artística: revista de investigación*, 3, 9-16. <https://bit.ly/3V2gcRV>
- Lara Osuna, R. (2020). El aula como laboratorio de experimentación visual: Introduciendo nuevas visualidades en la formación inicial del profesorado a través de la Projection – Based Augmented

- Reality (Realidad Aumentada Basada en la Proyección). Tercio Creciente, (Monográfico extraordinario II), 51-74. <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.extra2.5755>
- Latorre Beltran, A., del Rincón, I. D., y Arnal, A. J. (2005). Bases metodológicas de la investigación educativa. Ediciones Experiencia, S.L.
- Levis, D. (2011). Redes educativas 2.1 Medios sociales, entornos colaborativos y procesos de enseñanza y aprendizaje. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 8(1), 7-24. <https://bit.ly/3fKvF9q>
- Manovich, L. (2014). El software toma el mando. Editorial UOC.
- Marcellán-Baraze, I., Calvelhe, L., Agirre, I., y Arriaga, A. (2013). Estudio sobre jóvenes productores de cultura visual: Evidencias de la brecha entre la escuela y la juventud. *Arte, Individuo y Sociedad*, 25(3), 525-535. https://doi.org/10.5209/rev_ARIS.2013.v25.n3.40752
- Marín Viadel, R., y Roldán, J. (2017). Ideas Visuales. Investigación basada en las artes e investigación artística. Universidad de Granada.
- Marín-Viadel, R., y Roldán, J. (2014). 4 instrumentos cuantitativos y 3 instrumentos cualitativos en Investigación Educativa basada en las Artes Visuales. En R. Marín Viadel, J. Roldán, y Pérez Martín, Fernando (Eds.), *Estrategias, técnicas e instrumentos en Investigación Basada en Artes y en Investigación Artística* (pp. 71-114). Universidad de Granada.
- Marín-Viadel, R., Roldán, J., y Caeiro-Rodríguez, M. (2020). Aprendiendo a enseñar artes visuales. Un enfoque A/R/tográfico. [Learning to teach visual arts: An A/R/tographic Approach]. Tirant Humanidades.
- Marta-Lazo, C., Gabelas-Barroso, J. A., y Marfil-Carmona, R. (2019). El factor relacional y el ecosistema 3.0: Nuevas conectividades, nuevas saturaciones. En L. M. Romero-Rodríguez y D. E. Rivera-Rogel (Eds.), *La comunicación en el escenario digital: Actualidad, retos y perspectivas* (pp. 535-569). Pearson. <https://bit.ly/3GwygvX>
- Perrenoud, P. (2008). Construir las competencias, ¿es darle la espalda a los saberes? *Revista de Docencia Universitaria*, 6(2), 1-8. <https://bit.ly/3rNu86s>
- Roig-Vila, R. (ed). (2016). Tecnología, innovación e investigación en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Octaedro. <https://bit.ly/3W5tZrw>
- Roldán, J., y Marín-Viadel, R. (2012). Metodologías artísticas de investigación en educación. Aljibe.
- Salido-López, P. V., y Maeso-Rubio, F. (2014). Didáctica de las enseñanzas artísticas impartidas en las Facultades de Educación y Tecnologías de la Información y la Comunicación: La webquest como estrategia metodológica constructorista. *Arte, Individuo y Sociedad*, 26(1), 153-172. https://doi.org/10.5209/rev_ARIS.2014.v26.n1.41211
- Tejedor-Tejedor, J., y García-Valcárcel, A. (2006). Competencias de los profesores para el uso de las TIC en la enseñanza. Análisis de sus conocimientos y actitudes. *Revista Española de Pedagogía*, 64(233), 21-43. <https://bit.ly/3e2XuJk>
- Tirado-de la Chica, A. (2021). Herramientas TIC en la didáctica de arte y cultura visual. *Revista Internacional de Pedagogía e Innovación Educativa*, 2(2), 139-156. <https://doi.org/10.51660/ripie.v2i2.74>
- Villalonga Gómez, C., y Marta-Lazo, C. (2016). Factor relacional y colaboración con “Apps” en la asignatura Metodología de la Investigación Relational Factor and Collaboration through “Apps” in the Research Methodology Subject 195-212. *Revista F@ro*, 1(23), 195-212. <https://bit.ly/3KAKHKc>

Reproducción de policromías en yeserías medievales como estrategia educativa

Ana Isabel Calero-Castillo Universidad de Granada

Ana Carrasco-Huertas Universidad de Granada

Eva Vivar García Universidad de Granada

Ana López Montes Universidad de Granada

Teresa López-Martínez Universidad de Granada

Ana García Bueno Universidad de Granada

Introducción

La importancia del patrimonio en el desarrollo cultural y social es un hecho innegable, y la razón de ello radica en su reconocimiento y aceptación, ya que dentro de este concepto se engloban todos aquellos recursos culturales (materiales e inmateriales) y naturales generados por una sociedad en pos de su beneficio, permitiéndoles de ese modo su desarrollo y crecimiento a nivel social y cultural (UNESCO, 2014). Esta consideración implica por tanto reconocer que el patrimonio está directamente vinculado a la identidad de una sociedad.

Partiendo de este carácter identitario a nivel social y cultural, el patrimonio tiene hoy en día un papel fundamental como elemento educativo, siendo un mecanismo a través del cual dar a conocer, valorar, proteger y transmitir los recursos culturales de una sociedad (Cuenca et al, 2011). Esto permite que las personas puedan conocer su pasado, entenderlo y a la vez promover la protección de este patrimonio para las generaciones futuras. Por tanto, el patrimonio se ha convertido en un recurso a través del cual disolver las fronteras culturales, promoviendo la integración y la creación de vínculos sociales y culturales (Cuenca, 2014).

Dada la relevancia del patrimonio en la educación de nuestra sociedad, es vital conservarlo y protegerlo. Sin embargo, es necesario entender que este sufre un proceso de cambio debido en parte a la degradación por el paso del tiempo, pero también a las múltiples intervenciones que van modificando su imagen, en ocasiones para adaptarlo a los gustos de la época y en otras por mantenimiento de la obra (Calero et al, 2022). Este proceso de alteración dificulta el entendimiento de los materiales y técnicas originales, llegando a generar incompatibilidades y pudiendo derivar en su pérdida, lo que hace que se proyecte una idea equivocada de la obra, y se generen errores de interpretación y datación (García, 2015).

Un ejemplo de esto serían las yeserías de época medieval, que en la actualidad presentan colores blanquecinos, grisáceos o colores tierra, siendo esta una imagen muy alejada de la rica policromía que tenían en su origen (Figura.1). La pérdida de estas policromías originales se produce por el paso del tiempo, que inevitablemente genera un deterioro en estas obras (Ramos et al, 2017); pero también a causa de las distintas intervenciones posteriores, como pueden ser los encalados y repolicromados, muchos de ellos realizados por cambios en el gusto de la época y con materiales en muchas

ocasiones de peor calidad (Calero et al, 2022). Algunos de los edificios más representativos donde es posible encontrar este tipo de obras y que se encuentran en Andalucía, son el Palacio de La Madraza, el Conjunto Monumental de la Alhambra o el Cuarto Real de Santo Domingo en Granada, el Alcázar de Sevilla y la Giralda en Sevilla, y la Mezquita-Catedral de Córdoba.

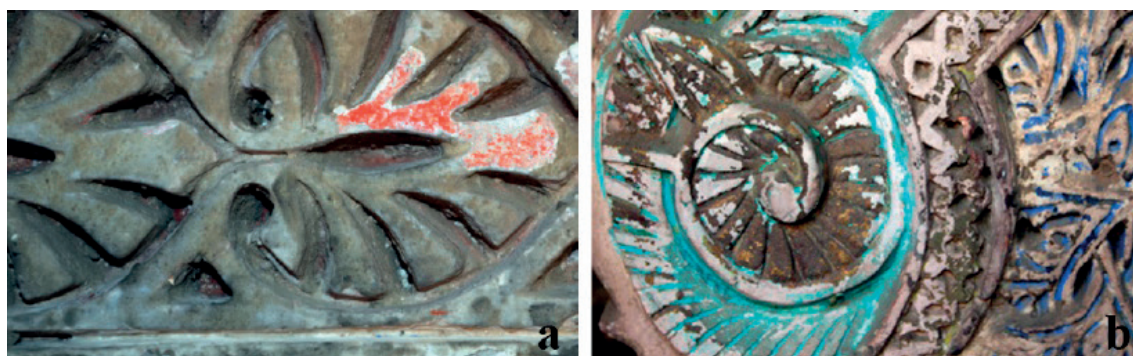


Figura 1. Presencia de color debajo de la capa de color gris actual de suciedad. **b.** Detalle repolicromado y suciedad sobre yeserías. Fuente: Calero et al, 2022, p. 10.

Objetivos

Teniendo en cuenta estas premisas, el trabajo que aquí se presenta, desempeñado por parte del profesorado del Grado de Conservación y Restauración de la Universidad de Granada, tiene como objetivo principal dar a conocer la imagen real de las yeserías de época medieval, decoraciones muy presentes en nuestro patrimonio, y parte de nuestra identidad cultural. Considerando esta premisa, los objetivos específicos han sido:

- Recopilar información acerca de las técnicas y materiales de elaboración originales de las yeserías así como su apariencia real en el momento de su elaboración.
- Reproducir los policromados de manera digital, lo que permite probar distintas hipótesis, y posteriormente aplicar los resultados seleccionados sobre réplicas en yeso.
- Utilizar los modelos generados como recurso de apoyo a la docencia en el Grado en Conservación y Restauración de Bienes Culturales
- Difundir la apariencia real y original de estas obras a la sociedad.

Metodología

La metodología desarrollada y aplicada en este proyecto se divide en dos fases: la primera de ellas se ha centrado en realizar una revisión bibliográfica, para conocer en profundidad las técnicas y materiales de elaboración de las yeserías medievales; mientras que la segunda fase se ha focalizado en la aplicación experimental para conocer la policromía original de este tipo de obras y promover su estudio, difusión y conservación.

Fase 1: Revisión bibliográfica

En primer lugar, se ha realizado una revisión de publicaciones científicas sobre estudios de materiales y técnicas de elaboración originales de las yeserías medievales, lo que nos ha permitido conocer tanto los materiales como los procesos de elaboración. A partir de esta información se establece la existencia de dos técnicas, la talla y el molde, siendo la primera la técnica inicial utilizada en la Península Ibérica desde el siglo VIII, con la llegada de los árabes, hasta el siglo XV cuando se desarrolla la técnica a molde (Rubio, 2014; García, 2015). Ambas técnicas coexisten y se aplican combinadas, perviviendo tras la reconquista y durante los Reinos Cristianos (Bruquetas, 1994; Rubio, 2012). En lo referente a la capa de policromía, se empleaba la técnica al temple, como la cola animal (Calero et al, 2022), el huevo o la goma arábiga (García et al, 2010a; 2010b). Por otra parte, destaca el uso de una amplia y diversa variedad de pigmentos como la malaquita, azurita, cinabrio/bermellón, ocre amarillo y negro de humo entre otros (López, 2015). Los ejemplos más representativos pueden identificarse en conjuntos monumentales como el Cuarto Real de Santo Domingo, La Madraza (García, 2015) y La Alhambra (Rubio, 2014) en Granada o El Alcázar de Sevilla (Calero et al, 2017), entre otros.

Junto a ello, se procede a la revisión y análisis de la documentación gráfica antigua existente. Esta documentación consiste en dibujos y grabados que estudian la decoración geométrica propia de las yeserías medievales, mostrando los diferentes diseños característicos de estas obras que incluyen modelos de decoración ataurique y escritura epigráfica (Pavón, 1989; 1994). Además en estos estudios, a partir de las imágenes reales y los restos de policromía existentes, se desarrollan dibujos y grabados que recrean la capa de policromía original que debieran tener estas yeserías. A través de este tipo de documentación ha sido posible extraer cómo eran distribuidos los colores en los diseños de las yeserías: el color azul y rojo eran empleados especialmente en el fondo y también para la decoración ataurique, siendo además los colores más utilizados, en el caso del verde se emplea para detalles y algunos fondos, y el dorado tiene una utilización especial y simbólica ya que se utiliza en la escritura epigráfica (Almagro, 2015) (Fig. 2).

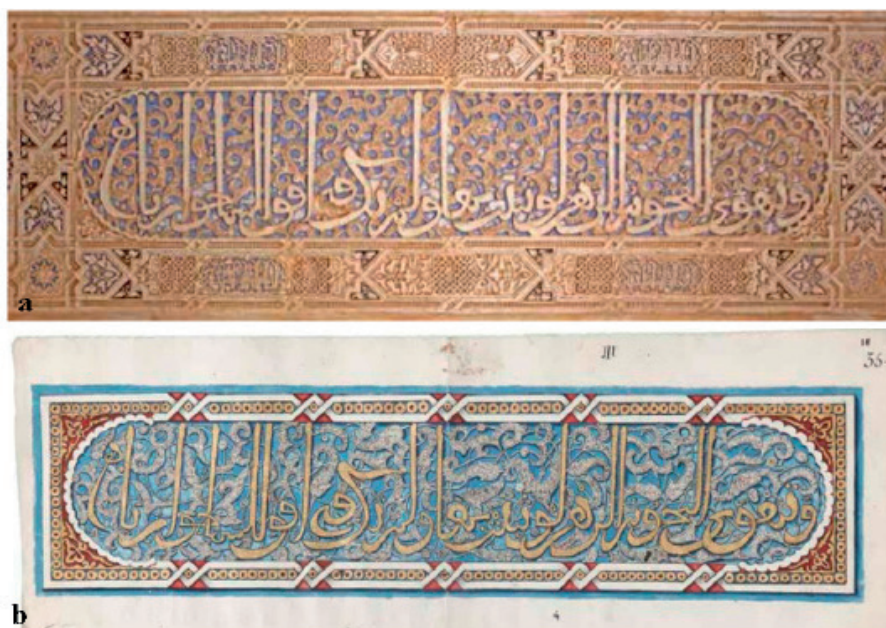


Figura 2. a. Yasería que muestra cartelas decorativas epigráficas con fondo de ataurique en la sala de las Dos Hermanas, palacio de la Alhambra. b. Dibujo que reproduce el color de la policromía a partir de los restos del modelo original. Fuente: Almagro, 2015, p. 168.

Esta revisión se ha complementado con los datos obtenidos a través del estudio y análisis directo de los restos conservados (Fig. 3). Los estudios han sido realizados por nuestro equipo de investigación en las últimas décadas, y se centran en el estudio de las yaserías medievales de edificios de gran relevancia como son el Cuarto Real de Santo Domingo, La Madraza, El Alcázar de Sevilla o la Alhambra. De estos estudios se ha obtenido información acerca de la técnica y materiales de elaboración originales, permitiendo establecer por un lado el empleo de la técnica al temple con cola animal, identificada en los restos del Palacio de la Madraza (García, et al, 2010a), la Alhambra (García et al, 2006) y del Alcázar de Sevilla (Calero et al, 2017). Por otro lado, también ha sido posible conocer la amplia variedad de pigmentos utilizados en yaserías gracias a las técnicas analíticas, siendo los más utilizados el cinabrio, bermellón, rojo de plomo y tierra roja (todos ellos pigmentos rojos), azurita y ultramar natural (pigmentos azules), malaquita y verdigris (pigmentos verdes), negro de hueso y negro vegetal (pigmentos negros), blanco de cal (pigmento blanco) y tierra ocre (pigmento ocre) todos ellos identificados en muestras originales del Cuarto Real de Santo Domingo (García y Medina, 2004), el Palacio de la Madraza (García et al, 2010a) y el Alcázar de Sevilla (Calero et al, 2017). En el caso del dorado, se identifica en zonas de gran relevancia como escritura epigráfica o emblemas, y han sido hallados restos originales en algunas zonas de la Fachada del Palacio situado en el Alcázar de Sevilla (Calero et al 2017).



Figura 3. Detalle de decoración pictórica en el arco de yesería de una de las ventanas del Cuarto Real de Santo Domingo de Granada. Fuente: García, 2015, p. 84.

Fase 2: Aplicación experimental

- Selección del modelo de yeso.

Partiendo de la revisión anterior, se ha seleccionado un modelo en yeso que representa una cartela epigráfica con fondo de ataurique. Sobre este modelo se ha decidido representar los diferentes estratos de elaboración de este tipo de yeserías con el objetivo de mostrar y ayudar al aprendizaje de la técnica de elaboración original (Fig. 4). Como puede observarse en la imagen aportada, es posible identificar tres capas: la primera de ellas se corresponde con la capa naranja de arcilla que simula el desmoldeante empleado en las yeserías realizadas mediante la técnica del molde; tras esta, se prepara la superficie con una capa de preparación blanca o enjalbegado que servía como estrato preparatorio para la aplicación del color con el que se disimulaban las desigualdades o irregularidades. Finalmente se aplica el tercer estrato, correspondiente con la policromía (Fig.4).



Figura 4. Detalle del modelo de yesería seleccionado. La técnica que reproduce es a molde, y es posible identificar las dos primeras capas: desmoldeante y preparación blanca.

- Hipótesis virtuales.

Tras el análisis de la documentación gráfica de archivo y apoyándonos en los estudios realizados por el equipo de investigación, se ha decidido plantear la creación de distintas hipótesis virtuales de policromado que nos permitiese seleccionar el resultado final para aplicar en las reproducciones de yeso. Para la realización de estas hipótesis virtuales, se ha digitalizado el modelo seleccionado de yeso mediante fotogrametría, que es una técnica de documentación que permite obtener un modelo 3D a partir de la toma de múltiples fotografías convencionales realizadas desde diferentes emplazamientos. El programa utilizado, en este caso Agisoft Metashape v.1.7., estima la posición desde la que fue tomada cada fotografía y con ello sitúa los distintos puntos en común que puede observar, lo que permite crear una nube de puntos. Con la triangulación de estos puntos, se genera una malla o red de polígonos que junto con la textura (creada a partir del cosido digital de las fotografías iniciales) permite crear un modelo fotorrealista 3D (García, 2011; Santamaría et al, 2014) (Figura 5).

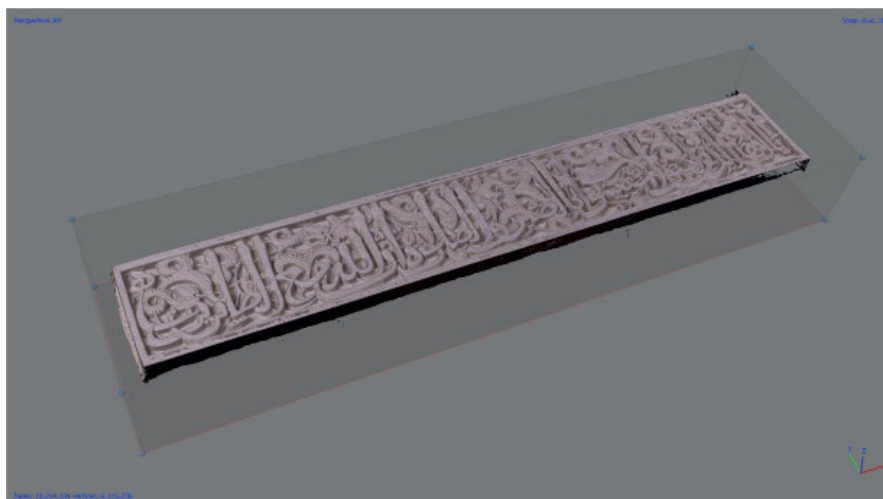


Figura 5. Modelo digital de la yasería sin policromar obtenido mediante fotogrametría con el programa Agisoft Metashape.

Tras la obtención del duplicado digital del modelo de yeso, que se trata del modelo sin ninguna capa de preparación, se ha procedido con la fase de policromado digital donde se han valorado las distintas posibilidades estudiadas en la fase de revisión bibliográfica, principalmente y a través del análisis de las publicaciones, dibujos, grabados y estudios de materiales (Fig. 2 y 3). Finalmente, por su similitud, para la policromía de la reproducción en yeso presentada en este trabajo se ha seleccionado una reproducción de un fragmento de decoración epigráfica del Salón de Comares en el Palacio de la Alhambra publicado por Antonio Almagro en *El legado de Al-Ándalus: Antigüedades Árabes en los dibujos de la Academia* (Almagro, 2015, p. 134) (Fig. 6).



Figura 6. a. Decoración epigráfica en el salón de Comares, palacio de la Alhambra. b. Dibujo a color que recrea la policromía original. Fuente: Almagro, 2015, p. 134

El policromado virtual, realizado en el software Blender v.2.93, ha permitido estudiar las distintas alternativas antes de aplicar el policromado en la obra real. Esta herramienta ha resultado ser de gran interés ya que permite múltiples opciones de modificación durante el proceso, como cambiar los colores rápidamente o rectificar las zonas policromadas (Figura 7). Así durante el proceso de trabajo se han planteado dos alternativas distintas para el policromado de las yeserías (Figura 8):



Figura 7. Proceso de policromado digital en Blender.



Figura 8. a. Hipótesis virtual de la policromía #1. Fondo azul, decoración ataurique rojo y blanco, y epigrafía dorada. b. Hipótesis virtual de la policromía #2. Fondo rojo, decoración ataurique azul y blanco, y epigrafía dorada.

- Selección del modelo final.

Una vez realizadas las diferentes hipótesis virtuales, se valoran las distintas posibilidades a nivel de policromía, seleccionando el modelo que más se asemeja al original. Por tanto, los colores seleccionados son azul para el fondo, rojo bermellón para la decoración de ataurique, dorado para la epigrafía árabe y blanco de cal para la zona exterior de las palmas y el borde, los correspondientes a la Hipótesis virtual 1 (Fig. 8a).

- Recreación del modelo policromado.

Tras estudiar y seleccionar la decoración pictórica, se procede a la reproducción física del modelo policromado sobre el prototipo de escayola. La aplicación de esta capa de policromía se realiza siguiendo la técnica original, es decir, la pintura al temple, en este caso se escoge la cola animal como aglutinante.

Para ello previamente se prepara el modelo de yesería, realizando en primer lugar la capa de enjalbegado que sirve de preparación para recibir la policromía.

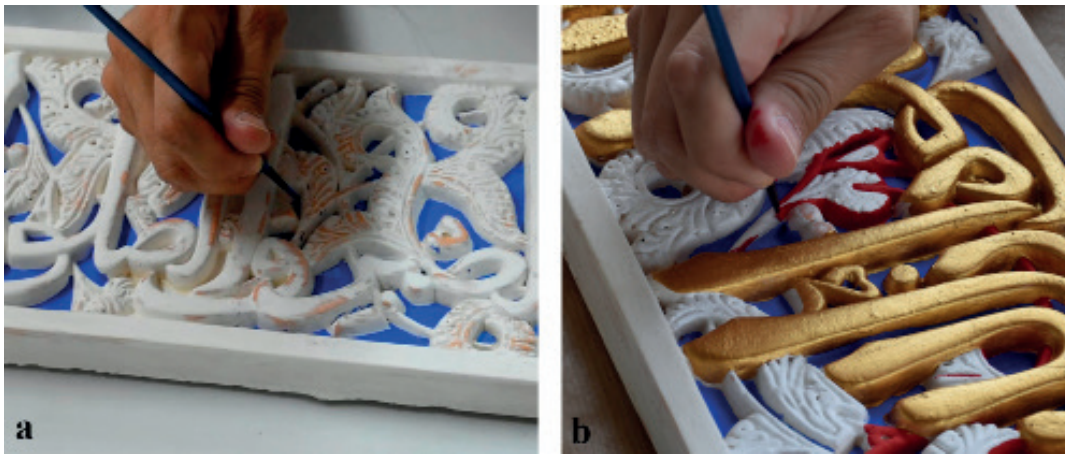


Figura 9. **a** y **b**. Aplicación del color azul y rojo respectivamente mediante pincel mezclando los pigmentos con cola animal. **b**. Se aprecia el dorado aplicado a la escritura epigráfica.

Resultados

Como resultado del trabajo realizado se ha obtenido un modelo completo policromado de una yesería medieval (Fig. 10). En el modelo en yeso realizado puede observarse que se han dejado a la vista como recurso didáctico las diferentes capas que forman parte del proceso de elaboración de las yeserías medievales (Figuras 10 y 11):

1. Capa de desmoldeante sobre la capa base.
2. Capa de preparación o enjalbegado.
3. Capa de policromía.
4. Dorado.

Aunque en esta ocasión los modelos tridimensionales se han utilizado únicamente para barajar las distintas hipótesis de policromado, y por ello solo muestran la capa de policromía, pueden elaborarse también mostrando las distintas capas de preparación que forman parte de la elaboración de este tipo de decoraciones. Esto permite no solo difundir la apariencia real de este tipo de decoraciones, si no también apoyar en el proceso educativo que permita comprender todo el proceso de elaboración (Figura 10).



Figura 10. a. Hipótesis virtual seleccionada. b. Modelo policromado final con las capas de preparación blanca y de desmoldeante de izquierda a derecha. c. Detalle de la reproducción de la policromía digital. d. Detalle del modelo policromado.

Conclusiones

La metodología de trabajo llevada a cabo ha permitido recabar información suficiente de la técnica y los materiales empleados en la elaboración de yeserías medievales para elaborar supuestos policromos basados en la documentación científica.

La implementación de técnicas digitales de documentación y de texturizado virtual ha demostrado ser eficaz para el planteamiento de diferentes hipótesis de color y como recurso didáctico para emplear en la metodología docente.

Además, la reproducción de la policromía realizada sobre el molde de yeso ha resultado de gran utilidad para dar a conocer la técnica original de las yeserías medievales en la docencia del Grado en Conservación y Restauración de Bienes Culturales de la Universidad de Granada. A partir de ellas, los alumnos han podido conocer de manera tangible y visual la apariencia y las capas de color de las que se componen este tipo de decoraciones.

Finalmente, este trabajo supone un punto de partida que pretende ampliarse en el futuro con un mayor número de modelos en yeso en los que se reproduzcan diferentes técnicas y combinaciones de color. Asimismo, se pretenden utilizar estas piezas como modelos de restauración sobre los que simular alte-

raciones y realizar pruebas de tratamientos en el ámbito docente antes de efectuarlos sobre obra real. De esta manera, se puede implementar este tipo de estrategias educativas que tienen resultados muy positivos, ya que redundan en un mejor conocimiento de la imagen de nuestro patrimonio, así como en su conservación y preservación para las generaciones futuras.

Agradecimientos

Este trabajo ha sido financiado gracias a los proyectos de investigación:

- “Estudio de materiales y técnicas de ejecución, ensayos de tratamientos de conservación-restauración y aplicaciones 3D de elementos decorativos del patrimonio” (PID2019-105706GB-I00), financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación y la Agencia Estatal de Investigación.
- “Identificación de materiales en pintura mural arqueológica romana (s.II d.C) por técnicas analíticas no invasivas”. Proyectos de Investigación Precompetitivos para Jóvenes Investigadores del Plan Propio 2021. Referencia: (30BK311101 REF. PPJIA2021-30).

Ya los contratos predoctorales:

- Ana Carrasco Huertas: contrato predoctoral para la formación de doctores (ref. PRE2020-094823) financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación y la Agencia Estatal de Investigación, asociado al proyecto PID2019-105706GB-I00.
- Eva Vivar García (FPU20/01799): contrato predoctoral Ayudas para la Formación de profesorado Universitario del Ministerio de Universidades.

Referencias

- Almagro, A. (2015). El legado de Al-Ándalus: Antigüedades Árabes en los dibujos de la Academia. Patronato de la Alhambra y Generalife, Real Academia de Bellas Artes de San Fernando y Fundación Mapfre.
- Bruquetas, R (1994). El trabajo de la yesería en España. En T. Gómez (Coord.) La obra en yeso repolicromado de los Corral de Villalpando(75-83). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Calero, A.I., García, A., López, O. y Medina, V.J. (2017). La policromía original de las yeserías del Patio de las Doncellas del Real Alcázar de Sevilla. Materiales constitutivos y técnicas de ejecución, Arqueología y Territorio Medieval, 24, 255-290.
- Calero, A.I., Coba, A., López, O., y García, A. (2022). Análisis de las policromías mudéjares del Patio de las Doncellas. Identificación de las intervenciones realizadas a lo largo de su historia. Conservar Patrimonio, 39, 08-23, <https://doi.org/10.14568/cp2020003>
- Cuenca, J.M., Estepa, J. y Martín, M.J. (2011). El patrimonio cultural en la educación reglada. Instituto del Patrimonio Cultural de España, (5) ,45-58.
- Cuenca, J.M. (2014). El papel del patrimonio en los centros educativos: hacia la socialización patrimonial. Tejuelo, (19), 76-96.
- García, A. (2015). El Color en la Decoración Arquitectónica Andalusi. Real Academia de Bellas Artes de San Fernando
- García, A. y Medina, V.J. (2004). The Nasrid plasterwork at “qubba Dar al-Manjara I.Kubra” In Granada: characterisation of material and techniques. Journal of cultural Heritage; (5), 75-89.

- García, A., Medina, V.J. y Gómez, A. (2006). La policromía de los fragmentos de yeso almacenados en los depósitos del museo de la Alhambra. En 16th International Meeting on Heritage Conservation. Preprints of the Papers to the Valencia Congress (1601-1615). Valencia
- García, A., Medina, V.J y González A. (enero-junio, 2010a). La policromía de yeserías del Oratorio de la Madraza de Yusuf, Granada. Primeras aportaciones del estudio de materiales para la localización de zonas originales y añadidos. *Al-Quantara*, 1(31), 245-256.
- García, A., Hernández, A., y Medina, V.J. (enero-junio, 2010b). Las yeserías del Oratorio de la Madraza de Yusuf, Granada, aportaciones de la documentación gráfica a la determinación de las zonas originales y añadidos en el estudio preliminar. *Al-Quantara*, 1(31), 257-267.
- García, A. López, O., García, A., Medina, V.J., Sánchez, A. y Velilla, N. (2015). Pictorial materials used in the polychrome decorations of the façade of the palace of king Pedro I (The Royal Alcazar of Seville, Spain). *Materiales de construcción*, 65(318), <http://10.3989/mc.2015.04314>
- García, J. M. (2014). Documentación y análisis geométrico del patrimonio arquitectónico a partir de métodos fotogramétricos con una y múltiples imágenes. [Tesis doctoral, Universidad de Salamanca]. <http://hdl.handle.net/10366/127361>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2014). Patrimonio. Sostenibilidad del Patrimonio En Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y Ministerio de Asuntos Exteriores y de cooperación Indicadores UNESCO de cultura para el desarrollo. Manual Metodológico (pp.132-140). UNESCO
- Pavón, B. (1994). Arte, arquitectura y arqueología hispanomusulmana (I). *Al-qatara: Revista de estudios árabes*, 15, 297-320.
- Pavón, B. (1989). El arte hispanomusulmán en su decoración geométrica. Una teoría para un estilo. Agencia Española de Cooperación Internacional (AECID).
- Rubio, R. (2012). Técnicas de trabajo con moldes en la yesería nazarí, y su posterior evolución. En Patronato de la Alhambra y Generalife Servicio de Investigación y Difusión (Coord.) REMAI. I Congreso Internacional Red Europea de Museos de Arte Islámico (453-468). Junta de Andalucía y Museo del Louvre.
- Rubio, R. (2014). Yeserías de la Alhambra. Historia, técnica y conservación. Universidad de Granada.
- Santamaría, J. y Sanz, T. (2011). Fundamentos de fotogrametría. La Rioja: Servicio de publicaciones. Universidad de La Rioja

