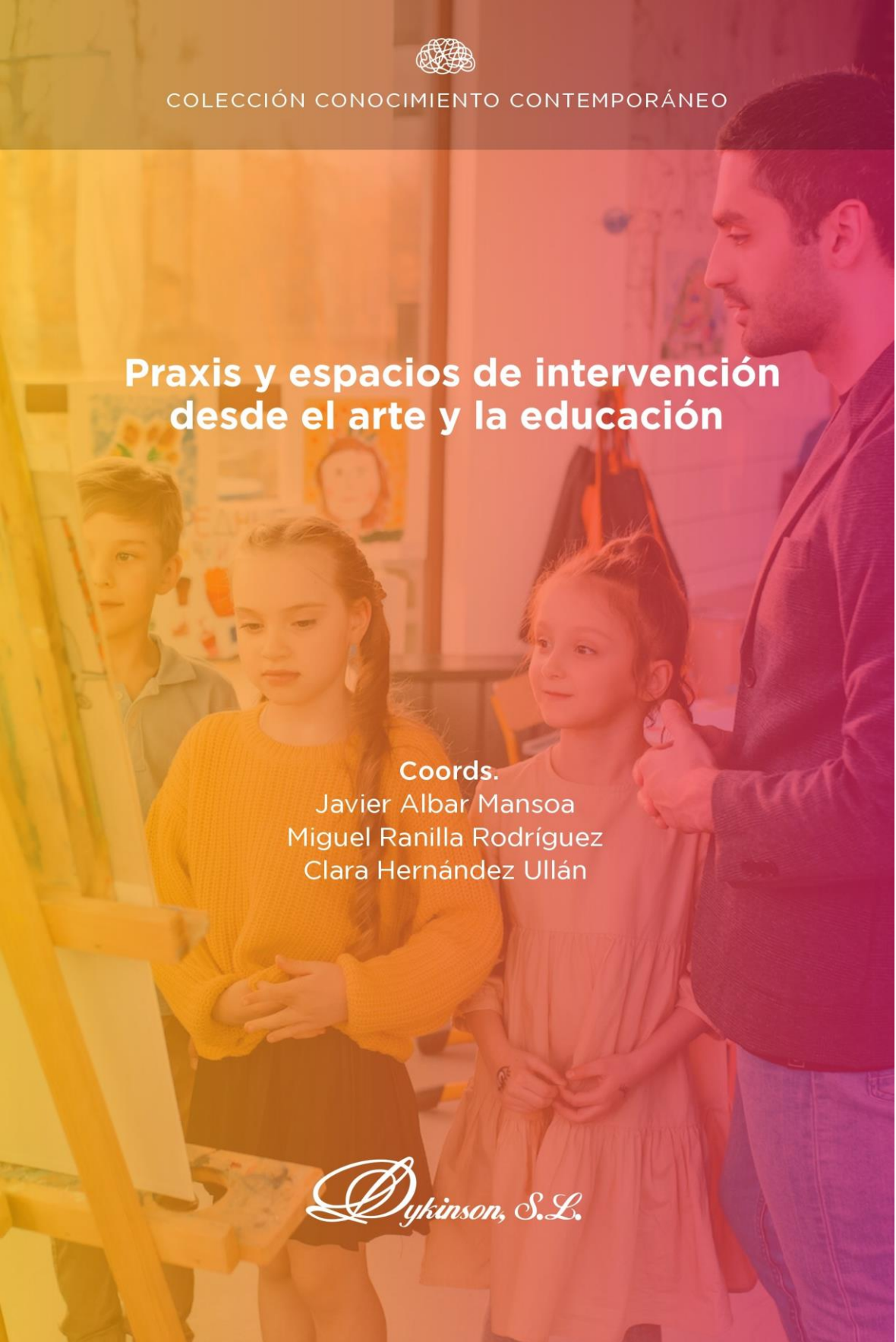
COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

Praxis y espacios de intervención desde el arte y la educación



Coords.
Javier Albar Mansoa
Miguel Ranilla Rodríguez
Clara Hernández Ullán

Dykinson, S.L.

PRAXIS Y ESPACIOS DE INTERVENCIÓN DESDE EL ARTE Y LA EDUCACIÓN

COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

PRAXIS Y ESPACIOS DE INTERVENCIÓN DESDE EL ARTE Y LA EDUCACIÓN

Coords.

JAVIER ALBAR MANSOA
MIGUEL RANILLA RODRÍGUEZ
CLARA HERNÁNDEZ ULLÁN

Dykinson, S.L.

2023

PRAXIS Y ESPACIOS DE INTERVENCIÓN DESDE EL ARTE Y LA EDUCACIÓN

Diseño de cubierta y maquetación: Francisco Anaya Benítez
© de los textos: los autores
© de la presente edición: Dykinson S.L.
Madrid - 2023

N.º 136 de la colección Conocimiento Contemporáneo
1ª edición, 2023

ISBN: 978-84-1170-304-8

NOTA EDITORIAL: Los puntos de vista, opiniones y contenidos expresados en esta obra son de exclusiva responsabilidad de sus respectivos autores. Dichas posturas y contenidos no reflejan necesariamente los puntos de vista de Dykinson S.L, ni de los editores o coordinadores de la obra.
Los autores asumen la responsabilidad total y absoluta de garantizar que todo el contenido que aportan a la obra es original, no ha sido plagiado y no infringe los derechos de autor de terceros. Es responsabilidad de los autores obtener los permisos adecuados para incluir material previamente publicado en otro lugar. Dykinson S.L no asume ninguna responsabilidad por posibles infracciones a los derechos de autor, actos de plagio u otras formas de responsabilidad relacionadas con los contenidos de la obra. En caso de disputas legales que surjan debido a dichas infracciones, los autores serán los únicos responsables.

INDICE

INTRODUCCIÓN. PRAXIS Y ESPACIOS DE INTERVENCIÓN DESDE EL ARTE Y LA EDUCACIÓN 11
JAVIER ALBAR MANSOA
MIGUEL RANILLA RODRÍGUEZ
CLARA HERNÁNDEZ ULLÁN

CAPÍTULO 1. SEGUNDA PARTE DEL PROGRAMA DE TALLERES ARTÍSTICOS *COIDARTE*, DESTINADOS A MEJORAR LA SOBRECARGA DE CUIDADORES Y EX CUIDADORES PRINCIPALES DE ENFERMOS DE ALZHÉIMER EN FASE MODERADA-AVANZADA 14
BEATRIZ SUÁREZ SAÁ

CAPÍTULO 2. EL ARTE COMO HERRAMIENTA PARA LA MEJORA DE LAS CAPACIDADES VISOPERCEPTIVAS EN LOS ENFERMOS CON DAÑO CEREBRAL ADQUIRIDO 38
ANTONIA MUÑIZ DE LA ARENA

CAPÍTULO 3. ARTE SALMANTINO EN TIEMPOS DE PANDEMIA 57
EDUARDO AZOFRA AGUSTÍN
MARÍA SÁEZ-MARTÍN

CAPÍTULO 4. EDUCAR EN SITUACIÓN. UNA PROPUESTA DE PSIQUIATRÍA COMUNITARIA EN UNA ASIGNATURA DE GRADO PARA UN MUSEO DE ARTE 80
BELÉN SOLA PIZARRO

CAPÍTULO 5. ARTE PARA CUIDARTE: TALLERES DE FORMACIÓN A PERSONAL SANITARIO EN TORNO AL ARTE Y LA SALUD 103
BEGOÑA YÁÑEZ-MARTÍNEZ
LORENA LÓPEZ-MÉNDEZ
AMAIA SALAZAR RODRÍGUEZ
DANIEL ZAPATERO GUILLÉN

CAPÍTULO 6. EL ARTE DE REPARAR LO DAÑADO. UNA EXPERIENCIA DE TERAPIA OCUPACIONAL EN HOSPITAL DE DÍA . 134
M. CARMEN BALLESTEROS CARMONA

CAPÍTULO 7. LAS MÁSCARAS COMO RECURSO TERAPÉUTICO EN SALUD MENTAL. UNA PROPUESTA DESDE TERAPIA OCUPACIONAL 156
M. CARMEN BALLESTEROS CARMONA

CAPÍTULO 8. EL TÍTERE COMO HERRAMIENTA PARA LA MEJORA DE LA COMPRENSIÓN DE LA MIRADA EN PERSONAS SORDAS, CIEGAS, SORDOCIEGAS 184
JULIETTE MASSON

CAPÍTULO 9. JAUME PLENSA Y EL PODER DE TRANSFORMACIÓN SOCIAL DE LA ESCULTURA 213
ELENA BLANCH GONZÁLEZ

CAPÍTULO 10. HACIA UNA DIDÁCTICA DE LOS LUGARES A PARTIR DE LA INTERVENCIÓN ARTÍSTICA *LOS AFIJOS* (2017) DE JUAN LÓPEZ EN MATADERO MADRID: LA LOCOLECCIÓN 226
LUIS BOUILLE DE VICENTE

CAPÍTULO 11. LA ELABORACIÓN DE MATERIALES DIDÁCTICOS COMO MEDIO PARA ACTUALIZAR Y VALORAR EL PATRIMONIO: COLECCIÓN DE ARTE GRÁFICO DE LA UNIVERSIDAD DE CANTABRIA 247
RICARDO GONZÁLEZ-GARCÍA

CAPÍTULO 12. LA PERFORMANCE Y LA PARTICIPACIÓN DEL PÚBLICO: ¿A QUÉ VELOCIDAD NOS MOVEMOS, INCLUSO CUANDO ESTAMOS QUIETOS? 268
BEATRIZ POMÉS JIMÉNEZ
SEF HERMANS
IGOR SAENZ ABARZUZA

CAPÍTULO 13. GUÍA ETNOGRÁFICA PARA IDENTIFICAR LAS DISPOSICIONES DEL PATRIARCADO: RELATO, ESPACIALIDAD, MEMORIA Y PRÁCTICAS CULTURALES EN EL MUSEO DE LA VIDA RURAL DE CATALUNYA 286
CATALINA GAYÀ MORLÀ
LAIA SERÓ MORENO
CRISTINA GARDE CANO

CAPÍTULO 14. EL *MUSEO VIRTUAL URJC*, UN PATRIMONIO DE LA UNIVERSIDAD EN EL METAVERSO COMO MODELO DE MEDIACIÓN ENTRE ARTISTAS Y COLECCIONISTAS 308
AGUSTÍN MARTÍNEZ PELÁEZ
SARA NÚÑEZ DE PRADO CLAVELL
JAVIER RODRÍGUEZ ABENGOZAR

CAPÍTULO 15. MUSEOS: ARTE CONTEMPORÁNEO, CIENCIA Y TECNOLOGÍA 323
M. J. AGUDO-MARTÍNEZ

CAPÍTULO 16. PROPUESTAS DE COMISARIADO EDUCATIVO DESDE EL AULA UNIVERSITARIA 351
PABLO COCA JIMÉNEZ
NOELIA ANTÚNEZ DEL CERRO

CAPÍTULO 17. *EXPLORARTE*: LAS ARTES VISUALES PARA CONSTRUIR UN AULA QUE OBSERVA, REFLEXIONA, PREGUNTA, COMUNICA Y SE EMOCIONA EN EL CAMINO DEL APRENDIZAJE 379
BETTINA INGHAM KOTTMEIER

CAPÍTULO 18. EL PENSAMIENTO COMO HERRAMIENTA CREATIVA EN EL ARTISTA ESCÉNICO 400
ISABEL ARANCE

CAPÍTULO 19. LAS PRÁCTICAS ARTÍSTICAS SITUADAS EN LA COMUNIDAD: UN ESTUDIO DE CASO DEL CIFP ANXEL CASAL DE A CORUÑA 413
MARÍA VICTORIA MARTÍNEZ-VÉREZ

CAPÍTULO 20. EL DESIERTO QUE FUE MAR: TALLER DE CREACIÓN COLECTIVA CON PAPEL HECHO A MANO A PARTIR DE FIBRAS VEGETALES PROCEDENTES DEL ESPARTO 428
ISABEL CARRALERO DÍAZ
ANTONIO NAVARRO FERNÁNDEZ

CAPÍTULO 21. INTERVENCIÓN ARTÍSTICA PARA JÓVENES EN PRISIÓN. PROPUESTA EDUCATIVA, SOCIAL Y COLABORATIVA 449
ELENA VILLAMARÍN FERNÁNDEZ

CAPÍTULO 22. ARTIVISMO, PERFORMANCE Y MEDIACIÓN EN EDUCACIÓN: EL ESPACIO DE LA CIUDAD COMO METÁFORA DE LA CONVIVENCIA SOCIAL 466
SILVIA MARTÍNEZ CANO

CAPÍTULO 23. VIRTUALIDAD-PRESENCIALIDAD, TRANSFORMACIÓN EN LA METODOLOGÍA EN EXPRESIÓN PLÁSTICA TRAS LA PANDEMIA 482
PILAR DEL RÍO FERNÁNDEZ
LETICIA AZAHARA VÁQUEZ CARPIO
MARÍA VICTORIA MÁRQUEZ CASERO

CAPÍTULO 24. LA ARTETERAPIA COMO ELEMENTO EDUCATIVO PARA FAVORECER CONTEXTOS INCLUSIVOS DENTRO DE LA INNOVACIÓN DOCENTE 498
MARÍA DOLORES PÉREZ ESTEBAN
NIEVES GUTIÉRREZ ÁNGEL
ISABEL MERCADER RUBIO

CAPÍTULO 25. A PERFORMANCE-BASED PEDAGOGICAL METHOD TO ENHANCE BRAIN PLASTICITY IN PIANO STUDENTS 512
CAROLINA ESTRADA BASCUÑANA

CAPÍTULO 26. MEDITACIÓN Y EXPERIENCIA ESTÉTICA: REVISITANDO LA OBRA DE JOHN CAGE 4´33´´ COMO PRÁCTICA DOCENTE DESDE EL AQUÍ Y EL AHORA 531
TONIA RAQUEJO

CAPÍTULO 27. LA FOTOGRAFÍA EN LA ALFABETIZACIÓN VISUAL DEL TÉCNICO SUPERIOR EN EDUCACIÓN INFANTIL 549
PEDRO PALLEIRO-SÁNCHEZ

CAPÍTULO 28. CUERPO, MOVIMIENTO Y GESTO GRÁFICO: EL DIBUJO EFÍMERO A TRAVÉS DE UNA EXPERIENCIA PERFORMÁTICA EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA 580
PAOLA RUIZ MOLTÓ

CAPÍTULO 29. LAS NARRATIVAS VISUALES COTIDIANAS COMO HERRAMIENTA DE APRENDIZAJE 611
MIRIAM GONZÁLEZ ÁLVAREZ

CAPÍTULO 30. RECURSOS ACADÉMICOS PARA EL ESTUDIO Y LA ENSEÑANZA DE LA EDICIÓN NO LINEAL DE VÍDEO 631
DANIEL VILLA GRACIA

CAPÍTULO 31. ESTIMULACIÓN EN EDADES TEMPRANAS. ORÍGENES Y TENDENCIAS ACTUALES PARA LA ATENCIÓN A LA INFANCIA DESDE UN PRISMA ARTÍSTICO-SENSORIAL 651
DAVID MASCARELL-PALAU

CAPÍTULO 32. LA INTERPRETACIÓN DEL MUNDO INFANTIL A TRAVÉS DEL GESTO GRÁFICO, EL MOVIMIENTO CORPORAL Y LA MÚSICA. PROPUESTAS CONTEMPORÁNEAS DE ACCIÓN EN EL AULA MEDIANTE EL JUEGO GRÁFICO 672
DAVID MASCARELL-PALAU

CAPÍTULO 33. EXPERIENCIA ESTÉTICA Y DIDÁCTICA EN EL ESPACIO PÚBLICO: LA DERIVA Y EL VIDEOARTE COMO ESTRATEGIAS DE APROPIACIÓN DE LO URBANO 696
AIXA TAKKAL FERNÁNDEZ

CAPÍTULO 34. ¿CÓMO IMPLEMENTAR LAS PRÁCTICAS ARTÍSTICAS DESDE EL TRABAJO SOCIAL? UNA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN DESDE EL MODELO SISTÉMICO 712
VICTORIA MARTÍNEZ-VÉREZ

CAPÍTULO 35. BRIDGING ART AND *STEAM* EDUCATION: COLLABORATIVE ART INSTALLATIONS AS EDUCATIONAL TOOLS 729
JUAN CARLOS OLABE
XABIER BASOGAIN
MIGUEL ÁNGEL OLABE

CAPÍTULO 36. EL ALUMNO COMO DOCENTE. UNA EXPERIENCIA DIDÁCTICA DESDE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO 749
AIKATERINI EVANGELIA PSEGIANNAKI

CAPÍTULO 37. CREAMOS JUNTOS: EXPERIENCIAS ENTRE LA INSTITUCIÓN CULTURAL Y EL AULA 773
AMÈLIA MAÑÀ DOMES

CAPÍTULO 38. TALLER *SUMI-E* COMO HERRAMIENTA DIDÁCTICA EN LA UNIDAD DE INDAGACIÓN "LOS VIAJES" EN EDUCACIÓN INFANTIL 798
LORENA LÓPEZ MÉNDEZ
MARTA REY VILLEGAS

CAPÍTULO 39. LA TOMA DEL ESPACIO PÚBLICO. EL ANTIMONUMENTO COMO CONSTRUCTOR DE CIUDADANÍA 815
CARLES MÉNDEZ LLOPIS

CAPÍTULO 40. EL USO CREATIVO DE LA TECNOLOGÍA DIGITAL EN LA FOTOGRAFÍA. PROYECTO: FABRICANDO LA FÁBRICA 841
PEDRO PALLEIRO-SÁNCHEZ

CAPÍTULO 41. ANTECEDENTES DEL RUIDO EN LA MÚSICA Y EL ARTE SONORO OCCIDENTAL EN EL S. XX. DEL FIGURALISMO AL FUTURISMO 862
ALBERTO RODRÍGUEZ MOLINA

CAPÍTULO 42. SUBJETIVIDADES DISCURSIVAS. LA POESÍA COMO MÉTODO DE INVESTIGACIÓN NARRATIVA 887
MIRIAM GONZÁLEZ ÁLVAREZ

CAPÍTULO 43. MÚSICA Y PINTURA: MATILDE SALVADOR 910
FRANCISCO CARLOS BUENO CAMEJO
ROBERTO MOUSIÑO CUBEDO

CAPÍTULO 44. LA EST-ÉTICA DEL CUIDADO. EL ARTE CONDISCIPLINAR COMO FLUJO INTERESPECIES 926
CARMEN GUTIÉRREZ JORDANO

CAPÍTULO 45. LA ESTÉTICA EN EL SIGLO DE LAS LUCES: LO SUBLIME Y LA ARQUITECTURA EN LA OBRA DE GOYA 943
MARÍA SÁEZ-MARTÍN

CAPÍTULO 46. PRÁCTICA ARTÍSTICA COMO CAMINO A LO INCOGNOSCIBLE: TEOLOGÍA NEGATIVA Y ALQUIMIA 959
CARLOS CAÑADAS ORTEGA
ALFONSO DEL RÍO ALMAGRO

CAPÍTULO 47. LAS NUEVAS ESTRUCTURAS ESCÉNICAS PARA LAS CIUDADES DE HOY, TEATROS INTEGRADOS EN LA SOCIEDAD QUE LOS HABITA 977
MÓNICA FLORENSA TOMASI

CAPÍTULO 48. LA SITUACIÓN DE LA MUSICOTERAPIA EN EL CONTEXTO ESPAÑOL: FORMACIÓN, SALIDAS, EMPLEOS Y OPORTUNIDADES 994
NIEVES GUTIÉRREZ ÁNGEL
MARÍA DOLORES PÉREZ ESTEBAN
ISABEL MERCADER RUBIO

CAPÍTULO 49. ARTE EN FRONTERA. UNA APROXIMACIÓN A LAS PROBLEMÁTICAS MIGRATORIAS EN EL CONTEXTO DE CIUDAD JUÁREZ (MÉXICO) 1005
HORTENSIA MÍNGUEZ GARCÍA

CAPÍTULO 50. CONTINGENCIAS ARTÍSTICO-LÚDICAS MULTIESPECIE EN ESPACIOS PÚBLICOS 1026
LARA SÁNCHEZ COTERÓN
FRANCISCO GARCÍA TRIVIÑO

PRAXIS Y ESPACIOS DE INTERVENCIÓN DESDE EL ARTE Y LA EDUCACIÓN

JAVIER ALBAR MANSOA
Facultad de Bellas Artes
Universidad Complutense de Madrid

MIGUEL RANILLA RODRÍGUEZ
Facultad de Bellas Artes
Universidad Complutense de Madrid

CLARA HERNÁNDEZ ULLÁN
Facultad de Bellas Artes
Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

Es ineluctable afirmar que la interacción entre arte, artista, sociedad y contexto cultural ha evolucionado a lo largo de los siglos conformando distintas relaciones y variadas formas de entenderlas.

A partir de este hecho, nace la pregunta nuclear que da forma a la presente publicación: ¿cuál es el papel del arte y de los artistas en el contexto cultural y social actual? Dicho interrogante, que ha sido y es el epicentro de innumerables debates y reflexiones a lo largo de la historia, es también objeto de profundos análisis y discursos que tienen como fin comprender la praxis del arte en los entornos educativos.

Este libro explora diversas perspectivas que han surgido desde múltiples ámbitos teóricos y prácticos de las artes, las humanidades y las ciencias sociales con la intención de acercarnos a poder comprender que el arte no se limita a la expresión estética, sino que posee la capacidad de transformarse en un agente productivamente cultural que permite influir y transformar la sociedad en la que se instala. Dicho es así que, en el contexto actual, en un mundo marcado por cambios constantes y desafíos complejos, el arte emerge como la necesidad social de tejer hilos de

significado y de buscar conexiones en una sociedad que necesita establecer un contexto sociocultural que permita impulsar dialógicas transversales y nuevas perspectivas educativas en un lugar procomún. Esta afirmación permite pensar que a medida que nos adentramos en este apasionante diálogo entre el arte y la sociedad descubriremos cómo el arte no solo enriquece nuestra capacidad crítica y reflexiva sino también quiere, en su *modus*, servir como catalizador para cambios sociales y culturales.

También, una parte importante de las investigaciones que conforman el presente texto, arrojan luz al desempeño de las artes en el ámbito del arte y la salud, cuyo importante papel ya ha sido confirmado por la OMS, que resalta la utilidad del arte como herramienta en los entornos sanitarios. Es en estos contextos en donde los artistas se convierten en agentes de transformación, ejerciendo como vectores de cambio y mostrando que existe un campo repleto de posibilidades tanto en el ámbito del arte como en el de la educación artística. Analizaremos cómo el arte no solo enriquece la experiencia de quienes lo practican, sino que también puede actuar de manera determinante en la mejora de la calidad de vida de aquellos que se encuentran en situaciones de vulnerabilidad. A través de estas reflexiones, invitamos al lector a explorar el impacto profundo y transformador que el arte puede tener en el ámbito de la salud y la educación, así como a explorar las múltiples conexiones que se producen entre el arte, la educación y las necesidades sociales del mundo contemporáneo.

Este libro, titulado *Praxis y espacios de intervención desde el arte y la educación* se divide en 5 secciones. En esta sección I, denominada ***Arte y salud en contextos sociales y culturales***, se presentan una serie de experiencias y propuestas de acciones e intervenciones desde el marco del arte aplicado en contextos de salud y bienestar, mediante la utilización de las artes visuales, la educación artística y las pedagogías contemporáneas en estos entornos, la prevención y la promoción de la salud a través del arte, y la humanización de espacios arquitectónicos, urbanos o rurales en ámbitos afines a la salud y el bienestar.

En la sección II, ***Museos e instituciones culturales, espacios de mediación artística con la identidad patrimonial***, se presentan una serie de experiencias de mediación artística en el museo como espacio de

enseñanza-aprendizaje para el desarrollo de la identidad patrimonial. Se tratan también las dimensiones del patrimonio cultural y lugares de aprendizaje, así como la respuesta de los museos ante los grandes retos contemporáneos (ecología, igualdad, migración, diversidad, inclusión, participación ciudadana). Y, por último, el papel de las nuevas tecnologías en el ámbito museístico: redes sociales, actividades y exposiciones virtuales, exposiciones inmersivas, etc.

En la sección III, ***Experiencias artísticas y educación en la época contemporánea***, se presentan una serie de experiencias desde diversos enfoques, incluyendo la práctica artística, la educación, la historia, la filosofía o la estética. Estas experiencias artísticas se vinculan con el papel que ocupa el pensamiento artístico contemporáneo y su relación con la educación (dentro y fuera del ámbito académico), así como con los contextos museísticos, con los movimientos sociales y con otras líneas de trabajo.

En la sección IV, ***Experiencias artísticas en educación formal***, se presentan experiencias realizadas mediante planteamientos educativos desde las artes con los nuevos desafíos que competen a la educación en todos sus contextos formales: la aplicación de la nueva ley LOMLOE y LOSU –en el ámbito universitario–, así como de los nuevos Objetivos del Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030.

En la sección V, ***Líneas de investigación afines a las artes***, se presentan otras líneas de trabajo vinculadas a la temática del libro pero que, por sus distintas particularidades, no forman parte de las secciones anteriores.

SEGUNDA PARTE DEL PROGRAMA DE TALLERES ARTÍSTICOS *COIDARTE*, DESTINADOS A MEJORAR LA SOBRECARGA DE CUIDADORES Y EX CUIDADORES PRINCIPALES DE ENFERMOS DE ALZHÉIMER EN FASE MODERADA-AVANZADA

BEATRIZ SUÁREZ SAÁ
Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

Este programa trata de dar respuesta, desde el campo de las artes, a una problemática social muy presente, y que va en aumento a un ritmo vertiginoso. Cada vez es mayor el número de personas que ven afectada su salud padeciendo demencia, y más en concreto la enfermedad de Alzhéimer (EA), que es la demencia más prevalente. Según el informe *World Alzheimer Report 2021*, *Journey through the diagnosis of dementia*, elaborado por Alzheimer´s Disease International (ADI)[1], actualmente hay 55 millones de personas afectadas de demencia en el mundo. Y estima que para el año 2030 esta cifra alcance los 78 millones. A su vez, los números de afectados indicados por la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2021), son similares, y su pronóstico para el 2050, es de 139 millones.

En ambos casos, las cifras dejan constancia de un alto número de personas que requieren cuidados, y que necesitan de al menos una persona que los ayude. Persona que habitualmente es un familiar directo, que ejerce el rol de cuidador principal, con mayor o menor dedicación,

[1] Federación formada por más de 100 asociaciones de Alzheimer y demencia de todo el mundo, que realiza este informe anual recogiendo datos a través de una encuesta realizada a más de 3500 médicos, personas afectadas de demencia y sus cuidadores, testimonios de enfermos de 108 países y documentos elaborados por expertos en la materia.

sufriendo las consecuencias más perjudiciales de esta tarea (Crespo y López, 2007). En muchos casos, la necesidad de cuidado es mayor, y por lo tanto ha de haber más de una de estas figuras por enfermo. Lo que hace que la cifra de cuidadores se dispare, no pudiendo determinarse con exactitud en una sociedad como es la española, y la gallega más concretamente, contexto de ubicación del estudio. Y a esta indeterminación ya alude el informe de ADI (2019), señalando la falta de diagnóstico existente a nivel mundial. Estimándose en un 75% y llegando a un 90% en el caso de los países con ingresos bajos y medios. Aspecto que se ha visto agravado por la pandemia de la COVID-19. Y si no hay diagnóstico de enfermos, en menor medida puede haberlo de cuidadores.

Es la española, desde hace unas décadas, una sociedad con unos cambios demográficos muy significativos, en los que el índice de natalidad es bajo, y en la que la esperanza de vida ha aumentado significativamente. Esto provoca que cada vez haya más población envejecida, con una mayor necesidad de cuidados durante más tiempo (CEAFA y Fundación Sanitas, 2016). Cuidados que, desde siglos de historia, han proporcionado principalmente las mujeres, y que, con su incorporación al mercado laboral, junto con los movimientos poblacionales del rural a lo urbano, se han visto afectados (Durán, 2020).

Según el Instituto Nacional de Estadística (INE) (2022), Galicia es junto con Asturias, una de las comunidades autónomas con más población envejecida. Por lo que hay más necesidad de cuidadores. Y los cuidados deben de ser proporcionados por personas con una edad más avanzada. Edad que aumenta también su prevalencia de las demencias. Esto también se ha recogido en los últimos encuentros de Alzhéimer organizados por la Federación Alzhéimer Galicia (FAGAL), en *Alzhéimer Hoxe: mañá será tarde*[2], del 2021, y en el *Encontro Alzhéimer Hoxe: atención integral y especializada en demencias*[3], del 2022. En los que se señala que Galicia es la fotografía de la población europea en décadas, envejecida y con una alta prevalencia de demencia. Lo que la convierte en lugar idóneo para la investigación en esta área. Aspectos que también recoge

[2] Celebrado en el Edificio CINC de la Ciudad de la Cultura de Galicia en septiembre de 2021.

[3] Tuvo lugar en el Auditorio Neira Vilas de la Ciudad de la Cultura de Galicia en enero de 2022.

el Instituto Gallego de Estadística (IGE) (2022). Señalando que la población gallega en el año 2020 era de 2.701.819 habitantes y desciende en el 2021 a 2.695.645. Aumentando de 687.824 a 694.140 los mayores de 64 años, respectivamente. Teniendo una prevalencia de demencia de 70.000 personas, lo que equivale a 4 de cada 100, y siendo 15 de cada 100 mayores de 64 años. A lo que añade el INE, que para el 2050, tendrá alrededor de 1.762.249 habitantes. El 41 % serán mayores de 65 años, lo que hará que el número de demencias se incremente, y en correlación, la necesidad de cuidadores.

FAGAL (2022) añade que la demencia afecta al 12,5% de los mayores de 65 años gallegos, y al 31,5% de sus mayores de 85 años. Y determina un perfil de cuidador, siendo el 82% mujeres en edad laboral, entre los 19 y los 65 años de edad. Lo que establece una media cuidadora de 46 años. A su vez, la Confederación Española de Alzhéimer (CEAFA) y Fundación Sanitas (2016) señalan, que ese perfil se corresponde con un 68% perteneciente a las mujeres, frente a un 32% para los hombres. Siendo el grupo de mayores de 70 años el más abundante con un 24%, seguido del de 50 a 55 años con un 21%. El 79% reside en área urbana, frente a un 21% que lo hace en el rural. Y en relación a la búsqueda de apoyo, el 82% lo ha recibido de asociaciones. En lo que se refiere a sus deseos de ayuda: el 62% los manifiesta en lo económico, el 59% a que otras personas los sustituyan en el cuidado y el 44% en el ámbito psicológico. En cuanto a lo que echan de menos: el 59% señala el hecho de tener descanso, el 59% tener relaciones sociales, el 47% incide en tener respiro, el 35% en realizar sus aficiones y el 21% en desempeñar su carrera profesional. Por lo que, conociendo este contexto de sus principales carencias y necesidades, se pueden diseñar programas destinados a cubrirlas.

Y es la misma CEAFA la que refuerza estos mismos planteamientos. Señala en varios de sus informes (CEAFA 2020; CEAFA y CINFA, 2017; CEAFA y Fundación Sanitas, 2016) que no se dispone de cifras concretas de personas dedicadas al cuidado en España, ya que no se disponen de números precisos de personas afectadas. Aunque CEAFA (2020), recalca que el porcentaje de los mismos es muy relevante. E insiste en que es fundamental tener datos veraces de enfermos y

cuidadores, para analizar la situación y poder establecer una planificación y diseño de actuación adecuado para ambos, y para ex cuidadores (CEAFA, 2021).

Al mismo tiempo, tanto ADI (2021) como la OMS (2017), señalan la necesidad de elaboración de programas por parte de cada país, para dar respuesta a las carencias de los enfermos de Alzhéimer, y la idoneidad de las artes como medio para hacerlo. E igualmente, recogen la importancia de la figura del cuidador y del ex cuidador, y la necesidad de la elaboración de programas específicos que puedan prestarles ayuda y apoyo social. Ya que tal y como se ha indicado, donde hay un enfermo, se necesita al menos de un cuidador. Son un binomio indivisible. Y la labor de cuidar, tiene un gran impacto en las vidas de estas personas que la ejercen, repercutiéndoles en distintos planos: social, laboral, económico, emocional… Por lo que hay que desarrollar propuestas que respondan a estas necesidades, y ayuden a las personas que se encuentran en esta situación durante el proceso de cuidado, e igualmente, cuando pasan a ser ex cuidadores. Ya que la experiencia de cuidar suele prolongarse años en el tiempo, e influye y modifica, las vidas de las personas que lo realizan (CEAFA, 2021).

El *Plan nacional español*, elaborado por el Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social (2019), estima que la prevalencia de la demencia en España ronda el 0,05% entre las personas de 40 a 65 años; el 1,07% entre los de 65-69 años; el 3,4% en los de 70-74 años; el 6,9% en los de 75-79 años; el 12,1% en los de 80-84 años; el 20,1% en los de 85-89 años; y el 39,2% entre los mayores de 90 años. Y éste, también contempla la importancia de dar respuesta a los aspectos resaltados. Por lo que, se pretende mejorar la calidad de vida de los cuidadores, conseguir su bienestar a todos los niveles, y así evitar el conocido como *burnout* (Freudenberger, 1974), síndrome del cuidador quemado o del asistente desasistido, que suele estar muy presente. Éste, puede afectar a quien ejerce el cuidado, influyéndole emocionalmente, generándole fatiga crónica, depresión, irritabilidad, ansiedad, aislamiento…; y llevándole a percibir su labor de cuidar como una carga que le afecta en los distintos planos vivenciales. Y son muchos los estudios que lo recogen insistiendo en la necesidad de diseñar e instaurar medidas de prevención

accesibles para ellos, promoviendo el cultivo de las emociones positivas (Ponsoda, 2015), la descarga emocional, la motivación y las destrezas necesarias para poder cuidar adecuadamente a los enfermos (Sánchez et al, 2017; Peinado et al, 1998; Sobreviela et al, 2023).

Este programa pretende contribuir a evitarlo, desde ese enfoque experiencial y expresivo que ofrecen las artes. Ya que hay numerosos programas artísticos, destinados a mejorar la situación de enfermos de Alzhéimer, sobre todo en fases iniciales (López, 2015; Ullán et al, 2012; Ullán, 2011). Otros, que incluyen a ambos, tanto a cuidadores como a enfermos (Viñuales, 2017; MoMA, 2009; Moratilla-Pérez et al, 2017). Pero no hay programas concretos dirigidos a cuidadores y ex cuidadores desde este campo. Y el arte es un activador emocional (Delgado, 2016), las obras de arte inducen emociones (Vigotski, 1925/1972) y dentro del cultivo del bienestar emocional de las personas, el arte "desempeña un papel fundamental: alimenta el espíritu y forma parte de una concepción equilibrada de la naturaleza del ser humano. Humaniza los espacios y se ha convertido en una potente herramienta de ayuda para el tratamiento de algunas enfermedades" (Ventura et al, 2011, p. 167).

2. OBJETIVOS

- Como objetivo principal se va a implementar y evaluar el diseño de un método de intervención de didáctica artística que contribuya a mejorar las áreas emocional y social, de cuidadores y ex cuidadores de enfermos de Alzhéimer en fase moderada-avanzada.

- Como objetivos terapéuticos y artísticos, y sin entrar al detalle, ya que de cada taller se pueden desengranar otros más concretos, sobre todo a nivel artístico, se pueden citar los siguientes. Mantener rutinas de autocuidado. Promocionar un estado de bienestar y así mejorar la calidad de vida de los participantes a través del arte y sus experiencias, reduciendo sus respuestas negativas (ansiedad, depresión, miedos…). Ofrecer apoyo social y facilitar la escucha y la comunicación con los demás, sobre todo entre iguales. Proporcionar un espacio físico y/o

virtual para compartir experiencias y reforzar su identidad. Incentivar y despertar la expresión y la sensibilidad artísticas, para que puedan mostrar sus sentimientos utilizando métodos pertenecientes a la práctica artística. Y estimular sus funciones cognitivas.

3. METODOLOGÍA

Se aplica una combinación de metodologías principalmente de tipo cualitativa, y también centrada en la persona, y, por lo tanto, personal y flexible. Con distintos métodos de recopilación de datos, entre los que se encuentran: el *Test de Zarit* (que mide de forma numérica la percepción del grado de sobrecarga asociada al cuidado de quien lo realiza) y que fue proporcionado a los participantes para que lo respondieran hasta tres veces, la observación directa, la grabación en vídeo, la fotografía, las preguntas directas de forma oral, los trabajos creativos, el proceso artístico realizado para su consecución y las notas de campo.

4. SEGUNDA PARTE DEL PROGRAMA COIDARTE: TALLERES ARTÍSTICOS DESTINADOS A CUIDADORES Y EX CUIDADORES PRINCIPALES DE ENFERMOS DE ALZHÉIMER EN FASE MODERADA-AVANZADA.

Esta segunda parte se compone de siete talleres con distintas temáticas artísticas, realizado uno por semana, en la Casa de las Asociaciones de Bienestar Social (CABES) de Santiago de Compostela, en colaboración con la Asociación Gallega de Ayuda a los Enfermos con Demencia Tipo Alzhéimer (AGADEA). Realizados entre el 22 de noviembre de 2022 y el 31 de enero de 2023, contando el parón de las tres semanas de vacaciones de navidad intercaladas.

4.1. Contexto de Actuación

Este programa está dirigido a cuidadores y ex cuidadores principales de enfermos de Alzhéimer en fase moderada-avanzada, procedentes de la ciudad de Santiago de Compostela y su comarca más próxima, que es fundamentalmente rural. Aspecto muy resaltable tenido en cuenta en la

concepción de su diseño e implementación. También se quiere resaltar que es una zona con mucha influencia del sector turístico, así como de su antigua y relevante Universidad, y de los distintos ámbitos y estamentos funcionariales presentes de la Xunta de Galicia. Características que definen a sus ciudadanos y un contexto muy concreto sobre el que se ha aplicado el programa. Y en el que para su desarrollo ha colaborado AGADEA, primera asociación destinada a este fin de Galicia, desde su nacimiento en 1994.

4.2. Participantes

Todos los participantes se seleccionaron de forma intencional, ya que tenían que cumplir el requisito de ser cuidadores principales de enfermos de Alzhéimer en fase moderada-avanzada, o ex cuidadores recientes de los mismos. Es decir, tenían que haber desarrollado la labor de cuidar durante un tiempo prolongado. Por ello se descartaron del presente estudio cuidadores en fases iniciales, ya que se podía prever que en general tuvieran una menor sobrecarga. Y a esta selección contribuyó AGADEA, difundiendo la información entre sus usuarios.

Antes del comienzo del mismo, se estableció una relación previa con los participantes. Ésta fue diferente en cada caso, ya que el método de contacto fue diverso. Dos de estos eran los cuidadores principales de dos dolientes afectados de Alzhéimer asistentes al Centro de día de Salgueiriños de AGADEA, donde se realizó una didáctica artística previa con sus enfermos en fase moderada-avanzada[4]. Cinco eran cuidadores de usuarios de otros centros de Santiago de la citada asociación, y de otras organizaciones de la comarca, destinadas al mismo fin. Siete asistían de modo particular, ya que se habían interesado por el estudio al visitar la exposición artística *Rostros de ausencia*, realizada con anterioridad por la investigadora en la Iglesia de la Compañía de la Universidad de Santiago (USC), y de los cuales cuatro eran ex cuidadores recientes. Dos de ellos tenían una relación de amistad anterior con la investigadora, y una de estas cumplía con la particularidad de ser ex cuidadora previa, y

[4] Es la primera de las tres partes que conforman el programa completo de *CoidArte*.

cuidadora nuevamente en el momento del estudio. Y el último de ellos, era un ex cuidador con una relación familiar.

También se quiere indicar que, además del contacto previo mencionado, antes de iniciar el estudio, se proporcionó a todos los participantes toda la información del programa y de su investigadora, tanto por vía telefónica, como a través de correo electrónico, mediante cartelería e información realizada para tal fin. Volviendo a exponerles todos los datos de forma presencial al inicio de la primera sesión, junto con la finalidad estudio, antes de cubrir el primer Test.

4.3. MUESTRA

Se compone de 15 participantes, a los que hay que sumar dos sujetos más que participaron de forma puntual en la segunda de las actividades, lo que hace un total de 17. De los cuales dieciséis eran mujeres y uno un varón. Doce eran cuidadores en activo, cuatro ex cuidadores, y una, ambas denominaciones al mismo tiempo. Con edades comprendidas entre los 25 y los 89 años, aunque el mayor número de ellas estaban entre los 50 y los 60 años. El varón abandonó tras la primera sesión, alegando dificultades de visión derivadas de su avanzada edad, aunque se estima que también influyó en la decisión el hecho de ser él el único hombre presente. Y una de las mujeres, lo hizo tras la segunda, alegando su alto grado de sobrecarga e imposibilidad de compatibilizar su asistencia con el cuidado de su familiar y su trabajo.

También se ha de señalar que trece de ellos realizaron los talleres de forma presencial, y dos a través del seguimiento posterior por vídeo desde sus casas, junto con dos de sus familiares incorporados como dos participantes más, para llevar a cabo el desarrollo de la segunda actividad. Esto se realizó ante su imposibilidad de asistir en el horario de los mismos por el cuidado de su familiar a cargo. Debido a este hecho, se les ofreció la posibilidad de asistir a distancia, enviándoles con anterioridad el *Kit* de trabajo con todo el material repartido y especificado para cada sesión. Y tras cada uno de los talleres, su grabación correspondiente con las indicaciones pertinentes para llevar a cabo cada actividad práctica.

Se ha de decir que, en esos dos casos, se les ofreció también la posibilidad de conectarse vía telemática mientras tenían lugar las sesiones, pero el grado de dependencia de ambos familiares era tan alto, que era inviable realizarlo de este modo. Aunque se barajaba la posibilidad de hacerlo así. Y en el caso de repetir el estudio, se incorporará esta opción de ser necesario. Ya que se quiere adecuar el programa para cubrir las necesidades de todos los cuidadores, sean cuales sean sus circunstancias personales, y así, favorecer la participación de todos los que lo deseen. Aunque obviamente, el grado de sociabilización no es el mismo en ambos casos. No obstante, se quiere enfatizar el hecho de que se ha tratado de involucrar todo lo posible a las personas que lo han realizado desde su hogar, mostrando también sus trabajos en el aula y haciendo partícipes al resto de compañeros de su presencia en la distancia.

4.4. Educadores

Las sesiones se llevaron a cabo por una licenciada en Bellas Artes, especializada en Educación Artística y Museología, que fue la encargada del diseño, la implementación y la coordinación de los talleres. Así como de otro graduado en Bellas Artes que registró las sesiones en vídeo y en fotografía, y una educadora social que ayudó en el proceso y desarrollo de los mismos.

4.5. Método

Esta segunda parte de *CoidArte* se compone de siete talleres. Cada uno de ellos abarca dos horas de duración, de las cuales 40 minutos se destinan a una sesión introductoria teórico-visual, y los restantes 80, al desarrollo de una actividad práctico-artística con una puesta en común final. Se realizan en horario de tarde, de 17 a 19 h, en un aula del CABES de Santiago, y que AGADEA, facilita para tal fin junto con el Concello de Santiago. Éste es un espacio idóneo para su realización por su ubicación, ya que favorece la participación de muchos cuidadores asistentes. Ya que uno de los centros de la citada asociación se encuentra en el mismo edificio, y otro muy próximo. Lo que permite, junto con el horario establecido, que varios de los cuidadores puedan asistir, y al salir, recoger a sus familiares. Permitiéndoles participar, mientras que algunos de ellos

también lo hacen en las actividades de estimulación cognitiva, mantenimiento de las AVDS…; en los dos centros ya mencionados.

En lo que se refiere al contenido artístico de los talleres, éste gira en torno a la obra creativa de la investigadora, y a su exposición previa *Rostros de ausencia*, realizada en la Iglesia de la Compañía de la USC en septiembre-octubre de 2020. Y que recoge un estudio previo realizado con varios enfermos de Alzhéimer en fase moderada-avanzada, incluido en su tesis doctoral, que se encuentra en proceso de escritura[5]. Reflexiones acerca de lo identitario y la ausencia que la enfermedad de Alzhéimer conlleva a la misma, junto con los procesos de pérdida que viven tanto enfermos como cuidadores y ex cuidadores, son algunos de los aspectos presentes más resaltables. Y para ello, en la parte práctica, se propone trabajar, principalmente, y de forma plástica y creativa: el autorretrato y el retrato del otro, el valor del espacio circundante en el que los retratados se sitúan y que sirve de refuerzo a sus identidades, la huella como rastro y seña propia e individual, la importancia del color para la expresión de sentimientos y emociones, al igual que el de la palabra y el relato. Para lo cual se plantean distintas propuestas con procesos y materiales diversos para ejecutarlo. Entre los que se pueden destacar: el dibujo con rotuladores acrílicos sobre papel de espejo, acetato, tablilla; la estampación en papel a través de matrices de goma Eva con el pegado de múltiples materiales, la pintura al acrílico con pincel, distintas técnicas de dorado…

Por lo que el método consistió, y se repitió en cada sesión, en la división y organización en esas dos partes diferenciadas: una primera de introducción Teórico-Artística, y una segunda de producción Práctico-Artística, con una exposición grupal de los resultados de lo realizado al finalizar, fomentando así la reflexión, expresión y el diálogo, entre los asistentes. A continuación, se introduce ese método de trabajo llevado a cabo y repetido a lo largo de las siete sesiones:

[5] Se ha indicado que estos talleres se habían programado para ser realizados mientras la citada exposición estaba en activo, y dentro del propio espacio expositivo, pero esto no fue posible realizarlo de esta manera, dada la situación existente en aquel momento, derivada por la pandemia de la covid-19.

4.5.1. Parte de introducción Teórico-Artística:

Presentación fundamentalmente visual, creada con imágenes de obras de artistas consagrados pertenecientes a distintos movimientos artísticos de la historia del arte, junto con las de artistas actuales, en ejercicio y menos conocidos, presentes en el entorno más cercano de los participantes. Para de este modo, incluir el contexto próximo de los asistentes, y hacer así los contenidos más reales y cercanos a ellos. Junto con la introducción, de modo visual y audiovisual, de distintos procesos y técnicas de expresión, experimentación y creación plástico-artísticas, diferentes en cada uno de los talleres, ya que la mayoría de los asistentes no tenían conocimientos previos al respecto.

4.5.2. Parte de producción Práctico-Artística (con la exposición de los resultados al finalizar):

Cada taller propone una actividad práctico artística específica, diferente en cada uno de ellos. Con unos contenidos, unos procesos de trabajo, y unos materiales diferenciados. Por lo que se aprovecha la introducción visual y audiovisual, hecha en la primera parte, para explicar en ella los procesos de trabajo con los que tienen que experimentar, en esta segunda. Y así crear una respuesta plástica, ante una propuesta que se les hace, en cada uno de ellos. Esta respuesta es personal y propia, por lo que se prima su expresión y creatividad al respecto, dándoles libertad para tal fin, aunque dentro de unos márgenes establecidos, en cuanto a la aplicación de los métodos de trabajo expuestos.

Los educadores presentes, facilitan y acompañan a los asistentes en el proceso de creación, hasta el resultado final, que muestran al grupo al finalizar la sesión, promoviendo con ello la reflexión, la expresión y el diálogo. Y se abre el siguiente taller, de la misma manera, mostrando de nuevo su trabajo, viendo así su evolución, y contextualizando igualmente el proceso de desarrollo del programa de los talleres.

5. RESULTADOS

Según la recopilación de datos para la consecución de los objetivos fijados, y concretamente, en relación a las fotografías y las grabaciones en

vídeo, registros del desarrollo de los siete talleres, éstas recogen algunos de sus resultados en cuanto al proceso. Tras ser analizados, junto con la observación directa y las anotaciones de campo recogidas por los educadores, se ha comprobado que las participantes han mostrado una evolución positiva en cuanto a su percepción del grado de sobrecarga, que era el objetivo principal. También son resaltables las respuestas y expresiones de los participantes, sobre todo a nivel verbal, para reforzar este resultado. Percibiéndose una fuerte cohesión del grupo en las últimas sesiones, habiéndoles costado abrirse y expresarse sobre todo en las dos primeras. A partir de la tercera sesión, la interacción observada entre ellos fue mayor, siendo muy presente en las tres últimas. Manifestando todas al finalizar, su deseo de que el programa siguiera desarrollándose. Y percibiéndose con ello la consecución de los objetivos terapéuticos indicados, como son los destinados a la sociabilización, el autocuidado y el cambio de las emociones negativas por las positivas. A continuación, se incluye una imagen donde se puede visualizar el desarrollo de la parte práctica de una sesión.

FIGURA 1. *Fotografía de asistentes durante el desarrollo de la parte práctica, sexta sesión*

Fuente: Elaboración propia

A su vez, e igualmente en relación al proceso de trabajo, pero en este caso a nivel artístico, se ha de indicar que en algunos de los asistentes se percibió una importante evolución a nivel de conocimientos relacionada

con la primera parte. Demostrado con el reconocimiento de algunas de las obras y la autoría de las mismas, así como de su movimiento artístico, distinguiendo emociones según trazos y colores, entre una técnica y otra... Aspectos fijados como objetivos específicos y de los cuales no se incluye la consecución de los mismos de forma detallada para cada taller, ya que esto haría muy extenso el texto. Pero a nivel genérico, se puede indicar que fueron alcanzados en mayor o menor medida. A continuación, se incluyen algunas imágenes de resultados finales y del proceso de trabajo, que recogen. Así como también, la tabla con los resultados numéricos de todos los Test cubiertos por los participantes.

FIGURA 2. *Resultado primer taller*

Fuente: Elaboración propia

FIGURA 3. *Proceso y algunos resultados del segundo taller*

Fuente: Elaboración propia

FIGURA 4. *Proceso de trabajo tercer taller*

Fuente: Elaboración propia

FIGURA 5. *Un resultado del cuarto taller*

Fuente: Elaboración propia

FIGURA 6. *Proceso y un resultado del quinto taller*

Fuente: Elaboración Propia

FIGURA 7. *Matrices y estampación, un resultado del sexto taller*

Fuente: Elaboración propia

FIGURA 8. *Un resultado del séptimo taller*

Fuente: Elaboración propia

***TABLA 1**. Resultados de los Test de Zarit realizados por los participantes.*

PARTICIPANTES	TEST 1	TEST 2	TEST 3
Sujeto 1	51	47	40
Sujeto 2	33	25	24
Sujeto 3	49	47	41
Sujeto 4	61	-	-
Sujeto 5	66	66	61
Sujeto 6	38	38	44*
Sujeto 7	65	61	55
Sujeto 8	40	-	-
Sujeto 9	80	70	66
Sujeto 10	71	65	55
Sujeto 11	39*	62	65
Sujeto 12	42	36	33
Sujeto 13	65	45	31
Sujeto 14	33	33	32
Sujeto 15	72	70	52
Sujeto 16	48	-	-
Sujeto 17	40	-	-

* Los resultados resaltados con este símbolo muestran las objeciones señaladas anteriormente
Fuente: Elaboración propia

7. DISCUSIÓN

A pesar de ser una muestra reducida y poco extendida en el tiempo, se ha corroborado la eficacia del programa a distintos niveles. Consiguiendo el objetivo principal pautado, de reducción de la percepción del grado de sobrecarga del cuidado. Valorándose a través de los datos recabados.

El proceso de desarrollo de las sesiones, recogido a través de las grabaciones en vídeo, las fotografías, las notas de campo, la observación directa y el cuestionamiento oral de los educadores, junto con las creaciones realizadas en las distintas partes prácticas de las mismas, y las puestas en común finales, así lo muestran. Tal y como se ha expuesto en el apartado de resultados y en relación a los objetivos fijados inicialmente. Y al mismo tiempo, las respuestas a los *Test de Zarit,* también lo reflejan. Además, todos los asistentes han expresado verbalmente su mejoría

en el plano psicosocial, tanto a lo largo de las siete sesiones, como en una sesión de puesta en común hecha al finalizar el mismo, y solicitada por ellos mismos. Verbalizándolo con un aumento de su autoestima y su autoconcepto, mejoría en su humor y en la percepción de la relación con su enfermo y su labor de cuidar. Y mejoría también al tener un espacio y tiempo para ellos, para compartir con gente con la que empatizan, que los comprende, y que lo hace porque se encuentra en su misma situación.

Y en cuanto al proceso de trabajo práctico artístico, los avances fueron muy significativos. Sólo cuatro de las trece participantes que realizaron el estudio completo habían llevado a cabo actividades artísticas con anterioridad, dado su gusto e interés por las mismas. De las nueve restantes, cuatro tenían estudios en los que habían estado en contacto con la educación plástica. Y las otras cinco, nunca habían tenido formación ni realizado ningún tipo de actividad plástico-artística. Aspectos que se fueron recogiendo a través del diálogo oral a lo largo de todas las sesiones. Por lo que, en estas últimas sin formación, la evolución fue mucho mayor que en las anteriores. Observándose en el titubeo del gesto y sus grafismos iniciales, presentes en las primeras sesiones. Teniendo una mayor expresividad y soltura de ejecución en las últimas, sobre todo en la séptima. En la inseguridad a la hora de coger los materiales y las herramientas y usarlos. Yendo del uso escaso de los mismos a su multiplicidad. Fijándose en lo que realizaban los compañeros para imitarlo, para dejarse llevar y hacerlo de una forma más libre y autónoma, perdiendo así algunos de sus miedos y la necesidad de refuerzo ante su actividad. Pasando de lo monocromático a la conjunción múltiple de colores. Lo que conlleva a señalar, que el objetivo de incentivar y despertar su expresión y sensibilidad artística a través del proceso de creación, fue también conseguido. Reforzada esta consecución en la parte de puesta en común de los trabajos realizados, en la cual, eran capaces de identificar las emociones e intenciones de sus compañeros, presentes en sus creaciones.

Por otra parte, y en lo que se refiere al grado de percepción de la sobrecarga medida a través de los *Test de Zarit* proporcionados (antes de la primera sesión, al finalizar la cuarta y la séptima) determinaron igualmente, que el objetivo general fijado en el estudio se había conseguido. Éstos concluyeron: que 11 de las 13 participantes que realizaron el

estudio completo redujeron su nivel de sobrecarga. Sólo 2 no lo hicieron (aunque los otros métodos utilizados lo refutan). Una de ellas no mostró sobrecarga en ninguno de los test, manteniendo la misma puntuación de 38[6] en los dos primeros, y subiendo la misma a 44 en el tercero. Y la otra no mostraba sobrecarga en el primero, con una puntuación de 39, subiendo a una sobrecarga intensa en los siguientes con una puntuación de 62 y 65 respectivamente. A lo que se podría añadir que este aumento podría estar condicionado por un empeoramiento muy agravado del transcurso de la enfermedad de su familiar al cuidado en muy pocos días, con aumento de su agresividad.

De los restantes sujetos que participaron, los resultados del test inicial (que fue el único que realizaron), determinó que de los dos que abandonaron, el varón no tenía sobrecarga y la mujer la tenía intensa. Y a su vez, las otras dos participantes que solo lo hicieron en una de las actividades, para la realización en casa de las mismas por parte de las dos personas que las siguieron a través de las videograbaciones, determinaron sobrecarga leve en el caso de una de ellas, y sin sobrecarga en el caso de la otra.

Y tal y como se ha recogido en la introducción y como lo demuestran los datos señalados en ella, el cuidado es un problema social en aumento (ADI, 2021; OMS, 2021), con un perfil muy determinado en torno al mismo. Las cifras recabadas indican que es mayoritariamente femenino y residente en la ciudad (FAGAL, 2022; Durán, 2020; CEAFA y Fundación Sanitas, 2016). En cuanto a la media cuidadora los informes mencionados varían la cifra, estableciéndose en 46 años Fagal (2022), y en un 68% de mujeres mayores de 70 años seguido por 21 % del grupo de mujeres de 50 a 55 años, en el caso de CEAFA y Fundación Sanitas (2016). Y este estudio, a pesar de ser una muestra reducida, reafirma muchos de estos datos. Siendo mayoría absoluta el número de cuidadoras participantes, un 94%. En cuanto a las edades, ninguna era menor de 20 años y había: una entre los 20 y los 30 (5,88%), dos entre los 30 y los 40 (11,76%, ambos sujetos que participaron en la segunda actividad),

[6] Según el *Test de Zarit*, un resultado menor o igual a 46 no indica sobrecarga, de 47 a 55 indica una sobrecarga leve, y mayor o igual a 56 muestra una sobrecarga intensa.

dos entre los 40 y los 50 (11,76%), cinco entre los 50 y los 60 (29,4%), dos entre los 60 y los 70 (11,76%), tres entre los 70 y los 80 (17,64%), y dos entre los 80 y los 90 (11,76%). De lo que se concluye que la mayoría, un 29,4%, estaba en la franja comprendida entre los 50 y los 60 años de edad, seguidas por las de 70 a 80 años, 17,64%, edad avanzada para el cuidado. Y en cuanto a su lugar de residencia, un 70,56% denota que la mayoría reside en la ciudad. Siendo 12 las que así lo hacen (6 en el centro de la ciudad y las otras 6 en la periferia) y 5 en el rural próximo.

8. CONCLUSIONES

Se quiere resaltar, que es fundamental la aplicación de una metodología centrada en la persona para su desarrollo. Se estima que no alcanzaría un resultado favorable de no hacerlo así, con el conocimiento de cada participante, sus necesidades y características personales más relevantes, su estado psicosocial, económico, laboral… Ya que estas características singulares son las que determinan sus estados y los puntos de vista desde los que perciben el cuidado. Por lo que determinan el éxito o el fracaso del mismo si las actuaciones no se aplican teniéndose en cuenta. Un ejemplo de ello, es el hecho de pautar la hora de inicio a una hora conveniente para ellos, para que puedan compatibilizarlo con el cuidado y el resto de sus obligaciones. Hacerlos por las mañanas o retrasarlos por las tardes (salvando excepciones), imposibilitaría su asistencia en este contexto. Por lo que cada entorno y las características de sus participantes, han de determinar la implementación.

A su vez, se tiene que fomentar mucho el diálogo (tanto de educador a participantes como entre participantes). Y posibilitar la apertura emocional de estos últimos, estableciendo un clima de trabajo bueno, en el que se sientan cómodos y partícipes del mismo. Impulsando y manteniendo las dinámicas y la cohesión del grupo a lo largo de todas sus sesiones. Incluso con aquellos que lo realizan desde casa, aunque evidentemente, el refuerzo no es el mismo en ellos.

También se resaltan una serie de acciones de mejora encontradas que se tienen en cuenta y se incorporan al diseño. La más resaltable es la de prolongar la duración de la parte práctica a partir de la tercera sesión, y,

sobre todo, en las últimas, ya que se ha comprobado que las participantes requieren más tiempo para poder realizar las propuestas. E igualmente, hacer un programa más extendido en el tiempo. Incluso doblar o triplicar las sesiones. Ya que justamente cuando finalizó, era el mejor momento de trabajo del grupo. Y en cuanto al desarrollo del programa para aquellas personas que no pueden hacerlo presencialmente, se baraja la opción de la conexión telemática durante unos minutos por sesión, para favorecer su implicación y su interacción directa con el resto de asistentes.

Por todo lo recabado y los datos aportados, se concluye indicando nuevamente la gran falta existente de programas específicos destinados a cuidadores y ex cuidadores desde las artes. A mejorar su sobrecarga o a prevenirla. No sólo se deben de hacer programas de mejora en la salud de enfermos de alzhéimer desde lo artístico. Éstas también deben destinarse a cuidadores y ex cuidadores (OMS, 2017), y es bueno incluirlos en los destinados igualmente a enfermos, acompañando a los mismos. El compartir experiencias nuevas y positivas refuerza su relación, tal y como lo hacen, entre otros (MoMA, s.f.; Moratilla-Pérez y De Frutos-González, 2017). Cuya necesidad de realización defendían igualmente ADI (2021). Pero los cuidadores deben de tener su tiempo de respiro y de autocuidado de forma independiente, y se debe de cuidar al cuidador incluso cuando deja de cuidar (CEAFA, 2021). Y tal y como se ha reflejado, las artes son un medio idóneo para que puedan mejorar su salud (OMS, 2017). Utilizando para ello los procesos de expresión plásticos en los que no es necesaria la verbalización, ya que el arte muestra, pone forma y color, imagen, a aquello para lo que no se albergan palabras.

8. REFERENCIAS

Alzheimer´s Disease International (ADI), (2021). World Alzheimer Report: Journey through the diagnosis of demencia. [Archivo PDF] https://www.alzint.org/u/World-Alzheimer-Report-2021.pdf

Alzheimer´s Disease International (ADI), (2019). World Alzheimer Report: Attitudes to demencia. [Archivo PDF] https://www.alzint.org/u/WorldAlzheimerReport2019.pdf

Álvarez L., González A. M. y Muñoz, P. (2008). El cuestionario de sobrecarga del cuidador de Zarit. Cómo administrarlo e interpretarlo. Gaceta Sanitaria, 22(6), 618-619. https://doi.org/10.1016/S0213-9111(08)75365-2

Confederación Española de Alzheimer (CEAFA) (2021). Comprendiendo la situación de las personas excuidadoras. Cómo afrontar la vuelta a la normalidad tras años de cuidado de un ser querido con demencia. [Archivo PDF] file:///C:/Users/Bea/Desktop/estudio-excuidadores%20ceafa.pdf

Confederación Española de Alzheimer (CEAFA), (2020). Censo de las personas con Alzhéimer y otras demencias en España. Fundamentación, metodología, datos disponibles, herramientas, aprendizajes y propuestas. [Archivo PDF] https://www.ceafa.es/files/2020/12/censo-alz.pdf

Confederación Española de Alzheimer (CEAFA) y Laboratorios CINFA (2017). Consecuencias de la enfermedad de Alzhéimer y otras demencias en los cuidadores familiares. Poner en valor su condición como persona. [Archivo PDF] https://www.ceafa.es/files/2017/05/Consecuencias%20CUIDADORES_Definitivo.pdf

Confederación Española de Alzheimer (CEAFA) y Fundación Sanitas (2016). El cuidador en España. Contexto actual y perspectivas de futuro. Propuestas de intervención. [Archivo PDF]. https://www.ceafa.es/files/2017/06/Estudio%20Cuidadores.pdf

Crespo, M. y López, J. (2007). El estrés en cuidadores de mayores dependientes. Pirámide.

Delgado, M. (2016). Arte para estimular emociones y recuerdos contra el Alzheimer: el museo como espacio de inclusión social [Tesis de maestría, Universidad de Murcia]. https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/50763/1/TESIS%20MAR%c3%8dA%20DELGADO.pdf

Durán, M. (2020). La riqueza invisible del cuidado. Universitat de València Servei de Publicacions.

Federación Alzhéimer Galicia (FAGAL), (2022). Dossier 2021. [Archivo PDF]. file:///C:/Users/Bea/Downloads/26-12-32-31.admin.ES_Dossier_FAGAL_2021%20(1).pdf

Fernández, J. y Constanza, T. (2007). Andalucía dependencia y solidaridad en las redes familiares. Sevilla: Instituto de Estadística de Andalucía. [Archivo PDF] https://www.juntadeandalucia.es/institutodeestadisticaycartografia/redesfamiliares/redesFamiliares.pdf

Freudenberger, H. J. (1974). Staff burnout. The Journal of Social Issues, 30(1), 159-166. http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x

Instituto Galego de Estatística (IGE), (5 de febrero de 2022). Cifras poboacionais de referencia. https://www.ige.eu/web/mostrar_actividade_estatistica.jsp?idioma=gl&codigo=0201001006

Instituto Nacional de Estadística (INE). (5 de febrero de 2022). Demografía y población. https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/categoria.htm?c=Estadistica_P&cid=1254734710984

López-Méndez, L. (2017). Programa retales de una vida del Proyecto AR.S Alzhéimer: Herramientas para dialogar y estimular recuerdos a través del Arte. Arte, Individuo y Sociedad, 29 (Núm. Especial), 139-158. https://doi.org/10.5209/ARIS.53338

López, L. (2015). Arte y salud: diseño e implementación de talleres y contenidos digitales de ámbito cultural para pacientes con Alzhéimer y otras demencias del Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica [Tesis de maestría, Universidad Complutense de Madrid]. https://core.ac.uk/download/pdf/33106179.pdf

Martínez-Vérez, M. V., Albar-Mansoa, P. J., López-Méndez, L. y Torres-Vega, S. (2020). Cápsulas de arte: memoria frente al Alzhéimer. Interface-Comunicação, Saúde, Educação, 24. https://doi.org/10.1590/Interface.200128

Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social 2019-2023 (MSCBS). (2019). Plan Integral de Alzhéimer y otras demencias. [Archivo PDF] https://www.sanidad.gob.es/profesionales/saludPublica/docs/Plan_Integral_Alhzeimer_Octubre_2019.pdf

Moratilla-Pérez, I. y De Frutos-González, E. (2017). La persona con demencia y el Museo Nacional del Prado: el arte de recordar. Arte, Individuo y Sociedad. 29 (Núm. Especial), 25-43. https://doi.org/10.5209/ARIS.53638

Museum of Modern Art (MoMA). (s.f.). Práctica: Guía para museos. Meet me The MoMA Alzheimer´s Project: Making Art accessible to people with Dementia. Recuperado 24, abril, 2023 de https://www.moma.org/visit/accessibility/meetme/practice_sp/museums.html#museums_designing

Organización Mundial de la Salud (OMS). (2021). Informe sobre la situación mundial de la respuesta de la salud pública a la demencia. [Archivo PDF] https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/350993/9789240038707-spa.pdf

Organización Mundial de la Salud (OMS). (2017). Plan de acción mundial sobre la respuesta de la salud pública a la demencia 2017-2025. [Archivo PDF] https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/259615/9789241513487-eng.pdf?sequence=1

Peinado, A. I. y Garcés de Los Fayos, E. J. (1998). Burnout en cuidadores principales de pacientes con Alzheimer: el síndrome del asistente desasistido. Anales de psicología, 14(1), 83-93.

Ponsoda, J. M. (2015). Influencia de las emociones positivas en la salud de los cuidadores de enfermos de Alzhéimer [Tesis de maestría, Universidad de Valencia]. https://core.ac.uk/download/pdf/71051338.pdf

Sánchez, J. y Fontalba, M. (2017). Consecuencias del Burnout de cuidadores de pacientes con demencia. European Journal of Health Research, 3(2), 119-126. https://doi.org/10.30552/ejhr.v3i2.61

Sobreviela, C., Ripoll, B., Sanz, D., Jiménez, M., Sebastián, P. y Maulin, E. (2023). Síndrome de Burnout en cuidadores no formales de enfermos de Alzhéimer. Revista Sanitaria de Investigación, 4(2).

Ullán, A. M. Belver, M. H. Badia, M. Moreno, C. Garrido, E. Gómez-Isla, J. González-Ingelmo, E. Delgado, J. Serrano, I. Herrero, C. Manzanera, P. y Tejedor, L. (2012). Contributions of an artistic educational program for older people with early dementia: An exploratory qualitative study. Dementia. 0(0), 1-22.

Ullán, A. M. (2011). Una experiencia de educación artística contemporánea para personas con demencia. El Proyecto AR.S: Arte y Salud. Arte, Individuo y Sociedad. 23 (Núm. Especial), 77-88. https://doi.org/10.5209/rev_ARIS.2011.v23.36745

Ventura, A Giménez, A. Sala, R. Climent, M. A. Moreno, A. Valdivia, A. Peris, M. Gassent, J. M. Ramos, F. Soler, I. Alegre, A. Bellver, I. y Lodeiro, M. S. (2011). CuidArt: Proyecto de Arte del Departamento de Salud de Dénia. Arte, Individuo y Sociedad, 23 (Núm. Especial) 165-180. https://doi.org/10.5209/rev_ARIS.2011.v23.36753

Vigotski, L. S. (1925/1972). Psicología del arte. Barral.

Viñuales, D. (2017). Álbum de vida. Alzhéimer e imagen. Arte, Individuo y Sociedad. 29 (Núm. Especial), 191-203. https://doi.org/10.5209/ARIS.53636

Zarit, S. H., Reever K. E. y Bach-Paterson, J. (1980). Relatives of impaired elderly: correlates of feeling of burden. The Gerontologist, 20(6), 649-655. http://dx.doi.org/10.1093/geront/20.6.649

Zarit, S. H., Todd, P. A. y Zarit J. M. (1986). Subjective burden of husbands and wives as caregivers: A longitudinal study. The Gerontologist, 26(3), 260-266. https://doi.org/10.1093/geront/26.3.260

EL ARTE COMO HERRAMIENTA PARA LA MEJORA DE LAS CAPACIDADES VISOPERCEPTIVAS EN LOS ENFERMOS CON DAÑO CEREBRAL ADQUIRIDO

ANTONIA MUÑIZ DE LA ARENA
Universidad Internacional de La Rioja

1. INTRODUCCIÓN

Cada vez más, los hospitales se acercan a la mentalidad de sumar a los servicios médicos y avances tecnológicos la humanización del espacio, a través del diseño de ambientes que favorezcan la curación y el bienestar de los pacientes.

La investigación artística, de carácter teórico-práctico, que aquí se presenta, procede del proyecto para la adecuación de espacios, realizado en la Unidad de Recuperación Funcional (URF), dirigido a pacientes con daño cerebral adquirido, de la Unidad de Tratamiento Neurorrehabilitador (UTN) en el Hospital de la Fuenfría, en Cercedilla (Madrid). El proyecto fue llevado a cabo en el año 2010, por la autora de este artículo en colaboración con el equipo sanitario y la dirección del Hospital.

En la Unidad de Tratamiento Neurorrehabilitador, la mayoría de los pacientes presentaban patologías que habían sido provocadas por un accidente cerebro vascular, lo que generalmente conocemos por el nombre de ictus.

Desde el punto de vista artístico, la intervención tuvo en cuenta parámetros funcionales y estéticos que ayudasen a humanizar el espacio diario de convivencia de los pacientes, familiares y personal sanitario.

La intervención se integraba en la línea, suscrita por el hospital, de seguir un modelo de atención sanitaria basado en el concepto de "mejorar la calidad de atención de los pacientes y su entorno de forma integral".

Dicha intervención se centró en los espacios habitados por pacientes y familiares, (habitaciones, pasillo y sala de estar) atendiendo especialmente a las necesidades de los pacientes y sus patologías.

Durante el desarrollo de la investigación e intervención artística, más allá de la estética, se trabajó además con la función terapéutica del arte en relación con la percepción visual y espacial. Con ello se quería dar respuesta al hecho de que uno de los déficits cognitivos que pueden desarrollar los pacientes con Déficit Cerebral Adquirido (DCA) es la alteración en las funciones visoespaciales que engloban, entre otras muchas, la capacidad de ubicarse en el espacio, y de poder desenvolverse en él.

Atender a la orientación espacial de dichos pacientes para reforzar su autonomía y con ello su autoestima y mejora, fue una de las cuestiones principales que la autora tuvo en cuenta durante la investigación y el diseño espacial aplicado en la intervención.

Cuando se habla de adecuación o de humanización de los espacios hospitalarios, el especialista en arte debe tener en cuenta que van a existir unos parámetros funcionales en relación con el contexto hospitalario que debe respetar. También debe sumarse a la consecución de los objetivos del centro, en la medida de lo posible, desde la disciplina artística.

Siguiendo esa máxima, en esta intervención se tuvo siempre en cuenta que la búsqueda de soluciones artísticas fuesen terapéuticas y nos ayudarán a mejorar las capacidades visoperceptivas de los pacientes, o como máximo que fuesen inocuas, pero que en ningún caso fuesen contraproducentes. Por ello, todas las soluciones aportadas eran de carácter removible, para que una vez valoradas por el equipo sanitario pudiesen quitarse fácilmente y sin coste alguno, en caso de necesidad.

Para conformar el proyecto, la artista realizó una valoración y estudio previos del tipo de paciente y de las patologías tratadas en la unidad de neurorrehabilitación con el equipo de enfermería, médicos, neuropsicólogos y dirección del hospital. En dicha valoración asimiló que los pacientes con daño cerebral adquirido son muy vulnerables a cualquier modificación ambiental, cambio espacial, sobreestimulación (verbal o

visual) y que desarrollan unos déficits motores, cognitivos sensoriales, emocionales y conductuales que pueden interaccionar entre sí.

Por ello, hemos de resaltar que la investigación no trató solamente de humanizar el entorno hospitalario, sino también de crear un ambiente armónico con un modelo estético que ayudase en la labor multidisciplinar de curación que este tipo de pacientes necesita. De ahí que tanto los colores aplicados como los elementos inscritos en el espacio fueran metódicamente estudiados antes de ser incluidos en la intervención.

La intervención artística tuvo en cuenta las recomendaciones que el Centro Estatal de Atención al Daño Cerebral (C.E.A.D.A.C) estipula para las personas con déficit cerebral adquirido. En estos pacientes es recomendable una estabilidad en el ambiente que no altere aún más sus facultades perceptivas y sus déficits cognitivos.

Tras un análisis de las diferentes patologías, una de las cuestiones planteadas en la investigación artística y en relación con la percepción, fue cómo realizar una intervención que pudiese estimular a los pacientes en sus horas libres. Es decir, el tiempo que pasaban, en soledad o en compañía de familiares, o con algún compañero, tras realizar sus tareas en las diferentes áreas de rehabilitación y con los diferentes especialistas.

Se planteaba así la posibilidad de que la sola existencia de algunos elementos artísticos pudiese seguir ayudándoles en su reaprendizaje, de forma autónoma, a su propio ritmo y sin sentirse presionados.

En estudios posteriores a esta intervención, algunos artículos hablan de esta posibilidad. Como indican Qin et al. (2021), en algunas zonas hospitalarias se plantea que el diseño por sí solo pueda fomentar, y no forzar, la realización de actividades en la medida de las posibilidades de cada paciente.

Teniendo en cuenta todo ello, se plantea que el bienestar de un espacio, poniendo atención a las obras de arte expuestas, pueda estimular al paciente en su reaprendizaje.

Por otro lado, se tuvo en cuenta que una de las secuelas que presentan habitualmente los pacientes con déficit cerebral adquirido es la falta de conciencia de déficit (conciencia de sí mismo), Villalobos et al. (2020)

ya que estos pacientes no entienden las dificultades físicas, cognitivas, comportamentales y emocionales causadas por la lesión.

Teniendo en cuenta todo ello, se plantea que el bienestar de un espacio, poniendo atención a las obras de arte expuestas, pueda estimular al paciente en su reaprendizaje.

Esto afectaba también a los familiares y su utilización del espacio como ayuda en la labor de acompañamiento del paciente. Teniendo en cuenta que el objetivo principal era ayudar a dichos pacientes, tanto fisiológicamente como psicológicamente, a fin de lograr un estado de salud integral, también se tuvo en cuenta en la investigación a sus familiares y al personal sanitario. Ambos son piezas fundamentales de apoyo al enfermo.

Debido a la complejidad y amplitud del proyecto, se traslada aquí una síntesis del mismo. Se recogen así los objetivos principales, la metodología con las líneas primordiales de actuación y los resultados más significativos. Ello no implica que el resto de material no fuese importante para la realización del proyecto, ya que en realidad esta investigación se compone de sutilezas y de una valoración del proceso de trabajo, individual y colaborativo para la mejora del paciente.

1.1. Contexto

Como se señala en la miniguía de atención al afectado por daño cerebral adquirido, el cerebro es el órgano que se encarga de dirigir todas las funciones del organismo, desde las más básicas hasta las más complejas como el pensamiento abstracto. Por ello cuando se produce una lesión las secuelas pueden ser muy variadas:

> …desde trastornos físicos (problemas del movimiento), sensoriales (afectación de la visión, la audición, el olfato, el gusto o la sensibilidad táctil), cognitivos (afectación de la atención, memoria, lenguaje, percepción, pensamiento y razonamiento), emocionales (ansiedad, depresión, cambios bruscos de humor) y conductuales (conductas extrañas o desadaptadas). (Adace, s/f, p.3)

En el grupo de pacientes a quienes se dirigía la intervención, las secuelas presentadas eran variadas, debido a que las áreas del cerebro afectadas no eran las mismas. Este hecho hacía que nos enfrentáramos, en la adecuación de los espacios, a una muestra de pacientes muy heterogénea.

Por lo tanto, el diseño de la intervención artística debía tener en cuenta la inclusión de todos los pacientes y sus grados de vulnerabilidad en relación con el ambiente, para ayudar a su recuperación de forma integral.

En relación con el daño cerebral adquirido:

> La rehabilitación es un proceso, principalmente de reaprendizaje y adaptación, de modo que la persona afectada adquiera de nuevo las habilidades previamente desarrolladas a la lesión, y si esto no es posible compensarlas de manera progresiva (Fedace s/f, p.15)

Teniendo esto en cuenta, se hace necesario tanto la adaptación de la persona afectada y sus familiares a la nueva situación, como la adaptación del ambiente al enfermo para facilitar su proceso de recuperación.

Lo que resulta común a todo el grupo de pacientes es el hecho de que el espacio hospitalario pasa a ser su nuevo hábitat. En él, el enfermo se encuentra despojado de su entorno habitual y pasa a vivir en un ambiente que se presupone transitorio hasta alcanzar un grado de salud aceptable.

Esta transitoriedad, sin referencias personales, provoca un estrés inevitable que se puede mitigar creando espacios armónicos que aumenten la comodidad y el bienestar. Se trata, como primer objetivo, de que ese equilibrio y bienestar repercutan positivamente en su estado de ánimo y por lo tanto en su capacidad de recuperación.

1.2. Necesidades. Justificación

Puesto que estamos hablando de un enfoque interdisciplinar, dirigido a la mejora integral de los pacientes, el diseño del espacio se realizó teniendo en cuenta el punto de vista de la percepción de un cerebro dañado. Con ello, el ambiente creado se sumaba en su efecto terapéutico de bienestar, al resto de tratamientos destinados a la curación del enfermo.

Por ello, teniendo en cuenta la alta sensibilidad de los pacientes a ciertos estímulos, tanto en las habitaciones como en el pasillo y sala de estar, se evitaron elementos decorativos inútiles que pudiesen desconcentrarles e interferir en su evolución positiva.

Muy al contrario, el objeto de la investigación e intervención artística se centró en crear una atmósfera integral a través del color y la eliminación

de barreras arquitectónicas y ruido visual, para que el paciente percibiese las diferentes estructuras espaciales con continuidad, y no aisladas unas de otras. Todo ello a fin de ayudarle en la creación de un hilo espacio-temporal propio.

Así mismo, y en una secuencia visual de segundo plano se señalizó con gráficos y ajustes cromáticos las diferentes estancias (habitaciones, pasillo, sala de estar) teniendo en cuenta el aprendizaje incidental del paciente y su capacidad de memoria ante estímulos sencillos. Todo ello a fin de ayudarle en su percepción del espacio, orientación y movilidad.

Otra de las necesidades en el diseño del espacio fue la utilización de una gama de colores adecuada, que transmitiese calma al paciente y le ayudase a concentrarse, evitando colores intensos que pudiesen influir negativamente en su percepción visual.

Como señalan Lankston et al. (2010) respecto al uso de las artes visuales en algunos hospitales:

> Los colores que provocan altos niveles de placer con bajos niveles de excitación es más probable que induzcan a un estado de calma, mientras que los que causan disgusto y altos niveles de excitación, pueden provocar ansiedad. El hecho de que los pacientes expresan con frecuencia una preferencia por el paisaje y las escenas de la naturaleza es consistente con esta observación y con las teorías psicológicas evolutivas que predicen respuestas emocionales positivas a la creación de ambientes naturales. (Lankson et al., 2010, p. 490)

En esta línea se pronunciaba ya Ulrich (1992) ante la necesidad de cuidar qué tipo de manifestación de artes visuales se introduce en los hospitales para no aumentar el estrés de los pacientes.

En esta intervención se dio prioridad a las formas simples y útiles potenciando los elementos arquitectónicos existentes, que mostraban la naturaleza y el paisaje que rodeaba al hospital, aprovechando los grandes ventanales y la luz natural. El color se ajustó en las zonas orientadas al norte introduciendo tonos claros cálidos que equilibrasen la luz fría.

Desde el punto de vista artístico se seleccionó un tipo de obras de carácter figurativo, centradas en la naturaleza y el paisaje. Se evitaron imágenes complejas y obras abstractas, ya que estas últimas podrían afectar negativamente a los pacientes, bien por su patología e incapacidad para

comprender y descifrar imágenes, o bien porque debido a la medicación que tomaban, las formas abstractas pudiesen causarles alucinaciones.

La idea de que las escenas de naturaleza y paisaje ayudan a la calma de los pacientes, se señala en algunos estudios:

> Contrariamente a la visión que pudiera prevalecer entre algunos artistas contemporáneos, los pacientes que están enfermos o estresados por su salud pueden no mostrar predilección por el arte abstracto, prefiriendo en su lugar, la distracción positiva y estado de calma que ofrecen los azules y verde de las escenas de paisaje (Lankson et al., 2010, p. 490)

En el caso de los pacientes con daño cerebral adquirido hay que tener en cuenta su esfuerzo por descifrar e interpretar lo que ven. Como dice Zeki (2005) citando a Matisse, "el acto de ver es ya es una operación creativa que exige esfuerzo". Aunque Matisse no lo decía en el sentido fisiológico, sí podemos aplicarlo en este caso con tal significado.

Por lo tanto, al seleccionar imágenes sencillas con pocos elementos se ayudaba y facilitaba la función de ver y descifrar en estos pacientes. Por el contrario, se evitó la selección de imágenes con predominio de líneas oblicuas o formas caóticas para no sobre estimular a los pacientes y causarles más confusión en su percepción visual.

Newell, citado por Anderson et al. (2004) apoyaba la idea de que las arquitecturas cognitivas explican cómo todos los componentes de la mente trabajan para producir una cognición coherente.

Por ello, el gran reto en esta intervención artística fue cómo utilizar la estética a favor de esa cognición coherente, sin perder sus funciones artísticas y teniendo en cuenta que el cerebro que lo iba a percibir estaba dañado. Trabajar con sutileza para llegar, a través de lo sensible, a mejorar la capacidad perceptiva era, en esencia, una de las funciones de la intervención. Ponerse en el lugar del otro, una necesidad.

2. OBJETIVOS

2.1. Objetivos generales

- Favorecer la autonomía, movilidad y orientación espacial de los pacientes.

- Ayudar en la regeneración de la capacidad perceptiva de los pacientes.
- Humanizar el espacio hospitalario para pacientes, familiares y sanitarios.

2.2. Objetivos específicos

- Desarrollar una intervención artística en el espacio, con ajustes cromáticos y la introducción de otros elementos funcionales.
- Eliminar el ruido visual y elementos superfluos.
- Generar un espacio armónico para el paciente y personas del entorno.
- Ordenar el espacio teniendo en cuenta las secuelas en la percepción visual de los pacientes.
- Diseñar un lenguaje visual basado en formas geométricas y colores básicos para facilitar la orientación de los pacientes.
- Dotar a los espacios de herramientas útiles para la rehabilitación cognitiva.

3. METODOLOGÍA

La metodología que se siguió en el presente proyecto fue de carácter teórico-práctico, pudiendo resumirse en tres fases.

3.1. Primera fase. Investigación y desarrollo teórico

En esta primera fase, la autora realizó un estudio sobre el daño cerebral adquirido, sus secuelas, especialmente aquellas relacionadas con la percepción visual, las formas de atención al paciente, y su proceso de recuperación.

Dicho estudio lo realizó a través de dos vías de investigación: por un lado, a través de un cuaderno de campo, recogiendo datos y asimilando la problemática y el contexto, con la colaboración del equipo médico, neuropsicólogos y personal de enfermería del hospital, que estaban en

contacto con los pacientes de la planta donde se iba a realizar la adecuación de espacios. También visitó y tuvo contacto con algunos de los pacientes y familiares.

Por otro lado, a través de fuentes existentes, principalmente artículos, relacionados con la temática, las secuelas y tratamientos a seguir para la curación de los pacientes. Igualmente investigó fuentes relacionadas con el diseño artístico de ambientes en hospitales.

Teniendo en cuenta la gravedad de las secuelas en los pacientes a quien iba dirigida la intervención, buscó experiencias artísticas específicas similares, sin encontrar en la fecha de la intervención (2010), ejemplos científicos concretos que sirviesen de modelo.

Por el contrario, sí encontró y tomó como referencia las indicaciones recomendadas por el Centro Estatal de Atención al Daño Cerebral (C.E.A.D.A.C), visitando dicho centro e integrando algunas de sus soluciones funcionales en la intervención artística.

Tras el análisis de la investigación se procedió a realizar un trabajo escrito en el que se recogía el estudio previo y las necesidades en el contexto dado, los objetivos a conseguir, el desarrollo de la adecuación e intervención artística con imágenes del diseño a realizar, y las conclusiones. Dicho trabajo fue presentado a la dirección del hospital y aprobado por esta.

FIGURA 1. *Pasillo y habitaciones antes de la intervención artística.*

Fuente: Elaboración propia

3.2. Segunda fase. desarrollo de la intervención artística

La segunda fase fue la puesta en marcha de la intervención artística, y los objetivos operativos fueron los siguientes:

- Intervenir con colores planos sobre paredes lisas
- Utilizar colores claros, evitando los colores intensos
- Diferenciar color del suelo, color de pared y techo
- Diseñar un lenguaje visual con formas básicas para identificar las habitaciones
- Tener en cuenta la iluminación natural y artificial
- Seleccionar el mobiliario para la sala de estar

Se realizó un seguimiento in situ de la pintura sobre las paredes. Se ajustó el color y el tono, según la incidencia de la luz natural y artificial, y se utilizó la veladura en algunas de dichas paredes para tamizar el paso de la luz. Todo ello a fin de favorecer la creación de espacios homogéneos y continuos que favoreciesen un ambiente de calma y ayudasen al paciente a concentrarse mejor y evitar el estrés visual. Se aplicaron colores claros y se ajustó el tono, en relación con la orientación de las habitaciones.

Para una correcta aplicación y percepción del color, se propuso la eliminación del gotelé existente. No solo por una cuestión estética, sino porque el relieve del gotelé en la pared favorece la creación de sombras y luces.

Según los estudios realizados, se presupuso que esto podría repercutir negativamente en la percepción de un cerebro dañado, ya que puede interpretar el claro-oscuro de la textura de manera incorrecta y ver formas indeseadas. Por ello, se trabajó minuciosamente con el color y una textura lisa en la pared, para evitar estimulaciones visuales superfluas.

A fin de ayudar a los pacientes a situarse en el espacio, y conociendo su dificultad para ver estructuras generales, se planteó un color homogéneo para la pared del pasillo, eliminando los elementos innecesarios. La

finalidad era que percibiesen el espacio como una realidad continua y no como partes separadas, evitando sobresaltos visuales y ayudándoles a adquirir más seguridad en sus movimientos (fig 2).

Esta homogeneidad espacial no significaba igualar en color, el suelo, la pared y el techo, puesto que estos elementos sí se deben diferenciar al dirigirnos a estos pacientes. De hecho, la diferenciación entre la pared, suelo y techos se llevó a cabo a través del cambio de color.

Al hablar aquí de evitar sobresaltos visuales, nos referimos a la reducción de estímulos visuales fuera de contexto, como información en la pared dirigida al personal sanitario o elementos decorativos, sin interés para los enfermos.

FIGURA 2. *Pasillo y habitaciones después de la adecuación del espacio a través de la intervención artística*

Fuente: Elaboración propia

Únicamente se mantuvo un color de tono más intenso, para llamar su atención, en aquellos elementos funcionales que les servían de referencia, y de ayuda, como las barras de apoyo o pasamanos. (fig,2)

Otra de las necesidades que se tuvieron en cuenta durante esta fase fue la ordenación lógica de los espacios, ayudando al enfermo a diferenciar su habitación del resto de estancias.

FIGURA 3. *Cuadrado verde. Ejemplo de forma geométrica básica utilizada en el lenguaje visual creado como señalética de las habitaciones. Dirigido a los pacientes que no pueden interpretar números ni letras*

Fuente: Elaboración propia

Para ello, en la intervención artística se concibió un lenguaje visual de formas geométricas básicas y colores primarios que se colocaron a la entrada de cada habitación (fig 3). Dichas formas básicas se diseñaron para aquellos pacientes cuyas patologías no les permitían reconocer ni números ni letras. Se plantearon diferentes formas y colores para responder a las necesidades también de quienes no reconocían el color, pero sí la forma. Se desarrollaron formas básicas diferentes para cada habitación (un total de 16) evitando repetir los modelos.

Este nuevo lenguaje visual, perseguía ayudar al paciente en su orientación y movilidad y también en la rehabilitación de recuperación de la conciencia de sí mismo, a través de la toma de conciencia de "su habitación".

Este acto cognitivo era importante en un entorno donde los pacientes compartían habitaciones dobles, compuestas por dos camas y un único armario de dos puertas.

Para reforzar esa toma de conciencia, de sí mismo, se decidió pintar los armarios de dos colores diferenciados según perteneciesen a uno u otro paciente (fig 4).

FIGURA 4. *Habitación. Interior: armario en dos colores para individualizar a cada paciente. Exterior: ejemplo de forma geométrica básica (triángulo azul) dentro del lenguaje visual creado como señalética de las habitaciones. Dirigido a los pacientes que no pueden interpretar números ni letras*

Fuente: Elaboración propia

Tanto el lenguaje visual de formas básicas como la diferenciación, por colores, de los armarios buscaban la inclusión de todo tipo de pacientes.

Ambas soluciones, tenían un coste económico bajo y facilidad para ser eliminadas o modificadas en caso de que no cumpliesen la función terapéutica pensada, o replicadas en caso de que ocurriese lo contrario.

Otra de las medidas implementadas fue la de colocar los números de las habitaciones en posición perpendicular a la puerta. Esta medida se dirigía especialmente a mejorar la autonomía de aquellos pacientes en silla de ruedas, que sí pudieran reconocer números (fig 5).

Dicha solución se extrajo de la visita al C.E.A.D.A.C y facilitaba al paciente la localización de su habitación al avanzar por el pasillo, sin necesidad de maniobrar con la silla de ruedas. Ello ayudaba a su orientación y autonomía.

FIGURA 5. *Detalle. Pasillo y señalética en perpendicular para ayudar a los pacientes a identificar las habitaciones.*

Fuente: Elaboración propia

En esta fase también se seleccionó el mobiliario adecuado para la sala de estar, y se colocó en dicho espacio conforme a las necesidades de los pacientes y familiares. Para crear un ambiente acogedor y cálido se ajustó el tono de las paredes teniendo en cuenta la orientación y la luz natural y artificial. Puesto que en las habitaciones y pasillo se mantuvo la ausencia de elementos decorativos, en esta sala se decidió incluir algunos elementos artísticos que ayudasen.

Los elementos incluidos fueron previamente consensuados y valorados con el equipo de neuropsicólogos. En síntesis, se eligieron obras y fotografías de paisajes realizados con pocos elementos, fáciles de reconocer para la mayoría, con predominio de líneas horizontales. Imágenes, que tuviesen un carácter poético y evocador que les ayudase emocionalmente, y cómo hipótesis, pudiese hacerles recordar alguna etapa de su vida.

También se introdujo un mobiliario acorde a la movilidad de los pacientes, para mejorar su autonomía.

FIGURA 6. *Detalle. Una de las zonas de la sala de estar para pacientes y familiares.*

Fuente: Elaboración propia

Por ejemplo, las lámparas se encendían al tacto, buscando la posibilidad de que los pacientes sintiesen la sala de estar como un lugar en el que poder estar con o sin familiares, e incluso en los casos menos graves interactuar con otros pacientes.

Tanto en la sala de estar como en el interior de las habitaciones se introdujeron relojes y calendarios que ayudaran al paciente a situarse temporalmente.

3.3. Tercera fase. Evaluación

Como evaluación de la intervención, la autora realizó entrevistas grabadas en video para obtener la opinión de los facultativos, dirección, así como la de algún paciente y familiar.

4. RESULTADOS

Los resultados objetivos de la intervención quedaron integrados en las encuestas de satisfacción del hospital, a través de las cuáles se pregunta a los pacientes y familiares cuestiones como: el trato recibido, qué tal se han sentido, cómo han visto los espacios, qué les ha parecido la comida, el grado de cualificación de los profesionales, etc.

Por lo tanto, no podemos tener resultados específicos de la intervención, aunque sí podemos decir que en esas encuestas sí se detectaron mejoras. De modo que, aunque no se ha podido demostrar científicamente el grado de la acción terapéutica, sí han existido indicadores del grado de satisfacción de los pacientes y de la familia y por supuesto la opinión positiva de los profesionales, como se demostró en las entrevistas grabadas.

Sobre los símbolos utilizados a la entrada de las habitaciones, aunque no existen evidencias medidas, el equipo sanitario opina que sí sirvieron para orientar a los pacientes. De hecho, desde el área de neuropsicología, se valoró muy positivamente su función en el caso los pacientes que habían perdido la capacidad de identificar números. Igualmente se valoró positivamente la diferencia de color en los armarios para que cada paciente identificase el suyo.

Sobre el resto de la actuación coinciden en resaltar que la calma y tranquilidad en los espacios disminuye el estrés de los pacientes y la diferencia entre el color del suelo y las paredes es positivo, así como el hecho de que no haya contrastes, de color, muy fuertes.

En la entrevista a los pacientes y familiares el resultado coincide con los facultativos, en que la tranquilidad y el bienestar beneficia a su estado de humor y rehabilitación. Reconocen que la sala de estar favorece la socialización de los pacientes y familiares y aprecian el uso de figuras

geométricas para el reaprendizaje de formas y colores, y porque les facilita la orientación sin ayuda de sus familiares.

5. DISCUSIÓN

En la presente investigación se han sintetizado algunas de las soluciones artísticas aportadas al ambiente hospitalario para ayudar a la mejora de las capacidades visoperceptivas de los enfermos con déficit cerebral adquirido. Dichas soluciones se han concebido teniendo en cuenta estudios e investigaciones publicados en el campo de la medicina y la neuropsicología. Por tratarse de soluciones experimentales, que no han sido evaluadas con métodos científicos, no hemos podido saber el alcance terapéutico de las mismas.

Se necesitaría un seguimiento y herramientas de evaluación específicas para extraer datos concretos, así como estudios de los resultados, cualitativos y cuantitativos, de este tipo de intervenciones artísticas.Desde la fecha de la intervención, son numerosos los artículos publicados que relacionan un ambiente hospitalario confortable y humanizado con la mejora de los pacientes.

Esta intervención artística había tenido en cuenta ese factor, además de plantearse las necesidades fisiológicas y psicológicas de los pacientes, así como las de sus familiares y de los facultativos. Por otra parte, la adecuación de espacios fue considerada desde el principio por el equipo sanitario como una parte coadyuvante, en el complejo tratamiento de rehabilitación de los enfermos con déficit cerebral adquirido.

6. CONCLUSIONES

Existe un amplio potencial en la humanización de los ambientes hospitalarios. La intervención estética y artística puede contribuir a la mejora de algunas alteraciones visoperceptivas y visoespaciales en las unidades de neurorrehabilitación para enfermos con patologías sufridas por daño cerebral adquirido, siempre y cuando se realice por equipos especializados, tanto en la parte artística como sanitaria. La colaboración entre ambos colectivos y el trabajo interdisciplinar, son necesarios para extraer resultados satisfactorios.

Tras la presente intervención artística se concluye que los objetivos principales se han conseguido. Dicha conclusión se extrae de las entrevistas realizadas a los facultativos de la unidad de rehabilitación intervenida, así como las realizadas a pacientes y familiares.

Desde la investigación estética se ha humanizado el espacio hospitalario para pacientes, familiares y sanitarios, y se ha trabajado con ajustes cromáticos teniendo en cuenta la afectación física, psíquica y psicológica de los pacientes con déficit cerebral adquirido, pensando en ayudar a la regeneración de su capacidad perceptiva. A través de las acciones desarrolladas y respetando los parámetros establecidos en el contexto hospitalario, se ha buscado y conseguido la inclusión de todos los pacientes y se han tenido en cuenta sus secuelas para favorecer su movilidad, orientación espacial y autonomía.

7. REFERENCIAS

Anderson, J. Bothell, D. Byrne, M. Douglass, S. Lebiere, C. & Yulin, Q. (2004). An integrated theory of the mind. Psychological Review, 111(4), 1036-1060. https://doi.org/10.1037/0033-295X.111.4.1036.

Adacea. (s/f). Miniguía práctica de atención al afectado por daño cerebral adquirido. Adacea. https://bit.ly/3ocSeIl.

Fedace. (s/f). Cuaderno sobre daño cerebral adquirido. Neuropsicología y daño cerebral. FEDACE. https://bit.ly/3pXxPHw.

Lankston L, Cusack P, Fremantle C, Isles C. (2010). Visual art in hospitals: case studies and review of the evidence. JR Soc Med., 103 (12), 490-9. https://doi.org/10.1258/jrsm.2010.100256.

Qin, R. Reid, I. Gorelik, A. & Ng, L. (2021). Environmental enrichment for stroke and other non-progressive brain injury. Cochrane Database of Systematic Reviews, Issue 11. https://doi.org/10.1002/14651858.CD011879.pub2.

Ulrich, R. (1992). How design impact wellness. The healing environment. Healthcare Forum Journal.35(5), 20-25.

Villalobos, D. Bilbao, A. López Muñoz, F. y Pacios, J. (2020). Conciencia de déficit como proceso clave en la rehabilitación de pacientes con daño cerebral adquirido: revisión sistemática. Rev Neurol, 70, 1-11. https://doi.org/10.33588/rn.7001.2019313.

Zamir Zeki (2005). Vision Interior. Machado.

ARTE SALMANTINO EN TIEMPOS DE PANDEMIA

EDUARDO AZOFRA AGUSTÍN
Universidad de Salamanca

MARÍA SÁEZ-MARTÍN
Universidad de Salamanca

1. SHOCK/IMPACTO

Todo empezó el día en el que nos dio por mirar por el retrovisor e intentar ver el panorama que dejábamos atrás. La historia de la humanidad está escrita, y salvo las inevitables correcciones y descubrimientos que llevan a cabo a veces los investigadores, los arqueólogos o los historiadores, constituye un testimonio asumido con bastante unanimidad.

La democracia de las "polis" griegas, la formación del Imperio Romano, la expansión del cristianismo, el nacimiento del Islam, el Renacimiento, el Barroco, la Revolución Francesa, Napoleón, la industrialización o la Primera y la Segunda Guerra Mundial, constituyen capítulos de la historia que han dejado sentir su influencia en la filosofía, en el derecho, en la poesía, en el teatro, en la novela, en la música y en el devenir social.

Probablemente las palabras más utilizadas y manoseadas de los últimos años sean Coronavirus, COVID-19, SARS-Cov-2, pandemia, Estado de Alarma, confinamiento, contagios, mascarillas quirúrgicas, metro y medio de distancia de seguridad entre los ciudadanos, aplausos, resiliencia, normalidad y/o "nueva" –parece ya un eufemismo- normalidad, segunda ola, y tercera, y cuarta, y quinta, y la sexta ola, las archiconocidas variantes Delta y Ómicron, índice acumulado, vacunas y antivacunas negacionistas, colapso sanitario, mascarillas FFP2, test de antígenos, PCR, inmunidad y, sobre todo, la que algunos han dado en llamar "de rebaño". Las consecuencias de esta, ahora sí, "nueva" –o falsa- realidad, se han traducido en estadísticas, porcentajes, en informes contradictorios –en

los que un día sí, y otro también, se rectificaba, y se sigue haciendo, lo afirmado el anterior- y, principalmente, en una serie de necesarias limitaciones que han alterado de forma grave el funcionamiento de nuestra sociedad.

FIGURA 1. *Caín & Abel. After Rubens. Bogdan Chaikovskyi*

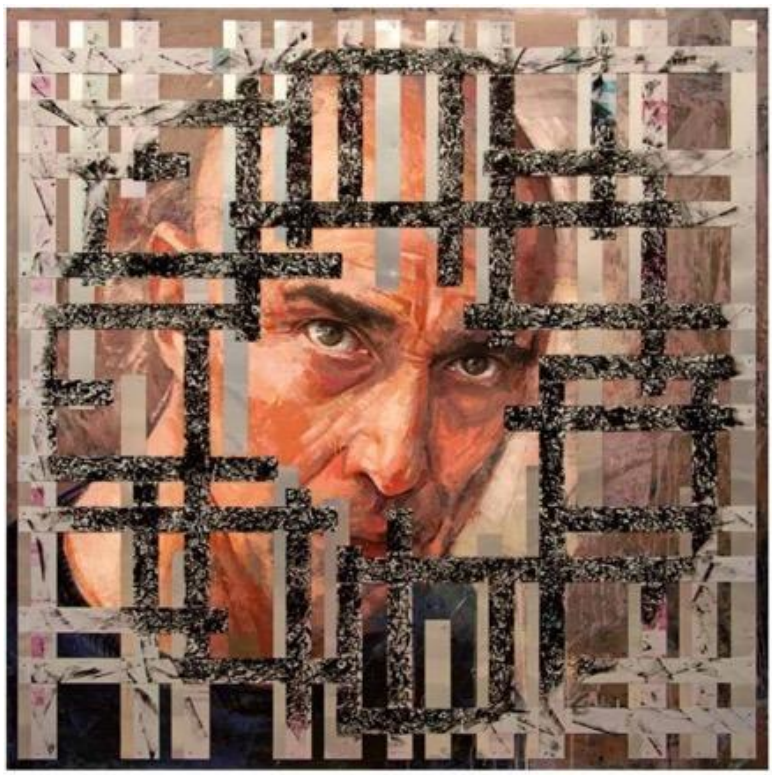
Médicos, enfermeros, sanitarios en general, policías, bomberos, profesores, comerciantes, camioneros, taxistas, etc., todos vieron alterado su trabajo por culpa de la pandemia, pero ¿qué pasó con los artistas, dibujantes, pintores, grabadores, escultores, etc.? En este caso, de alguna

forma, puede servirnos como respuesta inicial, como punto de partida, alguna de las afirmaciones que, hace apenas unos años, la historiadora (y profesora de la Universidad de Málaga) Milagros León Vegas expresaba, en su artículo "Arte y peste: Desde el medievo al ochocientos, de la mitología a la realidad local", entre otras cosas, que: "El impacto de las epidemias en la historia es constatable desde todos los ámbitos de producción intelectual y artística del hombre. La pintura" –en este caso vamos a emplear su hiperónimo, el arte- "además de hacerse eco de estos desastres, constituye una de las fuentes más interesantes para aproximarse a la interpretación dada a los mismos por las distintas sociedades, dejando entrever datos de rigor histórico, así como elementos englobados dentro del complejo mundo de las mentalidades". Y, a renglón seguido, indicaba: "La pintura –el arte- ha sido siempre, desde época ancestral, una forma de expresión del hombre para volcar sus pensamientos, miedos, la percepción de la realidad inmediata, de lo comprensible a su entendimiento y lo desconocido, del horror, de lo grotesco y lo bello, transformando lo efímero e inmaterial en eternos testimonios de un periodo, bajo la mirada siempre personal del artista. (…) Las guerras, los desastres naturales o las enfermedades repercuten hondamente en las conciencias colectivas, de ahí que copen un amplio porcentaje de la manufactura plástica de las distintas sociedades" (León, 2009-2010, p. 223-224).

Aún más próxima en el tiempo, y fruto inmediato de la reflexión generada por el extraño e insólito momento que nos ha tocado vivir, es la conferencia *Iconografías de la pandemia* del guionista (y profesor de la Universitat Pompeu Fabra de Barcelona) Iván Pintor Iranzo. Presentada en abril de 2020 en el Centro de Cultura Contemporánea de Barcelona (CCCB) (e impartida *on line* el 15 de marzo de 2021 –apenas dos días después de haber fallecido su padre a causa del coronavirus- dentro del seminario monográfico *Crisis? What Crisis?* –título del disco del grupo británico Supertramp del año 1975- organizado por el Máster en Estudios avanzados en Historia del Arte y el Doctorado en Historia del Arte y Musicología de la Universidad de Salamanca), su primer párrafo se convierte en una magnífica declaración de intenciones, en un perfecto preámbulo de todo lo que viene después:

Figuras solitarias atravesando calles vacías, rostros embozados con mascarillas quirúrgicas, cuerpos que se evitan a más de un metro de distancia ante farmacias y supermercados, hospitales de campaña en pabellones deportivos, equipos sanitarios con trajes de protección, impresoras 3D esculpiendo respiradores, coches patrulla policiales y vehículos militares ocupando el espacio público e incluso hileras de ataúdes esperando a ser retirados son algunas de las imágenes que la crisis provocada por la pandemia de COVID-19 está dejando a su paso. Desde el confinamiento domiciliario de buena parte de la población, además, las infografías de mapas y curvas estadísticas, en sintonía con las grabaciones proporcionadas por las telecámaras de videovigilancia y la omnipresente representación tridimensional del virus –en un choque en ocasiones perturbador con los vídeos y fotografías de los informativos y la prensa–, evidencian y crispan una de las singularidades propias de nuestro contrato contemporáneo con las imágenes: la transformación de los espacios de contacto e intersección entre el poder, el *big data*, la representación de la emoción y el sufrimiento singulares y los motivos visuales surtidos por la tradición iconográfica. (Pintor-Iranzo, 2020)

FIGURA 2. *Autorretrato con celosía. Florencio Maíllo*



En definitiva, en esta ocasión, debemos ser sinceros, no nos supuso un gran esfuerzo –en realidad, no fue preciso gastar demasiadas energías-, establecer los puntos de partida, las ideas, las palabras, a partir de las que generar un nuevo proyecto expositivo:

Arte&pandemia&Salamanca.

2. ¿Y PARA QUÉ ARTISTAS EN TIEMPOS DE PANDEMIA?

Y, llegados a este punto, cabe preguntarse, ¿Y para qué artistas en tiempos de pandemia?, parafraseando una de las preguntas más turbadora jamás planteada en el ámbito literario, la que pronunció Friedrich Hölderlin a comienzos del siglo XIX en su buhardilla de Tubinga, a orillas del río Neckar, ¿Y para qué poetas en tiempos de penuria? E incluso podemos ser más incisivos y plantearnos, como así lo hicimos: ¿en qué medida pudo/puede haber alterado la creatividad artística salmantina esta pandemia? Esa fue la cuestión que nos formulamos y que hemos tratado de responder –si es que en realidad es posible, aún lo seguimos dudando, en parte- a través de esta exposición, *Arte salmantino en [tiempos de] pandemia,* que planteamos a la Diputación de Salamanca, que nos contestó de inmediato, con un tajante sí, motivo por el que, desde aquí, expresamos nuestro más sincero agradecimiento a la mencionada institución; respuesta que se convirtió en el pistoletazo de salida de esta exposición, que tuvo lugar entre el 10 de marzo y el 3 de abril de 2022 en la Sala de Exposiciones del Palacio de la Salina de Salamanca.

FIGURA 3. *Bifurcación. Alfonso Cuñado*

A ambas preguntas, a la más general –la que da título a este apartado- y a la más concreta se ha tratado de dar respuesta en esta exposición a través de las obras –a nuestro entender, ojalá no nos equivoquemos, respuesta incontestable- de una serie de artistas que, eso sí, para formar parte de ella debían cumplir una condición –sí, una exigencia- en este caso, de carácter geográfico, en realidad, de origen: haber nacido en la provincia de Salamanca; condición que después, en algunos casos, hemos "dulcificado", dando cabida a una serie de artistas cuya vinculación con Salamanca, por diferentes motivos –formación, trabajo, familia, transcurrir vital, premios, exposiciones- ha sido vital en el desarrollo de

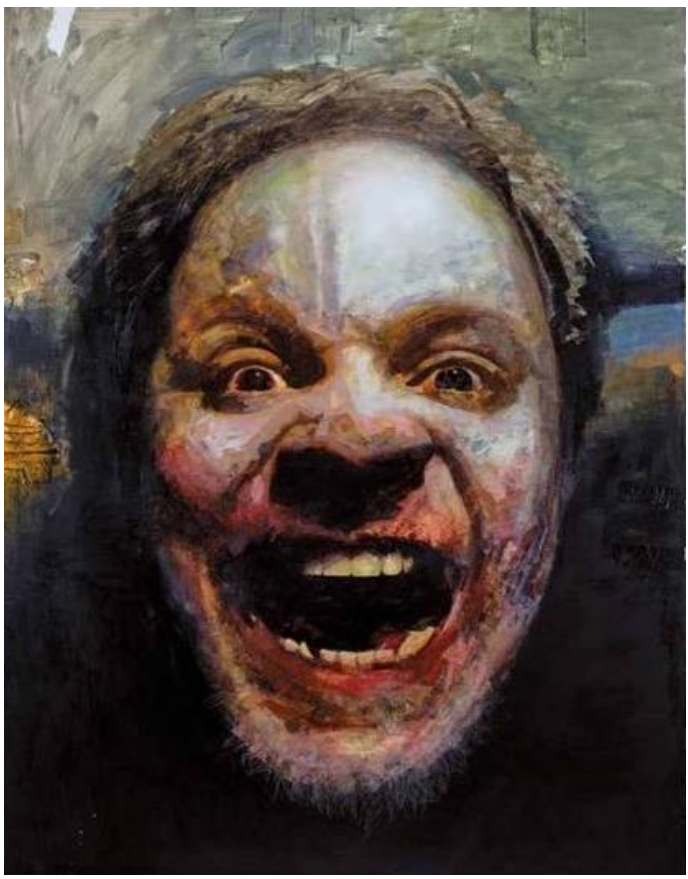
su obra, dejando además de alguna manera sentir su influencia en el devenir creativo de la ciudad.

FIGURA 4. *Y sucedió en primavera. Alejandro Mesonero*

Así, fuimos invitando a una serie de artistas –una buena parte de ellos con trayectorias ya muy reconocidas, algunos con exposiciones recientemente clausuradas y otros con ellas abiertas o incluso a punto de inaugurarse- a que participaran con una obra –si bien es cierto que por distintos motivos hay alguna excepción, en algún caso, muy pocos, hemos

incluido más de una- que fuera fruto de aquellos días o, en su defecto, que haya surgido de lo que aquellos días han supuesto posteriormente en su obra, en su proceso creativo. Como suele ocurrir en estos casos, en estos proyectos en los que nos involucramos, el "reducido" primer listado de artistas, menos de veinte, fue creciendo –aunque al final, una vez más, algunos, a lo mejor muchos, y muy buenos, han quedado

FIGURA 5. *Grito. Ángel Luis Iglesias*



fuera- más allá de nuestras iniciales previsiones, hasta alcanzar la nada desdeñable cifra de treinta y cinco firmas. Además, en consonancia con la vocación provincial de la Diputación también se ha logrado una alta participación de artistas que o bien han nacido en nuestra provincia o en

la actualidad viven en distintos lugares de la misma, hecho que motivará que a lo largo de estas páginas aparezcan citadas distintas localidades como Béjar –de donde proceden tres artistas-, Cabrerizos, Carbajosa de la Sagrada, Ciudad Rodrigo, Espeja, Guijuelo, Mogarraz, Peñaranda de Bracamonte –en este caso, de aquí vienen dos-, San Martín del Castañar, San Pedro de Rozados o Santa Marta de Tormes. Por nuestra parte, sólo nos resta expresar a todos los artistas que forman parte de esta exposición –ellos bien lo saben, ya se lo hemos dicho de manera particular- nuestro más sincero agradecimiento por haber aceptado y asumido con tanto entusiasmo y diligencia nuestra invitación.

Además, a todos ellos se les pidió un texto –que, si bien se les indicó que no fuera muy amplio, su extensión quedaba también a su libre elección- en el que pusieran de manifiesto qué supusieron, habían supuesto o estaban suponiendo en su obra, en su arte, aquellos días, esas semanas, estos ya extremadamente perpetuos tiempos de pandemia, tan inciertos, tan brutales. El abanico de respuestas dadas es, cuanto mínimo, variopinto, pero, por encima de todo, el conjunto resulta realmente enriquecedor. Sin duda, las experiencias fueron diversas, variadas. Algunos nos confesaron que el confinamiento y las medidas restrictivas no les habían resultado traumáticas y que apenas habían afectado a su trabajo, no sólo eso sino que incluso gracias a ellas habían incrementado sus horas de dedicación al trabajo –sobre todo porque algunos ya llevaban años autoconfinados en su estudio, donde están acostumbrados a pasar largas horas en soledad- mientras que otros, de manera especial aquellos que tuvieron que permanecer la clausura obligada en sus casas, sin poder acercarse a su refugio, a su taller, tuvieron que adaptarse a trabajar en formatos pequeños y muy pronto sufrieron la carestía de materiales –a su alcance apenas tenían papel, acuarelas o un kit básico de pintura, recuperado en ocasiones de algún rincón donde llevaba olvidado unos cuantos años- y esa necesidad, unida a esa nueva situación límite y desconocida que tocaba vivir, les generó una terrible sensación de desconcierto y aturdimiento, de infinita angustia y desasosiego, que Uje Civieta plasmó a la perfección en su "pequeña" obra, nos referimos al tamaño, titulada *Resignación.*

FIGURA 6. *Resignación. Uje Civieta*

Asimismo hubo alguno que optó por acercarse a la ventana –y la abrió de par en par, y sacó la cabeza y plasmó todo aquello que descubrió- mientras que otros se miraron al espejo, y se vieron en un primer plano (como Mario Criado en *La vida es un pez en la mano* o Chema Navares

en *Última barrera de defensa)* y se autorretrataron, dejándose ver –en recogida estupefacción, en íntimo desasosiego- a través de una delicada y esencial celosía, como lo hizo Florencio Maíllo, o, como fue el caso de Ángel Luis Iglesias, lanzando un terrorífico y terrible grito de dolor, el que estaba ocasionando aquella horrible pesadilla, que tantas y tantas "clandestinas & silenciadas fosas de gritos"[7] generó/generaba/genera.

FIGURA 7. *Las tres Gracias. Maite Rodríguez López*

También salieron a relucir los recuerdos de infancia, y los de juventud, el padre hablando de la lluvia desigual, la nostalgia que provoca la ausencia y la perentoria necesidad que tuvieron –al igual que buena parte de la población- de ver, y de rever, las antiguas (viejas) fotografías de los álbumes familiares. No en vano, como apunta Pedro Vicente, "para

[7] Este verso forma parte del poema *[:memoria:],* que escrito por MAMS (Miguel Ángel Muñoz Sanjuán) se recoge en *A poema abierto. Escribir en tiempos de pandemia.* Edición de Amalia Iglesias Serna. Salamanca: Universidad de Salamanca, 2020, p. 174. En pleno Estado de Alarma desde el Servicio de Actividades Culturales de la Universidad de Salamanca, y coordinado por Amalia Iglesias Serna, se puso en marcha un precioso proyecto basado en la creación de un espacio poético virtual abierto con "el objetivo de ofrecer a los ciudadanos una ventana de par en par hacia la poesía". El resultado final fue recogido en el citado libro, al que volveremos en más de ocasión y cuyo pdf se puede descargar gratuitamente en: https://sac.usal.es/images/a_poema_abierto.pdf

numerosos creadores y pensadores contemporáneos, el álbum de familia y las fotografías domésticas, propias o ajenas, representan el motivo principal de estudio y la materia prima para sus obras" (Vicente, 2013, p. 7). Pero si de algo nos han hablado los artistas una y otra vez ha sido de tiempo de estudio, de reflexión, sobre todo interior, de pensar y meditar, de días de música y de libros –Alfonso Cuñado lo plasma a la perfección en *Lectura a contraluz* y Lucinio Alonso en su poema *Libros,* cuyos primeros versos nos cuentan que *Florecieron los libros / en las estanterías. / Llegó el confinamiento / y de pronto entreabrieron / las olvidadas páginas sus pétalos / y libraron aromas escondidos, fragancias encerradas / que llenaron de vida el tiempo muerto* (Iglesias [ed.], 2020, p. 37)- y, finalmente, de apasionada y liberadora creación artística, de Arte con mayúsculas.

FIGURA 8. *La naturaleza se abre camino. Francisco Tomás Medina Pérez*

3. IMÁGENES QUE PERSUADEN [E INQUIETAN]

No se trataba en esta ocasión de mostrar estilos (entre las obras recibidas hay de todo tipo, desde la colorista evocación neoimpresionista o neopuntillista *Primavera que no vimos,* de Ricardo Martín Vázquez, hasta

las abstracciones de Graciliano Montero o Andrés Alén, que concibe *Hierro,* un minucioso collage, *"*como un horizonte abierto a otra claridad"), ni tendencias, ni referentes (aunque Maite Rodríguez nos diga –*Las tres Gracias* es un claro ejemplo- que ha aprovechado este tiempo para realizar, como recurso evasivo, fragmentos de obras de uno de sus pintores más admirados, Sandro Botticelli, y el políptico de alucinantes y orondas brujas –libres de tapujos y embozos- de Eusebio Sánchez Blanco, que algo o quizás mucho tiene de esoterismo y de conjuro, sea un guiño a Goya, a Francis Bacon o a Lucian Freud), ni generaciones (si bien es cierto que una tercera parte de los artistas participantes nacieron en la década de los 50, no lo es menos que diez superan los 70 años –teniendo el privilegio de contar con Malocha Pombo, que cumplirá noventa primaveras- y cinco aún no alcanzan los 50, resultando, en este sentido, casi insultantes los veintitrés años de Bogdan Chaikovskyi), ni tan siquiera una temática concreta, tanto que incluso nos han llegado –y no citamos ahora todas las piezas- algunas referencias religiosas a través de *Tentenecius,* cuadro totalmente reconocible de Jerónimo Prieto que tiene a San Juan de Sahagún y a su toro como protagonistas*,* del evidente San Sebastián que protagoniza *Sin título,* obra de Aída Rubio en la que aboga por profundizar en la incorporación de los procedimientos digitales en su trabajo, y de la caótica y laberíntica *Torre de Babel* en la que Carlos García Medina incluye todo un bestiario surgido de la tradición popular salmantina. Como no podía ser de otra forma, en el apartado de la temática, la consigna para los artistas fue de absoluta libertad a la hora de presentar la obra que cada uno quisiera, a pesar de lo cual se han impuesto –en un caso de manera un tanto ajustada y en el otro con total rotundidad- como temas más recurrentes, el paisaje urbano y la naturaleza.

FIGURA 9. *Confín I. Belén Cobaleda García-Bernalt*

Las ciudades han sido siempre el eje principal de la obra de Belén Cobaleda García-Bernalt, pero esta época que vivimos, en la que las hemos sentido desiertas, desamparadas, casi muertas ha hecho –y escribimos ahora en primera persona, son palabras de la propia pintora- "alejarme de las entrañas de la ciudad y contemplarlas desde la distancia", como así ocurre en *Confín I,* del mismo modo que a José Manuel Sánchez Rodríguez, como expresa gráfica y acertadamente en *Lifeless 02,* "la calle ya no significaba nada como tal". En pleno estado de alarma el poeta José Pérez Olivares escribió *El silencio,* cuyos siete primeros versos nos cuentan: *Sin niños en sus calles / la ciudad parece muerta. / Entre dos adoquines / la hierba ha comenzado a crecer / y una lechuza, / oculta en el follaje, grazna y alza el vuelo* (Iglesias [ed.], 2020, p. 174).

FIGURA 10. *La musa de la libertad. Elisabeth Martín Maíllo*

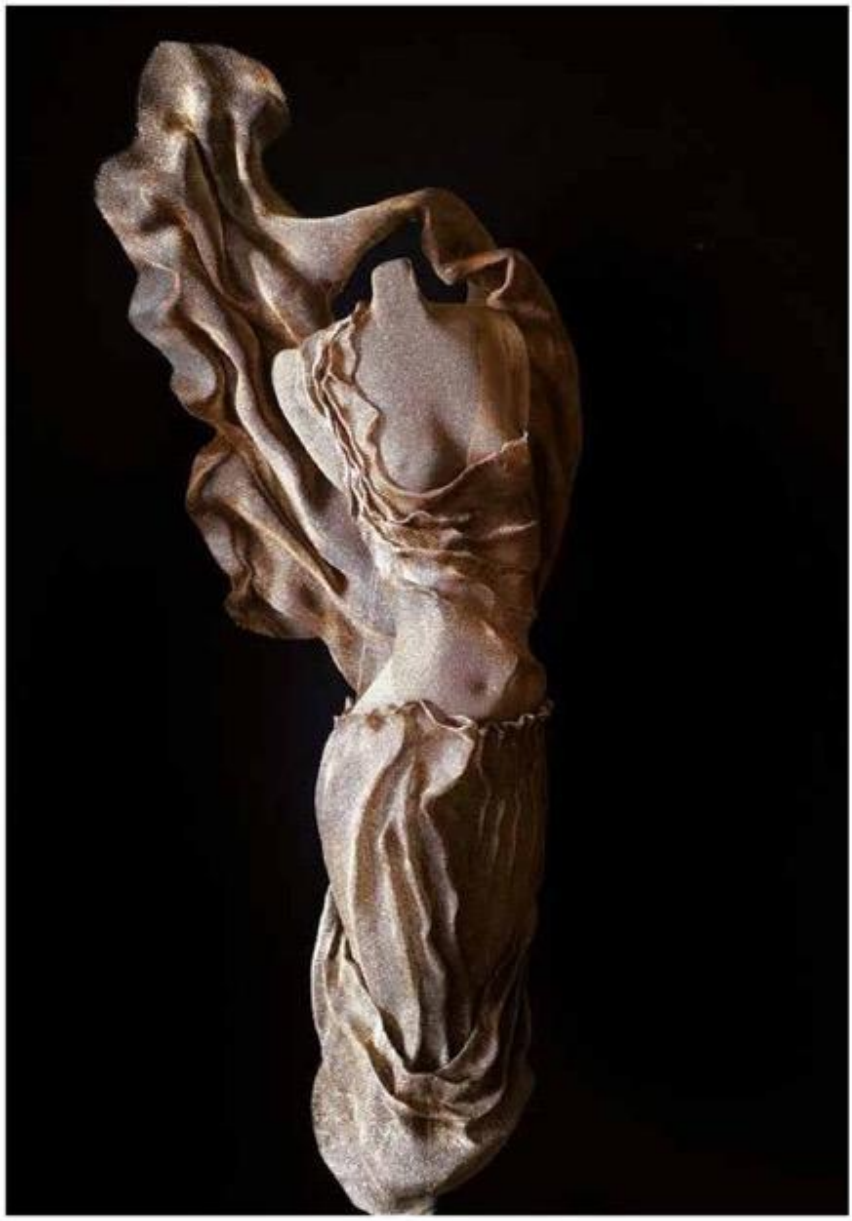
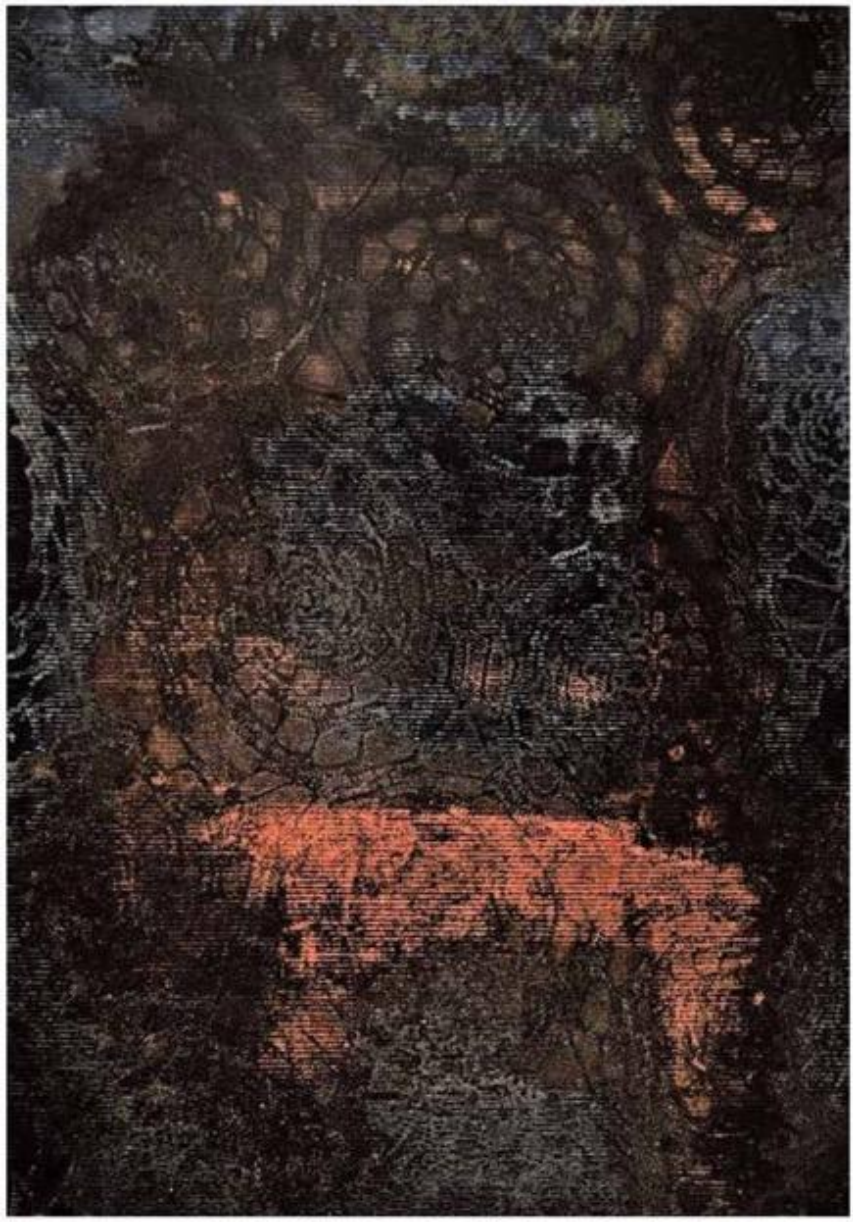


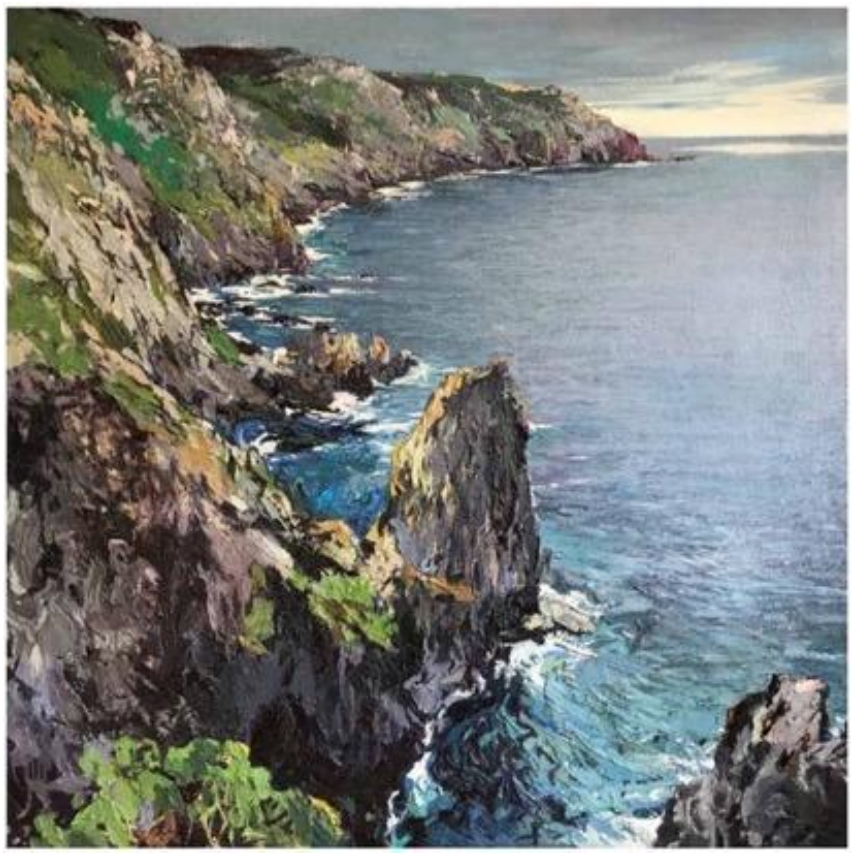
FIGURA 11. *Las huellas del agua. Juan Pro*



Por su parte, Alfonso Cuñado y Alejandro Mesonero –pintores metódicos donde los haya- se han mantenido fieles a sus definidores estilos.

Así, Cuñado ha gestado en *Bifurcación* una imagen caleidoscópica, o como él prefiere decir, deconstruida, marcada por una alta carga evocadora gracias al preciso uso de la luz azul, esa –como una vez nos confesó el pintor- que lo envuelve todo cuando el día está a punto de acabar, cuando ya apenas queda nada para que se inicie el anochecer. Por su parte, Mesonero –conversador incansable, sobre todo cuando el arte es protagonista del diálogo-, crea, en *Y sucedió en primavera,* una obra de cuidada y equilibrada composición repleta de ejecución y pensamiento, en la que el ser humano, el "Bosque Humano" –como a él siempre le ha gustado decir- se vio obligado a parapetarse en el interior de sus hogares en la primavera del año de "gracia (maldita)" de 2020.

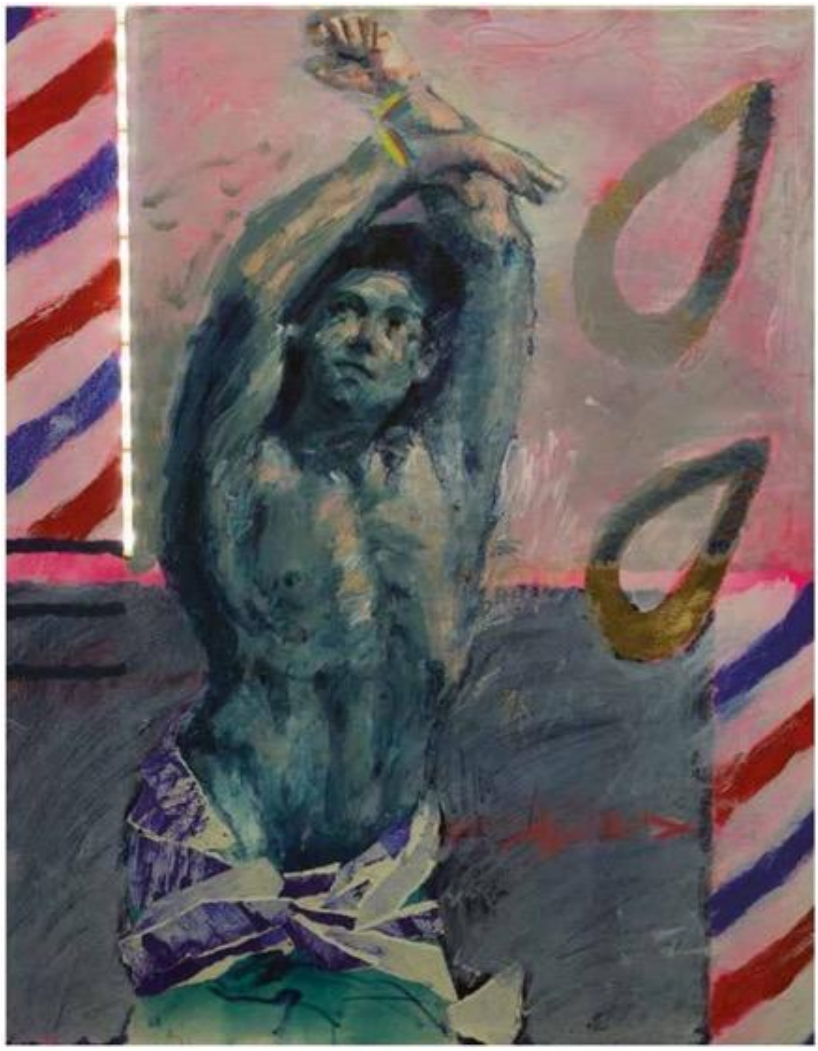
FIGURA 12. *Cantábrico. Isidoro Moreno López*



El paisaje natural ha sido el tema más abordado. Esa asombrosa y agradecida naturaleza que tuvo tiempos [de pandemia] para florecer y avanzar libre –quizás así sea mejor, enteramente libre-, en todo su vasto esplendor, como ocurre en *La naturaleza se abre camino,* de Francisco Tomás Medina Pérez –donde la hierba crece descuidadamente, o eso es lo que nos parece-, en *Cantábrico,* de Isidoro Moreno López –donde las apaciguadas aguas perfilan la costa o es ésta la que perfila a aquéllas-, o en el *Águila,* de Mª Salud Parada Morollón, que tras levantar el vuelo se lanza en picado mientras "Cruzan silencios por el aire en calma" (verso del poema *Akhmaru,* de Jenaro Talens (Iglesias [ed.], 2020, p. 241)). Y en este rico apartado también podemos incluir *Cánidas-8-miradas* de Antonio Varas de la Rosa, *Paisaje de Peñíscola* de Salvador Yáñez, *Es Colomer* de Malocha Pombo, o *Las huellas del agua* de JuanPro, a quien la naturaleza le "recuerda constantemente las huellas que deja a su paso. Cuando la naturaleza interviene todo es más auténtico".

FIGURA 13. *Pellizco. Eusebio Sánchez Blanco*

FIGURA 14. *Sin título. Aída Rubio*

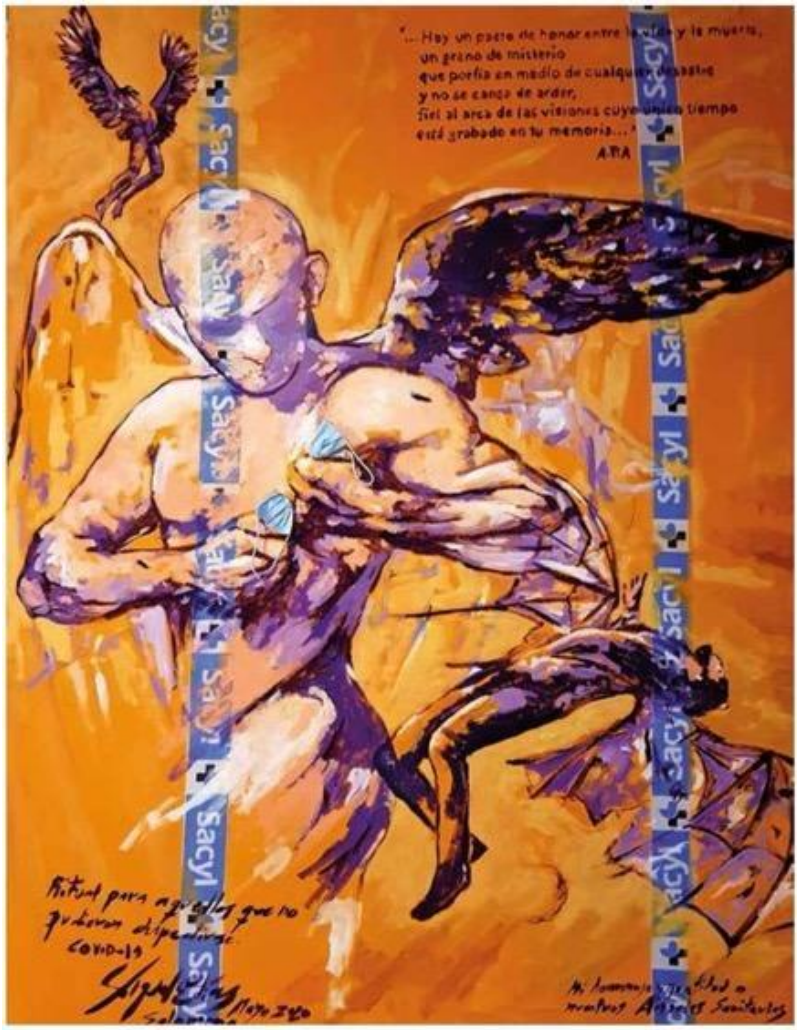


Y, en buena medida, en el polo opuesto, reclamando la libertad perdida por la Humanidad, la *Musa de la Libertad,* una escultura de claros ecos o retornos clásicos con la que Elisabeth Martín Maíllo expresa su deseo de volver a sentirse libre, de la misma manera –su grácil y etéreo movimiento así nos lo indica- que *El lanzador de jabalina* de Amable Diego. Una ya añorada y deseada libertad, con o sin *Máscaras en Azul,* si bien

es cierto que las caretas y los antifaces de José Antonio Muñoz Bernardo nos transportan a otros lugares y otros tiempos, permitiéndonos así, además, que por unos fugaces instantes nos olvidemos de esas que hoy nos protegen y tan necesarias son.

FIGURA 15. *La copa de Wuhan (convenientemente desinfectada). Luis de Horna*

FIGURA 16. *Ritual para aquellos que no pudieron despedirse. Homenaje al personal sanitario. Miguel Elías Sánchez*



Nos reciben, y también nos despiden, dos curiosas, y quizás "extrañas", piezas –hemos estado tentados de recordar aquí la *Fuente* (1917) de Marcel Duchamp como material expositivo y como obra que pasó a la historia del arte como claro modelo de innovación y creatividad- engendradas en los terribles días de la [maldita] primera ola, la *Copa-Florero COVID* en que Luis de Horna convirtió la puerta del frigorífico de su

hogar "durante la reclusión obligada por la peste china de 2020", y *La camilla* en cuyo tablero Carlos Civieta fue pintando, a través de la ventana, los distintos árboles que iban floreciendo en su jardín. Esa mesa camilla anclada a los sofás, a la habitación, a la morada, pero, sobre todo, a la ventana que se abre, a la vida. La poeta Marta Agudo lo expresa con maestría en su pandémico poema *El marco de la ventana.* Dice: "El marco de la ventana nos determina. / Limitación conjugada y al mismo tiempo / pauta de lo desconocido. / Y el sol que no se cansa de amanecer… / El cristal delata su elocuencia / y ordena los sucesos de la nueva oportunidad. / Ven aquí y respira, / es un aire que no enferma ni delata, / que podrá auscultarse sin rencor / porque fue a la vez oxígeno, fractura. / Y el sol que no se cansa…" (Iglesias [ed.], 2020, p. 30).

Y en ese espacio que tanto es de entrada como de salida también nos esperan, para "golpearnos" brutalmente, dos obras cargadas de reflexión y de emotividad. *Caín & Abel. After Rubens* le sirve a Bogdan Chaikovskyi para meditar sobre lo que hubo y se perdió, sobre las consecuencias de lo sucedido, eligiendo para ello el angustioso momento del relato bíblico de no retorno. Por su parte, Miguel Elías tuvo el coraje, el arrojo, de pintar su *Ritual para aquellos que no pudieron despedirse. Homenaje al personal sanitario* en una sábana del SACYL, convertida a partir de ese momento en un estremecedor lienzo con el que aplaudir el titánico trabajo llevado a cabo por los sanitarios, por tantos héroes anónimos. Y en esa misma línea está la marmórea escultura de José Antonio Muñoz Bernardo, *Mujer con velo blanco,* tallada –en palabras del autor- "durante el confinamiento como propuesta de monumento homenaje a la Sanidad Española en pandemia".

Pero si de algo nos han hablado todos los artistas fue de sentimientos, de sensaciones, de impresiones, de emociones. Hartos como estamos ya de que nos bombardeen con un sinfín de escenarios para el fin del mundo y nos hablen de la distopía del coronavirus que aún nos mantiene muy alejados de la "antigua y única" normalidad –sobre todo porque somos de los que seguimos depositando nuestras esperanzas en la inagotable capacidad creadora y reformadora de la inteligencia humana- quizá sea el momento, pensamos, ingenuos a lo mejor, de hacer una [hermosa] exposición repleta de *Imágenes que persuaden [e inquietan]* y no de

artefactos inofensivos –porque, como ya dijera Didi-Huberman, "el hálito viviente perdura en las imágenes, tiene fuerza superviviente y metamórfica" (Didi-Huberman, 2018, p. 150) - y que sí se pudiera ver. Seguimos echando en falta el poder reencontrarnos con tantos territorios antes habituales, seguimos esperando –como escribieron los poetas- "que vuelvan los pasos de la vida" y "¡Que se recobre la vida esplendorosa!", seguimos necesitando respirar las obras de arte.

También queremos detenernos con el *Abrazo* de Ignacio Villar, una pequeña –de tamaño- escultura de alabastro que a su autor le "evoca la sinceridad del abrazo deseado –nosotros añadimos también los besos- que genera el reencuentro después de una larga y dolorosa ausencia no deseada". Y si pueden, les animamos a que se acerquen a *Los días del desabrazo,* de Sergio García Zamora. Aquí dejamos sólo la última estrofa: "cuando pasen los días del desabrazo / abrazaré el amor que me consuela / nunca más escribiré / la palabra muerte a la ligera / y mis poemas estarán vivos / porque serán la vida mis poemas" (Iglesias [ed.], 2020, p. 115).

4. AGRADECIMIENTOS

Diputación de Salamanca

Chema Sánchez

5. REFERENCIAS

Didi-Huberman, G. (2018). La imagen superviviente. Historia del arte y tiempo de los fantasmas según Aby Warburg. Adaba Editores.

Iglesias, A. (2020). A poema abierto. Escribir en tiempos de pandemia. Universidad de Salamanca.

León, M. (2009-2010). Arte y peste: Desde el medievo al ochocientos, de la mitología a la realidad local. Boletín de Arte, 30-31, 223-224.

Pintor Iranzo, I. (28 de abril de 2020). Iconografías de la pandemia.CCCBLAB. https://lab.cccb.org/es/iconografias-de-la-pandemia/

Vicente, P. (2013). Álbum de familia [re]presentación, [re]creación e [in]materialidad de las fotografías materiales. Diputación Provincial de Huesca y La Oficina.

EDUCAR EN SITUACIÓN. UNA PROPUESTA DE PSIQUIATRÍA COMUNITARIA EN UNA ASIGNATURA DE GRADO PARA UN MUSEO DE ARTE

BELÉN SOLA PIZARRO
Facultad de Educación. Universidad de León

1. INTRODUCCIÓN

Educar en situación fue una de las líneas de trabajo que formó parte de *La Escuela Perturbable II*, un programa de actividades que diseñó el Departamento educativo del Museo Centro de Arte Reina Sofía para la exposición sobre el psiquiatra catalán Francésc Tosquelles que tuvo lugar entre octubre de 2022 y marzo de 2023. Este artículo quiere dar a conocer la investigación colectiva que supuso Educar en situación, una experiencia artística conectada con un programa de actividades en torno a una exposición, pero que tiene lugar en las aulas de la Facultad de Educación de la Universidad de León, concretamente en la asignatura de Taller de Expresión Artística del Grado de Educación Social.

La propuesta se basa en la creación de una comunidad de aprendizaje en la que además del alumnado del grado estaba presente en el aula de la Facultad personas usuarias del hospital de Salud Mental Santa Isabel y los miembros del colectivo artístico *La rara troupe*[8]. La fusión de los diferentes colectivos se realiza a través del proceso de creación de varias piezas sonoras que finalmente fueron expuestas en las salas del Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía (MNCARS) en febrero de 2023.

[8] La rara troupe (León, 2012) es un grupo de trabajo artístico de reflexión en torno a la salud mental y el malestar psicosocial que utiliza la creación audiovisual desde la autorrepresentación y la narración en primera persona. Raraweb.org.

1.1. La exposición como origen

Tosquelles. Como una máquina de coser en un campo de trigo, fue una exposición comisariada por Joana Masó y Carles Guerra que recupera la historia de este psiquiatra catalán exiliado en Francia, donde llevó a cabo una práctica transformadora en el campo de la salud mental y las instituciones psiquiátricas. Partidario de la interacción social y la conexión con el contexto en la vida de los hospitales psiquiátricos, Francesc Tosquelles inaugura lo que se conoce como psiquiatría institucional, un entendimiento de la psiquiatría como práctica médica íntimamente relacionada con el entorno social de las personas diagnosticadas. En este sentido es importante entender que la práctica clínica de Tosquelles se va a desarrollar en un contexto histórico marcado por la segunda guerra mundial. El sanatorio de Saint-Alban donde desarrolla gran parte de su trabajo entre los años 40 y 50 del pasado siglo se convirtió en un refugio para muchos artistas de vanguardia que convivían con las y los internos, campesinado, monjas, equipos médicos y enfermeras. Además, Tosquelles abrió el hospital psiquiátrico a multitud de prácticas novedosas buscando la creación de vínculos sociales como una manera de humanizar y hacer más vivible la enfermedad para miles de pacientes. Fue pionero en introducir en las instituciones tareas de autogestión, como las comisiones con responsabilidades concretas en la vida del hospital o los clubs de enfermos; pero también fue pionero en la introducción de prácticas artísticas como el teatro, el cine y la escritura, así como en el uso de la imprenta para la producción de fanzines, revistas y periódicos donde profesionales y pacientes compartían el protagonismo. Por otro lado, Tosquelles fue un firme defensor de los talleres de ergoterapia en beneficio de los pacientes, a través de los cuales se pusieron en marcha muchas mejoras en el propio hospital.

2. OBJETIVOS

Educar en situación toma como base teórica esta exposición del museo intentando desplazar la práctica de psiquiatría institucional comunitaria a la propia Universidad. Es por ello que al igual que Tosquelles proponía

curar la institución[9] refiriéndose al hospital psiquiátrico, este proyecto propone intervenir la institución pero en relación a la universidad, y se apoya de las mismas herramientas que el psiquiatra catalán; las prácticas artísticas y el entorno social de los y las estudiantes.

Los objetivos que se marcaron en la programación se condensan en tres:

- Investigar en el potencial de las prácticas artísticas colaborativas para activar procesos de enseñanza-aprendizaje capaces de producir situaciones de aprendizaje significativas, tanto para las personas como para los espacios implicados.
- Fomentar espacios mixtos para la participación de personas usuarias de centros de salud mental en procesos de arte y cultura.
- Intervenir el currículum formal desde metodologías artísticas de enseñanza-aprendizaje, aportando nuevas alternativas curriculares a la enseñanza del arte en el contexto de la educación social.

3. METODOLOGÍA

Este proyecto ha seguido una metodología de investigación-acción participativa donde la persona que investiga es además la profesora de la asignatura, la mediadora con el hospital de salud mental y la programadora de contenidos para el museo, es por ello que sería apropiado hablar también de la utilización de metodologías artísticas de investigación y más concretamente de la a/r/tografía, vocablo formado desde la unión de las palabras inglesas Art, Research, Teaching, como metodología que es capaz de simultanear la investigación, con la creación artística y la docencia.

Las herramientas con las que contamos para realizar esta investigación son variadas y están pensadas para poder tener en cuenta tanto procesos

[9] Curar la institución fue el nombre de otra de las cinco líneas de trabajo de la Escuela perturbable II. Actualmente se está elaborando una publicación del programa completo que saldrá a la luz en los próximos meses. https://www.museoreinasofia.es/actividades/curar-institucion

como resultados, y tanto cuestiones de producción material como procedimental o metodológico. Con ello nos referimos a que las propias técnicas de creación empleadas, como la creación de paisajes sonoros o los ejercicios de escucha, adquieren valor en el contexto de esta investigación grupal al ser instrumentos que nos ayudan a construir una comunidad de prácticas, y no solo por la calidad o contenidos concretos que contienen.

Entre los instrumentos y técnicas empleadas en la investigación encontramos las siguientes:

Acción	**Instrumentos y técnicas de creación y recogida de datos**
Ejercicios de escucha y composiciones grupales en el aula	- Grabación sonora y audiovisual - Registro fotográfico - Cuestionario final (Alumnado del Grado) - Diario de campo (Investigadora principal)
Reflexión y valoración del alumnado	- Cuestionario final (Alumnado del Grado)
Reflexión final grupal	- Escritura colectiva de cartelas para la exposición (Grupos mixtos: alumnado y personas del hospital)
Reflexión y valoración final de la docente	- Diario de campo (Investigadora principal)
Exposición de piezas sonoras en MNCARS.	- Jornada de puertas abiertas en el MNCARS. - Diario de campo (Investigadora principal)
Visionado de película “Oído Odio” y debate con el artista Diego del Pozo	- Registro fotográfico - Cuestionario final (Alumnado del Grado) - Diario de campo (Investigadora principal)
Debate en torno al libro “Contra el diagnóstico” con el autor Marcos Obregón.	- Entrevista (sonora) al autor - Grabación audiovisual de la sesión - Registro fotográfico - Cuestionario final (Alumnado del Grado) - Diario de campo (Investigadora principal)
Visionado de la película “Hostal España” y debate posterior con usuarias de centros de mayores, alumnado de grado y equipo de la película	- Registro fotográfico - Cuestionario final (Alumnado del Grado) - Diario de campo (Investigadora principal)

4. LA PROGRAMACIÓN

Educar en situación fue una oportunidad de activar una programación en el aula desde la puesta en marcha de una situación de aprendizaje específica para la asignatura Taller de expresión; la creación colaborativa de piezas sonoras para el Museo Reina Sofía de Madrid. Desde un punto de

vista metodológico, podemos decir que lo que se activa en el aula es un trabajo por proyectos o ABP -Aprendizaje Basado en Proyectos- un tipo de propuesta docente donde la consecución de un resultado final, en este caso la creación de piezas sonoras para el museo activa un proceso colectivo desde el cual aprendemos, creamos e investigamos al mismo tiempo.

4.1. Objetivos de la programación.

Esta programación de aula contaba a su vez con unos objetivos generales y otros concretos. Hago notar en este punto que, como investigación de base práctica y artográfica, los objetivos de la investigación y los objetivos de programación docente y de la creación artística en buena medida coinciden, siendo plenamente conscientes de que el marco teórico y el práctico pueden en muchas ocasiones complementarse y apoyarse sin que la práctica mantenga por fuerza una posición dependiente y subordinada de la teoría (Irwing y Springgay, 2018).

Entre los objetivos generales de la programación de aula encontramos los siguientes:

- Fomentar la colaboración entre el Hospital de Salud mental de Santa Isabel y el contexto socio cultural de la ciudad de León, teniendo por vínculo la Universidad y más concretamente la Facultad de Educación de León

- Apoyar la creación de un espacio de radio para la creación de un programa realizado con personas con y sin diagnósticos de salud mental en la ciudad de León.

- Apoyar iniciativas orientadas a una mayor inclusión de las personas con diagnóstico en el ambiente socio cultural de la ciudad. De la misma manera, propiciar una mayor presencia de los contextos sociales en las aulas de la Facultad.

- Investigar en el potencial de las prácticas artísticas colaborativas para activar procesos de enseñanza aprendizaje capaces de producir “situaciones de aprendizaje” que se enfoquen en la adquisición de competencias y en el fomento de las múltiples inteligencias y las capacidades diversas de los grupos.

Por otro lado, contábamos con unos objetivos específicos que se referían a contenidos concretos de la asignatura donde tenía lugar el proyecto *Taller de Expresión Artística* dentro del Grado de Educación Social.

- Trabajar los conceptos de otredad y diversidad a través de dinámicas intra e interpersonales. Entender las diferencias culturales y las nociones normativas en torno a enfermedad y salud.
- Adquirir conciencia crítica en torno a los contextos socioculturales, políticos y económicos de las sociedades (post)capitalistas y su impacto en el trabajo de atención a los colectivos minorizados, estigmatizados o en riesgo de exclusión social.
- Utilizar la práctica artística como herramienta para la creación colectiva, indagando en las posibilidades de la educación social como espacio de creación de imaginarios y configuraciones sociales diversas.

4.2. Sesiones de trabajo y contenidos

"Educar en situación" estuvo compuesta por ocho sesiones de trabajo de tres horas de duración cada una. Seis sesiones fueron desarrolladas en el Aula de Plástica de la Facultad de Educación de León, una en el Hospital de Salud Mental de la ciudad, una en el salón de actos del Ayuntamiento de León y la última en febrero de 2023 en el Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía en Madrid.

A continuación, se describe el cronograma con los contenidos de las sesiones:

4.2.1. Sesión I. 29 de septiembre de 2022.

13:00h. Performance *Berlín Rehearsal* en el Hospital de Santa Isabel. La rara troupe + estudiantes del grado + usuarias del hospital. Número de personas: 70

FIGURA 1. *Performance Berlín Rehearsal, La rara troupe, Hospital de Santa Isabel.*

Fuente: elaboración propia

Con esta performance del grupo de creación audiovisual La rara troupe, se inaugura la asignatura. El objetivo de esta actividad es, por un lado mostrar el trabajo de este grupo de creación a pacientes del hospital, (muchos de ellos también participantes en algún momento de este grupo) a través de una conferencia performativa que muestra gran parte de su trayectoria artística desde 2012 a la actualidad, y por otro, servir de nexo de unión de estos tres colectivos (alumnado, La rara troupe y usuarias del hospital), que a partir de ese momento se encontrarán en el aula para generar nuevos grupos mixtos entre ellos.

4.2.2. Sesión II. 14 de octubre de 2022.

11:00 a 14:00. Facultad de Educación. Aula de Expresión Plástica. Número de personas: 55

FIGURA 2. *Facultad de Educación. Aula de Expresión Plástica.*

Fuente: elaboración propia

El objetivo de la sesión fue conocernos a través de una presentación personal para posteriormente crear ocho grupos, cada grupo estuvo coordinado por un miembro de La rara troupe. Entre las dinámicas de presentación se utilizó varias de las propuestas de la compositora Pauline Oliveros (2019) como por ejemplo algunas de las preguntas que se fueron desplegando por los grupos para elabora en el taller fueron:

> ¿Cuál es el sonido más antiguo que recuerdas?
>
> ¿Qué sonidos hacen que recuerdes tu casa?
>
> ¿Qué sonido te gustaría que te susurraran al oído.?
>
> ¿Cuál es el sonido que más te fascina?

4.2.3. Sesión III. 21 de octubre de 2022.

11:00 a 14:00. Facultad de Educación. Aula de Expresión Plástica. Número de personas: 55

FIGURA 3. *Grupo coordinado por Alfredo Escapa*

Fuente: elaboración propia

Continuamos el taller coordinado por La rara troupe. En esta ocasión intentamos diversificar los espacios de trabajo. Seguimos en la facultad de educación pero ahora nos expandimos a espacios donde cada grupo experimenta de forma distinta con el sonido, el cuerpo y la palabra. En esta sesión los grupos ya están más cohesionados y nos concentramos en la consecución de un guion común para la creación de nuestras piezas sonoras. Utilizamos grabadoras de sonido o el estudio de grabación de la facultad para ensayar diferentes sonoridades y acciones o performances.

4.2.4. Sesión IV. 28 de octubre de 2022

Presentación del libro *Contra el diagnóstico, desmontando la enfermedad mental* y tertulia posterior. Con Marcos Obregón[10]. 11:00 a 14:00h. Facultad de Educación. Aula de Expresión Plástica. Número de personas: 50.

[10] Escritor y miembro del colectivo *Radio Nikosia* de Barcelona. Su último libro *Contra el diagnóstico* (2022) habla de su experiencia con la enfermedad mental en primera persona.

FIGURA 4. *Debate con Marcos Obregón*

Fuente: elaboración propia

En esta sesión el que toma el rol de profesor es una persona con varios diagnósticos de enfermedad mental. Marcos Obregón compartió en esta clase las referencias fundamentales que siguen en la asociación Radio Nikosia para pensar los espacios de intervención psicosocial. Obregón expone el marco conceptual desde el que se sitúa y se propone hablar apoyado por las preguntas del psiquiatra y médico Jean Oury, director junto a Félix Guattari de la clínica La Borde en Francia y otro de los espacios fundacionales de la psiquiatría institucional en Europa.

Las preguntas que se hace Oury en un seminario dado en París en el año 86 se pueden consultar en un reciente artículo escrito por Peter Pal Pelbart (2021):

> ¿Cómo sostener un colectivo que preserve la dimensión de la singularidad?
>
> ¿Cómo crear espacios heterogéneos, con tonalidades propias, atmósferas distintas, en los que cada uno se enganche a su modo?
>
> ¿Cómo mantener una disponibilidad que propicie los encuentros, pero que no los imponga, una atención que permita el contacto y preserve la alteridad?
>
> ¿Cómo dar lugar al azar, sin programarlo?

A partir de estas preguntas, su relación con un espacio asociativo como Radio Nikosia y su trayectoria como persona diagnosticada, Marcos Obregón nos invita a pensar la educación social desde un espacio de posibilidad para el encuentro de personas diversas donde los roles de saber y poder se diluyen ante la tarea de crear comunidad entendida como espacios de posibilidad para la configuración de nuevas formas sociales.

4.2.5. Sesión V. 11 de noviembre de 2022.

La rara troupe. Taller. De 11:00 a 14:00. Facultad de Educación. Aula de Expresión Plástica. Número de personas: 55

FIGURA 5. *Grupo coordinado por Nonia Alejandre y Ángel Zotes*

Fuente: elaboración propia

4.2.6. Sesión VI. 18 de noviembre de 2022.

Diego del Pozo. *Oído Odio* Video Fórum. De 11:00 a 14:00.

Cultura de la violencia y el odio social, Inmigración y xenofobia. Facultad de Educación. Aula de Expresión Plástica.

FIGURA 6. *Debate con Diego del Pozo*

Fuente: elaboración propia

4.2.7. Sesión VII. 2 de diciembre de 2022.

Proyección de la película Hostal España y debate. De 11:00 a 14:00. Comunidades de mayores. Proyección y debate con Chus Domínguez e Inma Álvarez con alumnado, personas usuarias del hospital de Salud mental y de centros de mayores de la ciudad. Salón de actos del Ayuntamiento de León.

FIGURA 7. *Proyección y debate posterior de la película Hostal España.*

Fuente: elaboración propia

4.2.8. Sesión VIII. 16 de diciembre de 2022.

Creaciones-ensayos piezas finales del grupo en el taller con La rara troupe. De 11:00 a 14:00h. Facultad de Educación. Aula de Expresión Plástica

FIGURA 8. *Grupo coordinado por Chus Domínguez*

Fuente: elaboración propia

4.2.9. Sesión Final. 8 de febrero de 2023

Presentación final de las piezas sonoras en el Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía.

FIGURA 9. *Visitando la exposición*

Fuente: elaboración propia

FIGURA 9. *Evaluando la sesión*

Fuente: elaboración propia

Este viaje desde el hospital de salud mental de León hasta el Museo Reina Sofía para exponer las piezas sonoras fue el final de la asignatura educar en situación, supone la llegada al museo de un grupo ya constituido de personas que entran en la institución de manera autorizada a exponer sus piezas y no a ser expuestas o interrogadas en relaciona sus diagnósticos o a sus roles como estudiantes de educación social. La sesión consistió en una visita mediada por la colección del museo que acabó en la sala de la Escuela Perturbable donde se exponían a través de códigos QR y cartelas de papel las piezas finales, por la tarde tuvo lugar un encuentro abierto al público en la Sala Protocolo Nouvell del museo donde se generó un espacio de reflexión final que a modo de conclusión cerró el proyecto.

5. RESULTADOS

A continuación se exponen los resultados del taller, 7 piezas sonoras que se expusieron en la sala de proyectos anexa a la exposición de Tosquelles en el MNCARS, entre el 8 de febrero y el 27 de marzo de 2023. Los textos son las cartelas que acompañan a las piezas y que fueron escritas entre todos los participantes.

5.1. Grupo 1. AMANECER (11 min)

Una pieza elaborada por Alba González, Paula Manso, Carmen, Ginger Moya y Cecilia Rey. Con el acompañamiento de Alfredo Escapa de Lararatroupe.

> Sea la hora que sea, le recomendamos que la pieza que va a escuchar a continuación sea con los ojos cerrados y los oídos, la mente y el corazón abierto. El amanecer es subjetivo, cada uno lo afronta como quiere o, por otro lado, como puede. Lo que va a escuchar en esta pieza es una pequeña muestra de lo que para cada una de las personas participantes

significa el amanecer, cuando llega el alba de un nuevo día y la principal motivación para superarlo. Para que pueda situarse un poco en la experiencia, queremos contarle cómo se estructura la pieza. Aunque parece desorganizado, tiene todo el sentido del mundo si tienes los oídos, la mente y el corazón abiertos. Los sonidos y el ambiente pueden tener diversas formas, como pueden ser organizados, como la música; o desorganizado y sin sentido ni lógica (o eso nos puede parecer a las personas) como puede ser el sonido de la cadena del inodoro. Todos estos sonidos nos acompañan a lo largo del día y de la vida, y se funden con nosotras siendo uno en un mismo cuerpo. Para nosotras no puede existir una vida sin música y por ello hemos querido incluirla en esta pieza. Además, si se pone atención, se puede notar como la letra se difumina con la melodía, en una forma difusa, confusa, pero a la vez decidida, simulando nuestro despertar en la mañana. Las mañanas y el comienzo del movimiento del cuerpo mismo condicionan el ánimo que vamos a tener en el día entero, por ello hay que prestarle atención, poner el foco. A menudo los sonidos que produce nuestro propio cuerpo pasan desapercibidos, pero su influencia y peso son infinitos.

5.2. Grupo 2. Lo que la pandemia trajo (8 min)

Una pieza elaborada por María Torices, Abraham González, Rosa Vega y Tito. Con el acompañamiento de Alfredo Escapa de La rara troupe.

¿Qué es lo primero que recuerdo del confinamiento? ¿Qué provocó en mí y en la sociedad el virus? Todos tenemos sonidos que marcaron el inicio de esta época. En este podcast, se presentan algunas de las sensaciones que originó la pandemia a cuatro personas diferentes de León. Cosas positivas y negativas, pero todas nos han servido para aprender, y para ser quien somos hoy.

5.3. Grupo 3. Intromisión (11 min)

Una pieza elaborada por Julia Ladra, Iris Sánchez, Lucía García Palencia y Marta Martínez. Con el acompañamiento de Carlos Crespo de La rara troupe.

Para que la escucha de la pieza sea óptima, es necesario conocer qué aspectos engloba el concepto de intromisión desde un enfoque subjetivo y abstracto. Desde el grupo Cadena invasora, hemos querido captar diferentes sensaciones relacionadas con el término de intromisión, como pueden ser: molestia, angustia o rechazo. Para describir con exactitud dichas emociones, nos hemos valido, sobre todo, de sonidos distorsionados y la sobreposición, en diversas ocasiones, de los mismos, incluidos fragmentos de la elaboración de la obra completa. Además, dicha pieza cuenta con varias partes fundamentales que se relacionan directamente con el concepto central de nuestro trabajo, como una conversación íntima acerca de los sueños (entendidos de manera polisémica), mensajes vía WhatsApp sobre viajes, un texto de creación y expresión propia sobre el mar (poema) o una llamada telefónica con tu madre. Todo ello pretende enmarcar cuestiones de la vida cotidiana alteradas o perturbadas de forma continuada. Como pautas útiles a la hora de la escucha no pretendemos imponer nada, simplemente, dejarse llevar por las sensaciones incómodas, molestas o inquietas que sugiere la pieza. Además, consideramos que nuestro trabajo merece de una reflexión profunda, pues, continuamente, observamos que la sociedad en la que vivimos ejerce con más fuerza el efecto de la invasión y la intromisión en el día a día de cada uno/a de nosotros/as. Existe, a su vez, una clara relación entre los conceptos intromisión e intimidad, por lo que hemos querido definir lo que significa y ha significado a lo largo de todo el proceso de creación de la obra el primero de ellos, poniendo en contraposición ambos, con el fin de resaltar el contraste de ideas: La intromisión es la alteración e invasión de la intimidad de las personas. La intimidad es el clima que se crea a base de confianza, respeto, comprensión y empatía.

5.4. Grupo 4. Educadamente (15 min)

Una pieza elaborada por Raúl Campo, Sara Fernández, Anabel Pozo, Aitana Rivero y Alsira Robles. Con el acompañamiento de Félix Lorenzo de La rara troupe.

La introducción de esta grabación hace referencia a la dependencia que actualmente tiene la sociedad en relación a las nuevas tecnologías, en concreto al teléfono móvil. En la escucha de esta grabación se puede apreciar las barreras que los sonidos rompen en relación a los sentimientos de las personas. Por un lado, como se puede apreciar un mismo sonido puede evocar diferentes emociones dependiendo de quien lo escuche, por ejemplo, el ruido de un tren puede provocar tanto felicidad por la vuelta a casa o irte de viaje, como tristeza por la ida de un familiar o las despedidas. Por otro lado, se puede escuchar los diferentes sonidos que puedes disfrutar durante un viaje, ya sea un viaje alrededor del mundo o el viaje de tu vida, y sus sueños. Siendo los sueños el motor de tu vida, sin ellos eres un barco a la deriva. Es necesario que las personas tengan sueños para poder seguir viviendo con motivación, ellos son los que impulsan nuestro día a día y hace que no se pierda el rumbo hacia el que diriges el final de tu vida. Ya sea en España, Portugal, Francia, Alemania, Bélgica, Italia, Grecia, Rumania, Polonia… puedes cumplir tus sueños, y recordarlos siempre gracias a los sonidos que te han acompañado durante esa aventura. El hecho de que en la grabación se escuchen las voces solapadas, es una crítica a la sociedad, ya que cada vez nos escuchamos menos entre nosotros. Además, no se consigue percibir el mensaje que se busca transmitir, todos los temas se solapan sin que ninguno quede claro. Esto, en la sociedad, se puede ver reflejado en la prisa que todos tenemos por vivir, haciendo más de una cosa a la vez, por lo que la mayoría de las cosas quedan a medias, perdiendo el sentido.

5.5. Grupo 5. Ocio (8 min)

Una pieza elaborada por Diana Álvarez, David Diez, Patricia Diez, Alba Fernández, Alba Gutiérrez, Marina Tejerina, Natalia Vielva y Ana Campos. Con el acompañamiento de Chus Domínguez de La rara troupe.

Nuestro podcast, por medio del viaje sonoro, trata de expresar a través de diferentes sonidos lo que cada integrante de nuestro grupo considera para sí misma un momento de tiempo libre en su vida, algo que le hace disfrutar realmente. Consideramos relevante destacar la diversidad del grupo, la diferencia de edades, gustos, y perspectivas de ocio; podemos darnos cuenta de ello escuchando el podcast, ya que cada uno de nuestros integrantes ha escogido momentos personales que difieren del resto de compañeros: naturaleza, elementos cotidianos, la música, la fiesta, juegos de cartas, deporte, etc. Lo que pretendemos con este proyecto es intentar que las personas que lo escuchen sean capaces de imaginarse en su propio tiempo libre y se vean a ellos mismos realizando las diferentes actividades que se van representando según los distintos sonidos proyectados. Tanto las grabaciones de archivo como los sonidos interpretados en el aula de grabación, son para todos nosotros un pequeño resumen de lo que es nuestro ocio o aquello que nos viene a la mente cuando pensamos en nuestro tiempo libre. Hemos decidido que la temática principal de nuestro podcast sea la representación del ocio porque consideramos que es algo común para todas las personas, llegando durante la propia grabación a compartir hobbies o formas de ocio. Entre estas formas de ocio se encontraría por ejemplo la relación con amigos, conocidos o familiares por lo que es la razón por la que hemos decidido incorporar murmullo a lo largo de todo el podcast. Además, el hecho de no especificar de dónde vienen los sonidos emitidos puede proporcionar al oyente la capacidad de libre interpretación, haciendo que su imaginación represente aquello que más se acerca a su vida personal, es decir, puedes relacionar cada sonido con aquello de tu día a día que te resulte más familiar aportando una perspectiva individual. Nuestro objetivo es que el podcast transmita sensaciones diferentes a cada oyente, al igual que lo hace el ocio. Al fin y al cabo, todo aquello que hacemos en nuestro tiempo libre marca también nuestra personalidad, todas esas cosas que elegimos para entretenernos, divertirnos, relajarnos o distraernos define qué somos fuera de toda responsabilidad. Existen numerosos aspectos de nuestra realidad que nos despiertan sentimientos, sin embargo, es en tu tiempo libre donde tú eliges qué sensación buscas y con qué lo lograrás, siendo así el ocio algo personal y plenamente sentimental de cada individuo. A pesar de que en la mayoría de personas existen similitudes en aquello que hacemos en nuestros ratos libres, solo uno mismo es conocedor de esa sensación que le provoca su actividad favorita. Tener tiempo para ti, para disfrutar, para complacerte, es una tarea esencial en la misión de conocerte a ti mismo, sin embargo, no todo el mundo se concede este tiempo, en la dinámica de vida que lleva parte de nuestra sociedad no hay espacio para disfrutar de nuestras actividades favoritas, es por eso que esperamos que si algún oyente se identifica con este grupo de personas, se detenga un momento a reflexionar y buscar de vez en cuando un tiempo para disfrutar de aquello que más le apasiona.

5.6. Grupo 6. Posibles respuestas (8 min)

Una pieza elaborada por Cristina Franco, Javier Obregón, Andrea Matarranz, Cristina Rodríguez, José Daniel Díez, Victoria Prieto, Soledad Gascón y Marina Gallardo. Con el acompañamiento de Nonia Alejandre y Ángel Zotes de La rara troupe.

Hemos vivido una experiencia única trabajando mano a mano con usuarios del hospital psiquiátrico Santa Isabel en León, especialmente con uno de ellos, Ángel, miembro que inspiró a la realización de este proyecto a partir de un texto redactado por él. A raíz de esto, surge la idea de plasmar el tema de la salud mental a través de la experiencia propia y nuestra percepción.

Ángel plantea en su texto preguntas sobre qué es la felicidad y la salud mental. Se ha querido ligar estas cuestiones con el tráiler que escucharás al principio de la grabación, que corresponde con la película Trainspotting (1996) de Danny Boyle que aborda de forma irónica el canon de vida perfecto que nosotrxs también nos cuestionamos y que de una forma u otra nos afecta.

Cada texto captura la esencia individual de las personas que han participado en esta pieza mostrando la subjetividad de la salud mental en cada uno de nosotros.

Especial dedicación a Nonia y a Ángel, que han creado un clima de confianza y seguridad desde el primer momento y también han sido partícipes e inspiración, en el proyecto de grabación y en nuestro propio proyecto, que es la vida.

5.7. Grupo 7. El paso del tiempo (16 min)

Una pieza elaborada por Natalia Antúnez, Margarita Blanco, José Laje, Julia Rúa, Marta Sánchez, Javier Villa, Marta Fernández, Ana Fuente y Paula Espinosa. Con el acompañamiento de Abel Morán de La rara troupe.

Viernes, 11:30 a.m.; Universidad de León, aula de expresión artística. Incertidumbre, ansiedad, exámenes, trabajos, agobio, ¡falta de tiempo! ¿Cómo podemos afrontarlo?. Sabemos que tienes muchas cosas en la cabeza: preocupaciones, obligaciones… ¡PARA! Cierra los ojos, piensa y siente: ¿Estás aprovechando el momento? ¿Quieres hacer realmente lo que estás haciendo? ¿Sirve de algo preocuparte por el futuro? Intenta relajarte y concentrarte en lo que vas a escuchar. A continuación, se va a reproducir un programa de radio, producido por alumnos de la Universidad de León, el Hospital de Santa Isabel y el grupo de "La Rara Troupe". Para llevar a cabo este programa hemos trabajado tanto con textos de elaboración propia como con textos seleccionados de diferentes autores y fuentes de información. Además, cada locutor ha escogido un sonido personal el cual le evoca una emoción sobre el paso del tiempo; junto con los sonidos de las radios del mundo. Agradecemos también la posibilidad de haber podido utilizar la canción Tiempo dame tiempo del artista y rapero Nach. La elección del paso del tiempo como tema principal de nuestro programa de radio surgió en base a una necesidad común de exteriorizar nuestros sentimientos, ya que vivimos en una sociedad cargada de objetivos inmediatos, sin metas a largo plazo. Somos la sociedad del tiempo, la que se queda estancada en el pasado, la que sobre piensa el futuro, pero la que nunca disfruta el presente. Para finalizar, hemos decidido elegir distintas palabras que nos ayudan a expresar las emociones que hemos sentido durante este proceso de grabación. Aprendizaje, creatividad, unión, tolerancia, efectividad, autenticidad, esfuerzo, cooperación, ilusión, motivación, autoconocimiento, reflexión, introspección, comprensión, paciencia, escuchar, experiencia...

6. CONCLUSIONES

Este artículo quiere contribuir a la investigación de propuestas que ofrezcan posibilidades para pensar la práctica artística, la investigación y la docencia como áreas relacionadas e interdependientes de los currículos de arte y cultura visual. Para ello se muestran los resultados de la creación artística que tienen lugar en la asignatura, pero también se comparte un programa en su relación con el "afuera" de la universidad y en interrelación constante con el hospital psiquiátrico. Hemos querido compartir una programación pero también una manera de trabajar por proyectos que se interrelaciona no solamente con la innovación docente sino también con las prácticas de psiquiatría comunitaria que proponía Francesc Tosquelles, demostrando que una asignatura de grado puede ser un espacio para la experimentación artística y una propuesta de psiquiatría comunitaria al mismo tiempo, aportando un espacio de sociabilidad a las personas diagnosticadas a través de la creación de piezas artísticas.

El museo de arte como espacio que hace posible el encuentro, se revela como un lugar privilegiado para fomentar estos encuentros entre instituciones altamente normativas como son la universidad y el hospital psiquiátrico, y en este caso, alentados por los contenidos de la exposición "Tosquelles, Como una máquina de coser en un campo de trigo", se atreve a poner en acción a través de su departamento educativo lo que la exposición sólo puede contener en memoria y archivo, la idea de curar las instituciones antes de querer curar a las personas.

7. AGRADECIMIENTOS

Al Departamento Educativo del MNCARS por la confianza en la elaboración y puesta en marcha de este proyecto. A todas las personas usuarias y profesionales del hospital de Salud Mental Santa Isabel de León y al alumnado del Grado de Educación Social de la Facultad de Educación de la Universidad de León.

6. REFERENCIAS

Irwin, R. & Springgay, S. (2018). A/r/tography as practice-based research. En M. Carter y V. Triggs. (Eds) Arts education and curriculum studies. (pp. 162-178). Routledge

Oliveros. P. (2019) Deep Listening. Una práctica para la composición sonora. Edictoralia Llibres i publicacions

Pal Pelbart, P. (2021). https://uninomadasur.net/?p=3286. Cómo vivir solos, filosofía de la deserción, 14 de septiembre de 2021.

ARTE PARA CUIDARTE: TALLERES DE FORMACIÓN A PERSONAL SANITARIO EN TORNO AL ARTE Y LA SALUD

BEGOÑA YÁÑEZ-MARTÍNEZ
Universidad Complutense de Madrid

LORENA LÓPEZ-MÉNDEZ
Universidad Complutense de Madrid

AMAIA SALAZAR RODRÍGUEZ
Universidad Complutense de Madrid

DANIEL ZAPATERO GUILLÉN
Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad el Grupo de Investigación Interuniversitario del Museo Pedagógico de Arte Infantil (GIMuPAI), cuyos profesionales son docentes e investigadores de la Universidad Complutense de Madrid (UCM) y la Universidad de Salamanca (USAL), bajo la dirección de Manuel Hernández Belver (UCM) y Ana Mª Ullán de la Fuente (USAL), está desarrollando el proyecto *Artes visuales participativas y educación artística como recurso de apoyo a niños y adolescentes en contextos de salud* (AVISPEARA), con referencia PID2019-104506GB-I00 y financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades.

En función de las evidencias científicas sobre el impacto de las artes visuales en la mejora y humanización de los hospitales infantiles y tras el amplio bagaje del grupo de investigación en materia de Arte y Salud (Belver & Ullán, 2005; Ávila Valdés, 2009; Belver & Ullán, 2007; Ullán & Manzanera, 2009; Belver, 2019; Ullán & Belver, 2021), se desarrolló durante el año 2021 el programa bajo el título *Arte para cuidarte*, un programa centrado en la formación en materia de educación artística de

personal sanitario que quiso formar parte del proyecto para, una vez adquiridas las competencias en procesos creativos, poder implementar ellos mismos dichos conocimientos artísticos a sus pacientes. El programa constó de dos fases procesuales, una primera fase en la que se diseñaron por el grupo treinta y cuatro propuestas de taller de las que se implementaron nueve en la formación en educación artística hospitalaria enfocada al personal sanitario (enfermeras, auxiliares, psicólogos, terapeutas, etc). El planteamiento de poder formar a personal sanitario fue ocasionado por los últimos coletazos de las medidas sanitarias a causa del Covid 19, pues los educadores artísticos, artistas e investigadores del grupo GiMuPAI, no podían trasladarse al propio contexto del hospital para poder implementar ellos mismos el programa *in situ*. En una segunda fase consistió en comprobar la idoneidad de los talleres diseñados exprofeso para el programa y de esta manera determinar la capacidad del personal asistente al curso para poder realizar las actividades de forma autónoma en sus centros de salud y hospitalarios.

1.1. ANTECEDENTES DE PROYECTOS DISEÑADOS E IMPLEMENTADOS POR GIMUPAI

El grupo GiMuPAI nació en el propio MuPAI (Museo Pedagógico de Arte Infantil). Este es un museo universitario dependiente del área de Formación Artística del Departamento de Escultura y Formación Artística en la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Complutense de Madrid (UCM). El MuPAI, se configura como un laboratorio de creación de ideas para todos los públicos, ya sea enfocado a la etapa de la infancia, adolescencia o inclusive mayores con o sin deterioro cognitivo.

En el Museo, entre sus actividades reseñables, destacan los talleres a diferentes instituciones o los campamentos urbanos sobre artes plásticas relacionados con temáticas de actualidad para niños y niñas de infantil y primaria bajo la denominación del programa *Vacaciones de Colores* (Flores-Gúzman, Tejado-Niño, Suárez-Zara, García-Cuesta y Perandones-Serrano, 2008), y para la etapa adolescente cuentan con una interesante formación audiovisuales y cine bajo el título *Vacaciones de Cine* desde 2006 (Antúnez y López, 2011;Antúnez del Cerro y Castro, 2010;

Antúnez del Cerro, García-Cano, García-Cuesta y López-Méndez, 2012).

Por tanto, el carácter de este museo universitario es hacer que este tipo de programas educativos y artísticos, no solamente sean un espacio de ocio, disfrute, formación y aprendizaje para los y las asistentes diversos interesados en la educación artística, sino que también se configure como un espacio de investigación en el que las personas que configuran el GIMuPAI se desarrollen y formen como profesionales expertos en educación artística en diferentes contextos.

Desde 2003 el GIMuPAI, como grupo de investigación interuniversitario, viene investigando y desarrollando diferentes actuaciones en el ámbito del arte y la salud obteniendo financiación pública y privada para el desarrollo de los siguientes proyectos antecedentes que se desglosan a continuación:

Financiación Pública

- [2003] Análisis de calidad de las prestaciones de los servicios pediátricos de los hospitales de Castilla y León en relación con las posibilidades de desarrollar actividades de juego creativo como recurso de salud por parte de los niños ingresados en dichos servicios. Financiado por la Consejería de Sanidad. Junta de Castilla y León.
- [2004] El juego creativo en hospitales como recurso de apoyo psicosocial para niños enfermos y sus familias. Financiado por la Consejería de Sanidad. Junta de Castilla y León.
- [2004] Análisis comparativo de la calidad de las atenciones psicosociales a los niños en los servicios de pediatría hospitalaria de la SACylL con centros de referencia nacionales en hospitalización infantil. Financiado por la Consejería de Sanidad. Junta de Castilla y León.
- [2004-07] Diseño, aplicación y evaluación de materiales de juego creativo especialmente adaptados para su uso

hospitalario. Financiado por el Ministerio de Educación y Ciencia Proyecto I+D.

- [2006] Creatividad en adolescentes hospitalizados en la Comunidad de Madrid. Financiado por la Comunidad de Madrid.
- [2007] Diseño y aplicación de actividades artísticas creativas para adolescentes hospitalizados con patologías clínicas en hospitales de la CAM. Financiado por la Comunidad de Madrid.
- [2008-11] Diseño y desarrollo de materiales y actividades creativas y artísticas para adolescentes hospitalizados. Financiado por el Ministerio de Educación y Ciencia. Proyecto I+D.
- [2009-11] *Camalletes de cine*. Financiado por la Comunidad de Madrid.
- [2016] Educación artística en museos e instituciones culturales como recurso de bienestar para personas con Alzheimer y demencias tempranas. Financiado por el I+D Ministerio de Economía y Competitividad.
- [2021] Artes visuales participativas como recursos de bienestar para niños y adolescentes. Financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades.

Financiación Privada

- [2007] Diseño, desarrollo y evaluación de talleres hospitalarios: CurArte en verano 2007. Financiado por la Fundación CurArte.
- [2008-09] Formación, seguimiento y evaluación de becarios de colaboración y de becarios de investigación para la Fundación CurArte. Financiado por la Fundación CurArte.

No obstante, es reseñable como en 2020, a causa de la sobrevenida pandemia del COVID-19, tal y como apuntábamos al inicio, las actividades se suspendieron momentáneamente hasta nuevo aviso, hecho que

ocasionó que durante el año 2022, se diseñarán e implementarán una serie de actividades bajo la denominación del programa Campamento I+D, durante el mes de julio y en paralelo a la formación para profesionales sanitarios, convirtiendo el campamento en un lugar donde desarrollar el trabajo de campo para tres proyectos vigentes en ese momento e implementados por el GIMuPAI.

Los proyectos además del citado en este capítulo AVISPEARA, son Recursos online y en abierto sobre la colección del MuPAI (Museo Pedagógico de Arte Infantil), con referencia 87/2021-2022, y Evaluación de recursos online y en abierto sobre la colección del MuPAI (Museo Pedagógico de Arte Infantil), con referencia 8/2022-2023, financiados por la UCM dentro de la convocatoria Innova Docencia.

El actual proyecto *Arte para cuidarte* tuvo como predecesor el Proyecto CurArte que cuenta con 20 años de experiencia acumulada en contextos de salud y surgió como un desafío multidisciplinar y pluriinstitucional, para avanzar en la mejora de las condiciones de vida de los niños y adolescentes hospitalizados, desarrollando actividades de juego creativo especialmente concebidas para responder a sus necesidades específicas y promover este tipo de juego creativo como recurso de bienestar y salud.

El Proyecto CurArte se inició, pues, como un proyecto interuniversitario de promoción del juego, la educación artística y la creatividad como recursos de salud y bienestar para niños y adolescentes hospitalizados.

El objetivo inicial del proyecto fue poner a disposición de los niños y adolescentes hospitalizados una serie de materiales y actividades creativas especialmente diseñados para adaptarse a las limitaciones que, tanto la enfermedad, como las condiciones de diagnóstico y/o tratamiento de la misma en el marco hospitalario, puedan suponer para los niños. Por tanto, en este sentido juega especial importancia la labor de investigación en creatividad y educación artística que viene desarrollando en los últimos 30 años el GiMuPAI y por ende el MuPAI como museo universitario, que sirve de plataforma de apoyo para el diseño de todas las actividades que se desarrollan más tarde en el contexto hospitalario.

2. OBJETIVOS

El objetivo principal de este proyecto es diseñar talleres adecuados para ser implementados por el personal sanitario en sus respectivos centros, que reflejen la filosofía del proyecto y trabajen adecuadamente las artes en contextos de salud. Esto convierte a estos talleres en cursos de formación a los asistentes.

2.1. Objetivos de la implementación

- Valorar la adecuación de los talleres diseñados para ser implementados en centros hospitalarios con niños, niñas y adolescentes hospitalizados.
- Medir la capacidad de los cursos para formar a personal sanitario para que, de forma autónoma, puedan realizar las actividades propuestas en sus centros de trabajo sin el apoyo de una educadora artística.

3. METODOLOGÍA

El estudio de campo y el desarrollo del proyecto se llevaron a cabo a partir de una metodología cualitativa y exploratoria. Las características del público objetivo al que iban dirigidos los talleres (en este caso, la formación del personal sanitario, de cara a impartir las actividades educativas a los niños, niñas, y adolescentes hospitalizados), fue esencial para crear talleres artísticos acordes a su contexto en términos de bienestar, salud y aprendizaje. El análisis de investigaciones empíricas disponibles en la literatura científica (Ullán y Belver, 2021; Lankston et al., 2010), no solo evidencia el impacto de las artes visuales en la mejora de los hospitales infantiles, sino también cómo diferentes actividades artísticas pueden contribuir a promover el bienestar psicológico de los niños hospitalizados. Por este motivo, comprender previamente de manera concreta las necesidades de ambos públicos fue sustancial para elaborar los instrumentos de recogida de datos y las actividades formativas que se desarrollarían en diferentes sesiones durante el mes de mayo de 2022, como veremos a continuación.

Gracias al método exploratorio y al conocimiento previo de los educadores, docentes y personal investigador que elaboraron las actividades creativas, se pudo obtener una relación más cercana con el objeto de estudio, identificando previamente posibles talleres pedagógico-artísticos que pusieran en valor los conocimientos a transmitir. Para ello, se tomó en cuenta la perspectiva ambiental donde se desarrollarían las actividades, así como la exploración de materiales, la perspectiva del diagnóstico, y, sobre todo, la participación del personal sanitario junto con los niños y adolescentes hospitalizados. Las sesiones desarrolladas quedaron registradas mediante técnicas observacionales a lo largo del proceso, usando también técnicas documentales (por medio de vídeos, fotografías, material creado por los participantes, etc.). Además, por medio de la metodología cualitativa, tanto durante los talleres impartidos al personal sanitario, y, posteriormente, mediante la recogida de cuestionarios individuales a los mismos, se pudieron conocer en primera instancia las opiniones y apreciaciones aprendidas durante las sesiones.

3.1. Explicación de la dinámica de las sesiones e instrumentos de recogida de datos

La experiencia en torno a la formación del personal sanitario se desarrolló en el MuPAI de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Complutense de Madrid (UCM) durante dos sesiones formativas, cada una de ellas con una duración de 2 horas. Las sesiones se desarrollaron en horario de tarde, de 17:00h a 19:00h, con el propósito de que resultase más fácil y accesible para el personal sanitario acudir a los talleres.

La primera sesión se realizó el jueves 12 de mayo 2022, donde se presentaron y desarrollaron los talleres de cianotipia, los talleres de teselas, el juego Artisaku y el taller de manipulación de cajas. La segunda sesión se llevó a cabo el jueves 19 de mayo 2022, presentando los talleres de papiroflexia, talleres de estampación, talleres con rotuladores ultravioleta, taller de hologramas y el taller Makey-Makey. La dinámica de los talleres se desarrollaba alrededor de un educador que presentaba las actividades en grupo y los participantes iban rotando para poder realizar la sesión completa. Al final de las sesiones, el personal sanitario rellenaba

un cuestionario individual sobre la capacidad y adecuación de los talleres de cara al contexto hospitalario.

3.1.1. Instrumentos de recogida de datos

Para llevar a cabo el desarrollo de la metodología se utilizaron unos instrumentos de recogida de datos, facilitando así su posterior análisis y puesta en común de los resultados obtenidos. Para ello, se utilizó un cuaderno de campo para tomar anotaciones durante el proceso de los talleres, además de la propia observación y comunicación con los participantes. Además de documentar fotográficamente las sesiones, como podremos ver más adelante, se recopilaron las obras realizadas por el personal sanitario como resultado y prueba de su ejecución. Para finalizar, los participantes rellenaron un cuestionario orientado a la adecuación de las actividades al público y al contexto al que iban destinadas, como es la idoneidad del curso para capacitarlas de cara a la realización de las actividades de forma autónoma en sus centros de trabajo.

3.2. Presentación "El arte para cuidar mejor"

La propuesta del proyecto *Arte para cuidarte* se originó a partir de diversos trabajos realizados previamente para conocer cómo pueden afectar las intervenciones artísticas en los hospitales a través de las personas que las presencian. Es decir, no solo los pacientes pediátricos sino también el personal sanitario y sus familiares. Estos estudios prácticos indicaron que las intervenciones artísticas visuales (fundamentalmente pinturas, dibujos, fotografías, murales o comics) incidían positivamente en sus resultados fisiológicos, así como en la reducción del nivel de la ansiedad experimentada, y, en consecuencia, en la propia satisfacción de los familiares. El arte que se muestra físicamente en el hospital mejora la experiencia del paciente y de las personas que lo acompañan en su proceso de curación.

Es por este motivo, que los profesores, educadores e investigadores del MuPAI decidieron diseñar diferentes talleres para dar cursos de formación al personal sanitario que acompaña a los pacientes en el contexto hospitalario. De esta manera, a través de intervenciones artísticas, teniendo el papel de las artes visuales como referente, se promovería el

bienestar psicológico y emocional en los hospitales pediátricos, mejorando los procesos de comunicación y mejorando la calidad simbólica del entorno del hospital.

3.3. Explicación de los talleres

Se diseñaron treinta y cuatro talleres de los cuales se seleccionaron 9 para ser realizados por las asistentes al curso de formación, acorde a los materiales y viabilidad de realización en su momento. A continuación, se muestran los talleres diseñados en la Tabla 1 y posteriormente se explican los talleres seleccionados.

***TABLA 1**. Listado de talleres diseñados*

Nº	Actividades	Nº	Actividades
1	Hibridación "juegos reunidos"	18	Monstruos extraterrestres
2	Mesa Kanalla	19	El enigma invisible-Arteferencias/ Arte postal
3	Paisajes sonoros	20	Soplo de color
4	Maletín experiencias ASMR	21	Cuenta tu cuento
5	Sistema de comunicación	22	Pócimas sensoriales
6	El árbol de los deseos	23	Jugando con las teselas
7	Juegos reunidos de dibujo	24	¿Cómo sería nuestro cubo perfecto? [Objetos ready-made]
8	Taller Dibuja las preguntas y guarda sus respuestas	25	Archivo de historias sonoras/ podcast de cuentos
9	Dibujar y pintar sostenible con plastilina	26	Taller de instalación textil sobre la obra de Cecilia Vicuña
10	Estampa el cubosello	27	Makey Makey
11	Naturaleza encontrada	28	Holografía
12	El viaje mágico	29	Retos fotográficos creativos para compartir en redes sociales
13	Hoy me siento…	30	Libros de colorear (online)
14	Tus manos son…	31	Obra-juego
15	Cianotipia: Dibujar con luz	32	Geometría navideña
16	Mi super tribu	33	Rectas en movimiento
17	Madre Tierra	34	Artisaku

Fuente: elaboración propia

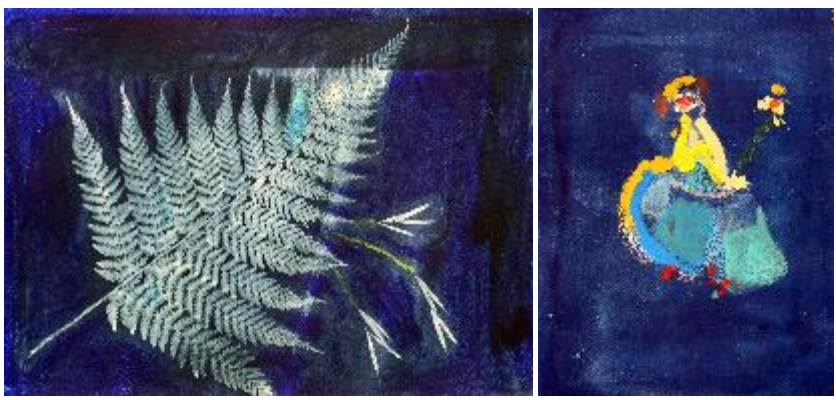
3.3.1. Taller de cianotipia

El taller de cianotipia, también conocido como *dibujar con luz*, fue coordinado y diseñado por la profesora María del Carmen Moreno.

Para esta sesión, se utilizó el proceso fotográfico de cianotipia, al ser una técnica sencilla y rápida, para elaborar fotogramas y obtener imágenes elegidas y creadas por los propios participantes. Una vez procesadas las fotografías, se pueden intervenir con lápices de colores, rotuladores u otros materiales. De esta manera, se consiguen imágenes casuales que pueden favorecer a incrementar la creatividad de los participantes. El abanico de ejercicios que se pueden hacer utilizando la cianotipia es infinito, pudiendo trabajarse en equipo en el aula hospitalaria.

Para su realización, se necesitan de los siguientes materiales: Cianotipia, cartulinas de colores, luz natural, acetatos, negativos en acetatos, agua corriente, materiales propios de los hospitales (envases de plástico, jeringuillas, gasas, tapones, tiritas, bolsas de plástico, etc), de la naturaleza (hojas, ramas, etc.) y de cualquier otra procedencia, elegidos por los participantes.

FIGURA 1. *Cianotipias*



Fuente: elaboración propia

3.3.2. Taller de teselas

El taller de teselas, también conocido como *jugando con las teselas*, fue coordinado y diseñado por la profesora Teresa Gutiérrez Párraga. Para este taller, se tuvo como referencia los distintos mosaicos clásicos romanos y bizantinos, así como a la artista plástico-visual Magdalena Atria. Atria realiza sus obras mezclando de forma manual distintos bloques de plastilina.

Las teselas son pequeñas piezas de colores que se encajan para formar una imagen. Durante el taller, se trabaja la técnica del mosaico con teselas, utilizando un material muy dúctil como es la plastilina. Este material nos permite manipularlo plásticamente para hacer nuestras propias composiciones y es idóneo para hacer un acercamiento al juego creativo con el color y la forma. Esta actividad desarrolla la motricidad fina y la capacidad auto-expresiva, para poder plasmar en una obra nuestra propia idea plástica.

El taller consiste en ir superponiendo distintas láminas de plastilina para formar un rollo multicolor. Después se cortan los distintos rollos de colores en teselas para formar nuestro mosaico sobre un acetato o sobre una caja de un CD circular. Después, se cierra, pudiendo colgarse con un cordel. Las composiciones pueden ser de los más variadas, con formas naturales, geométricas, etc. Por su forma redonda, es adecuado para hacer composiciones complejas en forma de Mandala (una técnica de relajación oriental que favorece la creatividad y ayuda a gestionar situaciones de ansiedad).

FIGURA 2. *Proceso de trabajo sobre las teselas*

Fuente: elaboración propia

Para su realización, se necesitan de los siguientes materiales: Plastilina de colores, espátulas o cuchillos de plástico, palillos de modelar, cajas de CD vacías o acetato rígido.

FIGURA 3. *Ejemplo de trabajo sobre las teselas*

Fuente: elaboración propia

3.3.3. Juego Artisaku

Este juego ha sido desarrollado para un contexto hospitalario por un grupo de alumnos de la asignatura Artista, creatividad y educación impartida por Manuel Hernández Belver y tutorizado por Irene Ortega y María Gil.

El objetivo del juego es realizar de manera individual una obra de arte a través del azar. Para ello, han creado dos dados (uno numérico y otro de colores) que marcarán la cantidad de cartas que el participante tendrá que coger para crear su obra. Estas cartas están organizadas por colores y cada una tiene una categoría diferente: verbo, palabra *random*, material, lugar, sujeto y utilidad. Por último, con las cartas que le han tocado, tendrá que realizar su obra. Para ello, se recomienda que la actividad

esté mediada por un profesional sanitario o educativo. La actividad finaliza cuando el participante haya terminado su obra y la explique al resto de compañeros o acompañantes. La idea final es realizar un archivo o exposición de todas las obras realizadas en cada hospital.

Para su realización, se necesita del siguiente kit: un dado numérico, un dado de colores y cartas de categorías. Este kit está preparado y realizado por los educadores para ser usado directamente.

3.3.4. Cajas-taller

La sesión de *caja-taller* fue coordinado y diseñado por los profesores Noelia Antúnez del Cerro y Javier Albar Mansoa, siendo parte del proyecto de investigación *Artes visuales participativas y educación artística como recurso de apoyo a niños y adolescentes en contextos de salud* (AVISPEARA) de la UCM.

Este taller está basado en un protocolo de análisis previo con el objetivo y la premisa de entablar una vinculación entre el participante y su bienestar. La creación de cajas-taller permiten tanto un uso individual como colectivo. Es importante partir de una autonomía del participante, para dar paso a la creatividad y su socialización. Cada participante, debía crear unas instrucciones para el desarrollo de la actividad artística (con duración inferior a una hora) contenida en la caja, así como su uso/montaje (Albar, y Antúnez del Cerro, 2022).

Los materiales dentro de la caja deben estar pensados para poder ser esterilizados (o ser de un solo uso), sin que fuesen punzantes o cortantes. Esto es importante para no transmitir ningún tipo de infección. La caja actuará como contenedor que debe poder enviarse como regalo. Uno de los objetivos es que los pacientes sean capaces de realizar las actividades por sí mismos sin la intervención del personal sanitario o familiares. Aunque siempre cabe la opción de que los familiares participen.

A continuación, se muestran algunos ejemplos de las intervenciones realizadas en las cajas-taller.

FIGURA 4. *Cajas-Taller*

Fuente: https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=869423

3.3.5. Talleres de papiroflexia

En la sesión de talleres de papiroflexia se llevaron a cabo dos talleres seguidos, coordinados y diseñados por Begoña Yáñez, que describimos a continuación: *el viaje mágico* y *el árbol de los deseos*.

"El viaje mágico" consiste en la fabricación de un barco de papel con la cabeza puesta en dónde voy a viajar con mi barco mágico. Después habrá que dibujar ese entorno fantástico al que nos va a llevar nuestro barco que podemos ver desde la ventana de nuestra habitación.

Se desarrolla en estas dos fases:

- En la primera haremos uso de la imaginación. Los participantes deben cerrar los ojos y escuchar una historia contada por la educadora que tratará de despertar su imaginación y hacerles viajar a través de la ventana de la habitación. Podemos viajar a un sitio real o imaginario, pero tenemos que pensarlo y tenerlo en nuestra cabeza para comenzar la siguiente fase.

- Para poder viajar a nuestro lugar elegido necesitamos una nave. Con ese lugar en mente, se explica el proceso de elaboración

de un barco de papel. Después de construir el barco tendremos que contener en la ventana mágica el paisaje al que viajar (se les facilita una plantilla con una ventana dibujada). Para ello dibujamos el destino de nuestro viaje en la hoja de la ventana y decoramos también nuestra nave, que pegaremos en nuestro dibujo.

FIGURA 5. *Ejemplo simulado de resultado final del taller El viaje mágico*

Fuente: elaboración propia

Este taller tiene una serie de beneficios, ya que desarrolla la psicomotricidad, la capacidad espacial y los aspectos del cerebro relacionados con la papiroflexia. Estimula la creatividad y el desarrollo de la imaginación. Y permite salir de la habitación del hospital con un viaje mental a un mundo de fantasía creado por ellos/as.

Con el taller "el árbol de los deseos" se busca en pedir un deseo de una forma creativa. Para ello escribimos nuestro deseo en un papel cuadrado, del color que se elija, que transformaremos en una estrella para colgar en el árbol. Si es posible se construirá un árbol en dos dimensiones en el taller. En el caso del Hospital Infantil Niño Jesús, se puede utilizar el que hay en la zona de juegos.

Para inspirar el deseo volvemos a recurrir a contar una historia. En este caso se trata de una explicación adaptada de la tradición japonesa del

árbol de los deseos y su relación con las estrellas. De ahí que nuestro deseo lo vamos a transformar en una estrella para colgar en el árbol.

FIGURA 6. *Ejemplo de estrella de papiroflexia con el deseo escondido dentro*

Fuente: elaboración propia

Los beneficios de este taller son nuevamente los aspectos relacionados con la papiroflexia, a los que sumamos la liberación de la imaginación y el trabajo colaborativo para la construcción del árbol de los deseos o en la colocación de los deseos en él.

FIGURA 7. *Talleres de papiroflexia*

Fuente: elaboración propia

3.3.6. Talleres con rotuladores ultravioleta

En la sesión de talleres con rotuladores ultravioleta se llevaron a cabo dos talleres, coordinados y diseñados por Lorena López, que describimos a continuación: "Mi supertribu" y "El enigma invisible".

El taller "Mi supertribu" trata de un taller en el que se trabaja el concepto *tribu* (grupo social cuyos integrantes comparten un mismo origen, así como ciertas costumbres y tradiciones), representado a través de la técnica de la luz negra basada en la metodología Reggio Emilia o bien mediante el uso de rotuladores UV. Este ejercicio permite estimular en los niños y niñas la capacidad de sorpresa que ofrece la luminiscencia, y la innovación creativa para crear, soñar y jugar. Durante el proceso del taller se realizaron dibujos ornamentales de cómo podrían ser los iconos que identificasen nuestra tribu para transferirlos a una máscara. En este taller, sirvió como referencia el Museo de Arte Fluorescente - Electric Ladyland.

Otro de los talleres denominado "el enigma invisible", consistió en escribir con el rotulador mensajes ocultos en la propia máscara o en las cartulinas (tamaño postal), con el objetivo de mandar mensajes a nuestros compañeros de habitación o incluso crear nuestro propio universo convirtiéndonos en personajes inventados. De esta manera, el resto de los compañeros pueden descubrir en una correspondencia postal su mensaje secreto dentro del propio hospital. Para ello, en la entrada deben tener un buzón o varios buzones donde cada niño debe apropiarse de una postal. El colectivo artístico Brain Dead sirvió como fuente de inspiración para la realización de este taller.

Los materiales necesarios para desarrollar esta sesión son: rotuladores UV, Cartulina, lápices, rotuladores, sobres y buzón (ya sea creado por el personal sanitario o que sea una creación de cada niño/a).

FIGURA 8. *Talleres con rotuladores ultravioleta*

Fuente imagen izquierda: elaboración propia. Fuente imagen derecha: https://n9.cl/zq9dg

3.3.7. Talleres de estampación

En la sesión de talleres de estampación se llevaron a cabo tres talleres, coordinados y diseñados por Lorena López y Javier Albar, que describimos a continuación. Para su diseño, se tomó como inspiración algunas obras de los artistas Henri Matisse, Bruno Munari y Flavia Bomfim.

La estampación es una de las técnicas procedentes de las artes gráficas más antiguas que se conocen. Se emplea para poder reproducir motivos y patrones que configuran imágenes en las diferentes culturas y movimientos artísticos de nuestro mundo. En este taller se descubre la técnica de la estampación manual a través de la creación de sellos en bloque. Existen una gran variedad de sellos para poder estampar, pero en esta ocasión nos centramos en la creación de sellos recortados de manera artesanal, empleando la goma eva con adhesivo, para establecer el diseño del motivo que queremos estampar y poder crear nuestros propios patrones o *patterns*.

La estampación es una herramienta ideal para poder ser empleada en contextos hospitalarios dada su facilidad de creación. Asimismo, precisaremos almohadillas de tinta de diferentes colores que son no tóxicas y

nos permiten jugar con las combinaciones, saturación y luminosidad del color. Esta actividad permite desarrollar la imaginación, creatividad y formación del propio criterio de una manera lúdica, así como ayuda a la coordinación ojo-mano y un incremento de la concentración.

Para comenzar el taller, se necesitarán almohadillas de estampación al agua (Apli Kids, por ejemplo), goma eva con adhesivo, cartón, tijeras, lápiz y goma de borrar.

FIGURA 9. *Taller de estampación*

Fuente: elaboración propia

Para comenzar, debemos pensar en un concepto y diseño de una forma que deseemos, ya sea orgánica (hojas) o inorgánica (símbolo). A continuación, dibujamos la forma sobre goma eva con adhesivo en su reverso, teniendo en cuenta que debemos dibujar al revés para que al estampar consigamos la forma deseada en el derecho.

Procedemos a cortar la forma deseada, eliminamos el adhesivo y lo pegamos sobre un soporte rígido que puede ser cartón, previamente cortado o bien un tapón con las medidas adecuadas, para que nos encaje la forma recortada. Debemos dejar que la forma diseñada en goma eva respire en sus cuatro lados para poder manipular el sello creado y facilitar

el proceso de estampado. Seguidamente, seleccionamos el color de tinta que queremos estampar, así como el soporte que queremos intervenir creando nuestra estampación, pudiendo ser un papel del tamaño deseado u otro soporte absorbente sobre el que queramos estampar.

Una vez listos, procedemos a entintar el sello creado (goma eva y cartón) presionando sobre la almohadilla de tinta y después en el papel seleccionado para estampar ejercemos presión para conseguir la transferencia de la tinta sobre el soporte.

Esta técnica nos permite jugar con tintas de colores y generar diferentes texturas dependiendo de la cantidad de tinta que empleemos. Por sus múltiples posibilidades, si empleamos una almohadilla de tinta que no sea al agua podremos incluso estampar configurando patrones o repeticiones sobre soportes como bolsas tote bag, camisetas, pañuelos.

FIGURA 10. *Taller de estampación*

Fuente: elaboración propia

Además, con los materiales que tenemos dentro del taller de estampación, se puede realizar la actividad *Estampa el cubosello*. Consiste en construir figuras de interés para el paciente con formas geométricas de

goma eva pegadas sobre un cubo de madera (de 6 formas), entintadas con tampones de tinta, estampadas sobre papel.

FIGURA 11. *Taller de estampación*

Fuente: elaboración propia

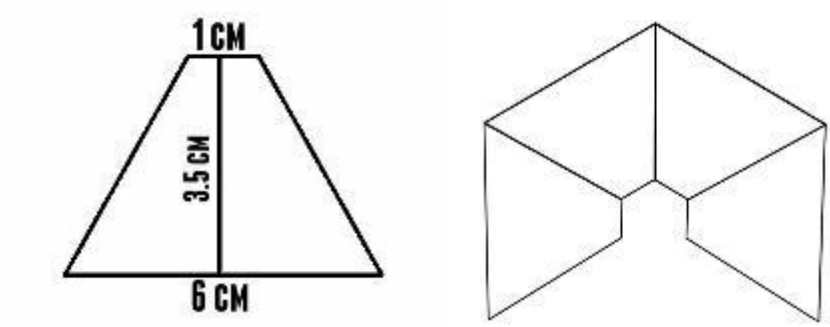
3.3.8. Taller de hologramas

Este taller fue coordinado y diseñado por Daniel Zapatero. La actividad consiste en crear hologramas a partir de objetos cotidianos fáciles de conseguir en el hospital. Podemos crear un holograma de forma muy sencilla. Únicamente necesitaremos unir las cuatro caras de un acetato transparente, construyendo una pirámide, como se puede observar en las imágenes. En el centro de la pirámide, se proyectará el holograma seleccionado.

El proceso de elaboración del holograma se desarrolla de la siguiente forma. Primeramente, se cortan cuatro caras de acetato con las siguientes proporciones (Fig. 12). Posteriormente con celofán, se unen entre sí para formar la pirámide. Esta pirámide se coloca justo en el centro de la

pantalla luminosa. La pantalla luminosa proyecta 4 imágenes (frontal, trasera, izquierda, derecha). Estas imágenes pueden ser estáticas o en movimiento. Si son estáticas se pueden hacer con cualquier programa de imagen fija. Sin son en movimiento, se tendrá que usar algún software de edición de vídeo como, por ejemplo, Adobe Premiere.

FIGURA 12. *Creación y proporciones del holograma*



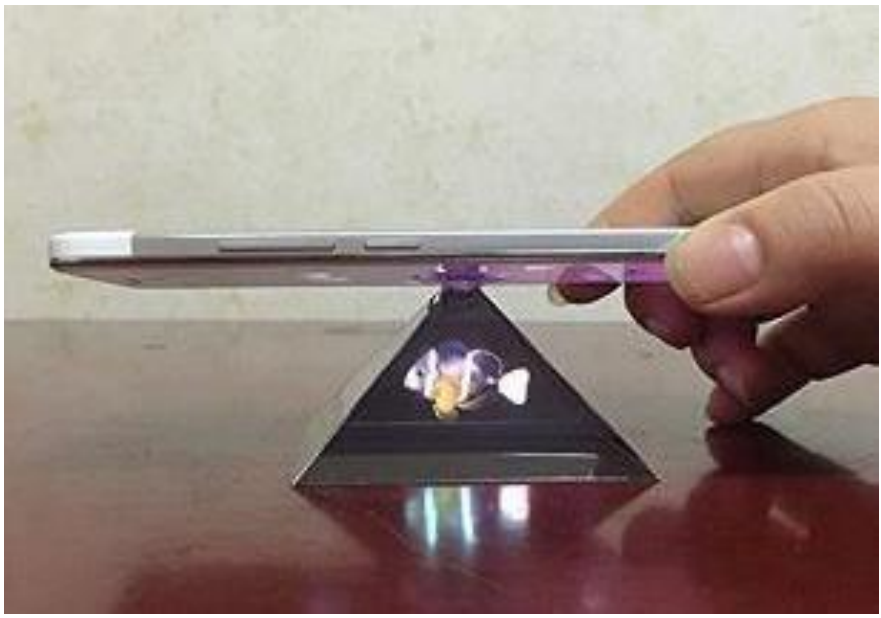
Fuente: elaboración propia

Los materiales necesarios para crear el holograma son: tijeras, celofán, planchas de acetato transparente, pantalla luminosa capaz de reproducir vídeo (móvil, ipad, monitor, portátil, etc.), y un software para edición de imagen o de vídeo, como Adobe Photoshop o Adobe Premiere.

FIGURA 13. *Ejemplo de resultado del taller de holograma>*

Fuente: https://bit.ly/3J2zaDC

FIGURA 14. *Taller de holograma*



Fuente: https://bit.ly/3J5ETZk

3.3.9. Taller de Makey-Makey

Este taller fue coordinado y diseñado por Daniel Zapatero. *Makey- Makey* empezó siendo un proyecto académico y artístico iniciado por dos estudiantes del MIT Media Lab bajo la tutela de Mitch Resnick. Ahora es tanto un negocio como un proyecto con miles de colaboradores de la comunidad, donde el MuPAI ha querido probar sus increíbles e infinitas posibilidades creadoras. La actividad en sí misma contiene muchas variantes, viendo a través del taller algunas de ellas.

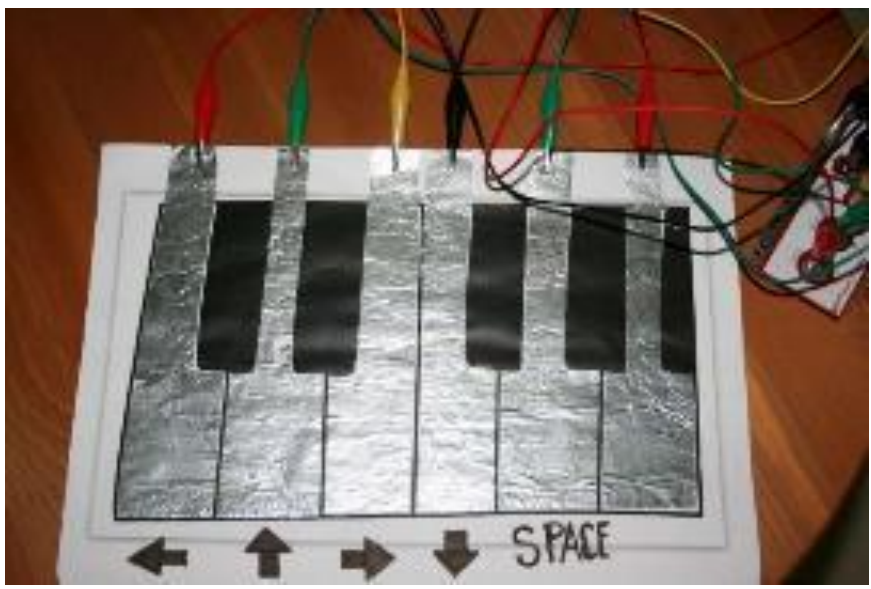
La placa Makey-Makey[11] funciona como un microcontrolador capaz de interactuar con cualquier elemento que sea capaz de conducir la electricidad. Por ejemplo, podemos conectarlo directamente a unos plátanos al ordenador, y cuando los toquemos, que reproduzcan un sonido determinado. O podemos, a través de papel de aluminio, crear nuestro teclado y utilizarlo como teclas táctiles reproduciendo música con ellos. Para el

[11] Para más información, consultar el siguiente enlace: https://makeymakey.com/

desarrollo de la actividad, tendremos que conectar la placa al ordenador, y conectar los cables con clips de cocodrilo en ambos lados a los objetos que conduzcan la electricidad y queramos que reproduzcan sonidos o se vuelvan interactivos Por medio de un programa de descarga online, Scratch, se puede programar de manera sencilla para que emitan el sonido que hayamos predeterminado.

Los materiales que se necesitan para la elaboración de este taller son: el Kit Makey-Makey (Placa Makey Makey con 18 entradas, 7 cables con clips de cocodrilo en ambos lados, 6 cables conectores, 1 cable USB, Manual de instrucciones, Guía de inicio con proyectos, 20 pegatinas de colores), grafito, folios, papel de aluminio, software Scratch (disponible online) y fruta.

FIGURA 15. *Ejemplo de uso de Makey-Makey*



Fuente: https://bit.ly/3NlQ1UE

FIGURA 16. *Taller de Makey-Makey*

Fuente: elaboración propia

4. RESULTADOS

El total de participantes en ambas sesiones fue de 11 personas. Responden al cuestionario de evaluación un total de 7 personas. Algunas de ellas asistieron a una de las sesiones, por lo que los resultados que presentamos nos aproximan a una valoración por la inferencia de los datos, pero no resultan generalizables con esta muestra.

En las Fig. 7 y 16 podemos ver el desarrollo de alguno de los talleres. En ellas se puede apreciar el número de personas participando en dichos talleres. Este número reducido nos permite dar una atención más personalizada a los participantes.

El formulario se diseña para la obtención de datos sobre los objetivos antes presentados. Por este motivo, la exposición de los resultados también se dividirá en dos secciones:

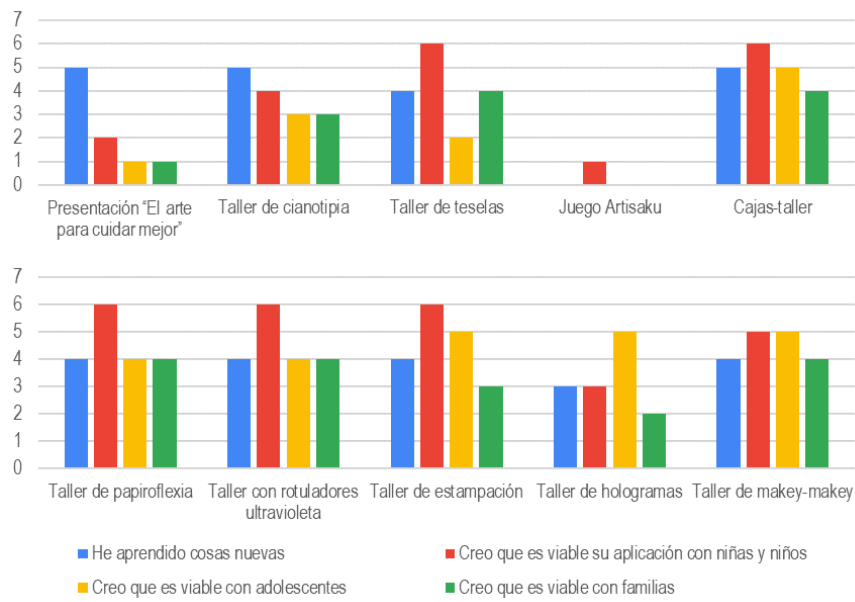
Adecuación, respondiendo al objetivo 1 sobre las preguntas (con multi-respuesta):

- He aprendido cosas nuevas.
- Creo que es viable su aplicación con niñas y niños.
- Creo que es viable con adolescentes.
- Creo que es viable con familias.

Capacidad, respondiendo al objetivo 2 sobre las preguntas (con multi-respuesta):

- Me faltaría formación para hacerlo.
- El problema serían los materiales.

GRÁFICO 1. *Resultados a las cuestiones sobre adecuación*



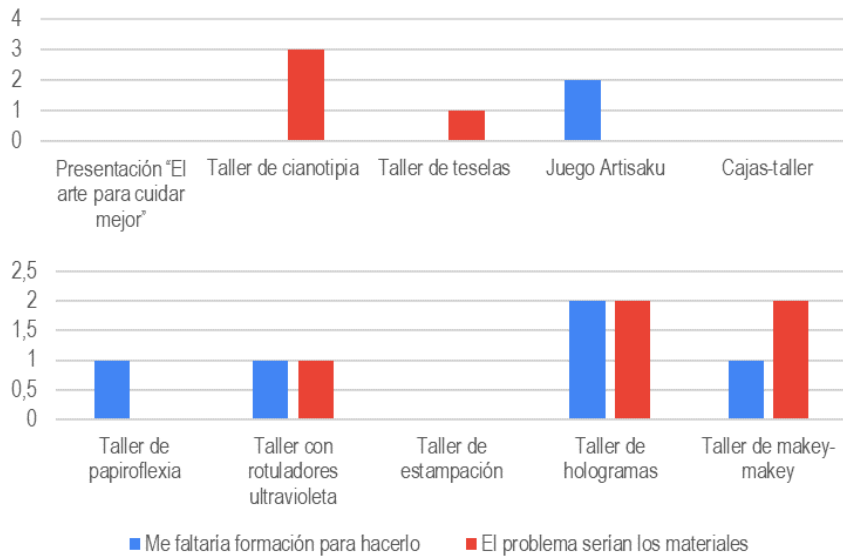
Fuente: elaboración propia

Lo que podemos ver en el gráfico 1 es una tendencia al aprendizaje de cosas nuevas, especialmente en la presentación y en la mayoría de los talleres, con excepción del Juego *Artisaku* que no se realizó por parte de

la mayoría de los participantes, por lo que arroja resultados menos numerosos.

Vemos una tendencia a la idoneidad para la realización de los talleres con niñas y niños, y algunos destacados para adolescentes como el taller de *hologramas*.

GRÁFICO 2. *Respuesta a las cuestiones sobre la capacidad de desarrollo autónomo*



Fuente: elaboración propia

En el gráfico 2 vemos una ausencia de respuesta en la presentación y en los talleres de *cajas-taller* y *estampación*. Por otro lado, vemos una identificación por parte de algunos participantes, entre 2 y 3, que consideran que habría problema en los materiales del taller de *cianotipia*, *hologramas* y *Makey-Makey*, y en menor medida, 1 participante, en el *taller de teselas* y el de *rotuladores ultravioleta*. En cuanto a la formación necesaria para impartir de forma autónoma los talleres, vemos algo de dificultad, con dos respuestas, en los talleres de *Artisaku* y *hologramas*, y con una respuesta, los talleres de *papiroflexia, rotuladores ultravioleta* y *Makey-Makey*.

5. DISCUSIÓN

Siguiendo con la línea de análisis desde los objetivos, exponemos las discusiones desde los dos mismos frentes.

Por un lado, respecto a la idoneidad de los talleres para los distintos públicos, la mayoría de participantes los encuentran viables. En su mayoría los identifican adecuados para niñas y niños y destacamos el taller de holograma, en su idoneidad hacia los adolescentes. Esto puede deberse al uso de las tecnologías y el trabajo con dispositivos móviles, lo que puede hacer a este taller más atractivo para esos perfiles.

Únicamente el juego *Artisaku* tiene pocas valoraciones. Identificamos este aspecto con la realización de los talleres en la primera sesión, ya que algunos talleres requirieron más tiempo y, cómo los participantes iban rotando por las distintas mesas de trabajo, la participación fue más escasa que en otros talleres.

Respecto al segundo objetivo, la sensación de los participantes de capacidad para impartir de forma autónoma los talleres aprendidos, las respuestas indican que, en general, los talleres no requieren de una gran formación. Aunque existen respuestas puntuales sobre la sensación de falta de formación para el desarrollo autónomo, la mayoría los ven sencillos y accesibles. Se identifica algo más de recelo en el taller de hologramas, por la necesidad de descarga de aplicaciones y la construcción de la pantalla. Es posible que con algo más de tiempo para familiarizarse con los materiales y la opción de construirlos en el propio taller esta sensación mejorará.

En cuanto a materiales, se identifica una leve dificultad en aquellos que requieren aspectos poco comunes: *cianotipia, hologramas* y *Makey-Makey*, principalmente. Identificamos que esta relación con los materiales se refiere especialmente a algunos de los perfiles de destinatarios de los talleres, como refleja alguna opinión de observaciones al cuestionario: “Las teselas y cianotipia requieren materiales que requieren más control de manejo que otros, y eso reduce su usabilidad en distintas áreas del hospital” (participante anónimo).

Son razonables estas sensaciones debido a lo concentrados que finalmente estuvieron los talleres, pero los talleres expuestos suponen una adquisición de material previo que sirve para impartición de multitud de sesiones. En muchos casos así lo identifican:

> En cuanto a hologramas y makey-makey la dificultad sería portabilidad de los materiales, se requiere diseñarlo de tal manera que sea fácil trasladarlo de un sitio a otro o montar una estación en algún sitio específico para que los niños acudan allí, como sucede con las consolas de videojuegos (participante anónimo).

Respecto a esta sensación de falta de tiempo citamos otra de las observaciones al cuestionario: "Sin duda el taller abre un panorama lleno de posibilidades de utilizar las artes visuales en el ámbito hospitalario. El tiempo queda corto pues dan ganas de seguir haciendo cosas y poder explorar más las actividades" (participante anónimo).

6. CONCLUSIONES

En general podemos concluir que la mayoría de los talleres diseñados podrían ser realizados en los contextos a los que van destinados y el personal asistente al curso se sentiría capacitado para hacerlo sin apoyo.

Respecto al objetivo general, los talleres diseñados se han pensado desde la realidad del aula hospitalaria, la necesidad de realizar algunos directamente en las habitaciones o incluso con la mirada puesta en talleres realizables en la UCI. La mayoría de los que finalmente se han trabajado en las sesiones son los más accesibles en cuanto a materiales y la realización por parte del personal sanitario, debido a la incapacidad en esa fase del proyecto para acudir las educadoras artísticas a llevarlos a cabo. Gracias a la mejora de las condiciones, actualmente ya se están pudiendo desarrollar talleres con el personal del proyecto, pero en esta fase la mirada estaba puesta en esta limitación.

Hay que destacar que todos los talleres se diseñan con la mirada puesta en la filosofía del proyecto de acercar las artes visuales de forma participativa y la educación artística como recurso de apoyo en contextos de salud. Los objetivos de estas actividades de educación artística promueven diversidad de valores como el desarrollo del pensamiento

divergente, la estimulación de la creatividad o el aprendizaje del arte, entre otros.

Respecto a los objetivos específicos podemos afirmar que se han cumplido gracias a la participación durante las sesiones, donde se expusieron multitud de opiniones que sumadas a los resultados de los cuestionarios nos permiten concluir esta fase del proyecto con resultados positivos y un aprendizaje muy útil para seguir trabajando.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Esta experiencia se enmarca dentro del proyecto *Artes visuales participativas y educación artística como recurso de apoyo a niños y adolescentes en contextos de salud* (AVISPEARA), financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades [PID2019-104506GB-I00] y llevado a cabo por el Grupo de Investigación Interuniversitario del Museo Pedagógico de Arte Infantil (GIMuPAI).

8. REFERENCIAS

Albar, P.J. & Antúnez del Cerro, N. (2022). Cajas-Taller. Una propuesta de educación artística a distancia de estudiantes de Bellas Artes para menores hospitalizados. En Buzón-García, O. (Coord). Experiencias innovadoras y desarrollo de competencias docentes en educación ante el horizonte 2030 (pp. 57-82). Dykinson.

Antúnez del Cerro, N., García Cano, M., García Cuesta, J. & López Méndez, L. (2012). Cursos de formación para educadores artísticos hospitalarios y museísticos en el MuPAI. EARI. Educación artística: revista de investigación, 2, 38-43. http://dx.doi.org/10.7203/eari.2.2498

Antúnez, N., & López, L. (2011). Camalletes" de cine. Arte, Individuo y Sociedad, 23, 99-108.https://doi.org/10.5209/rev_ARIS.2011.v23.36747

Antúnez del Cerro, N., & Castro, J. A. (2010). Animated MuPAI: Educational offerings for teenagers about animation techniques in the audiovisual creation. Arte, Individuo y Sociedad, 22(2), 91-102. https://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/ARIS1010220091A

Ávila Valdés, N. (2009). Talleres de arte con adolescentes hospitalizados. Una experiencia de comunicación. Educere, 13(45), 449-456. https://bit.ly/42fYC00

Belver, M.H. (2019). Humanización de los Espacios para los Niños en los Hospitales. El Arte como Aliado. En A.M. Ullán & M.H. Belver (Eds.). Humanización del Hospital Pediátrico: Perspectiva Psicosocial (pp. 23-45). Elsevier.

Belver, M.H. & Ullán, A. M. (2005). Los Niños En Los Hospitales: Espacios, Tiempos y Juegos En La Hospitalización Infantil. Ediciones Témpora, S.A.

Belver, M.H & Ullán, A. M. (2007). Cuando los pacientes son niños. Humanización y calidad en la hospitalización pediátrica. Editorial Eneida.

Flores-Gúzman, L., Tejado-Niño, T., Suárez-Zara, M.,García-Cuesta, J & Perandones-Serrano, E. (2008). Vacaciones de colores. En Antúnez del Cerro, N., Ávila-Valdés, N., Zapatero-Guillén, D. (2008). El arte contemporáneo en la educación artística (pp. 25-32). Editorial Eneida.

Lankston, L., Cusack, P., Fremantle, C. & Isle, C. (2010). Visual art in hospitals: case studies and review of the evidence. Journal of the Royal Society of Medicine, 103(12), 490-499. https://doi.org/10.1258/jrsm.2010.100256

Ullán A. M. & Manzanera P. (2009). Las paredes cuentan: arte para humanizar un espacio de salud pediátrico. Arte, Individuo y Sociedad, 21, 123-142. https://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/ARIS0909110123A

Ullán, A.M. & Belver, M.H. (2021). Visual Arts in Children's Hospitals: Scoping Review. HERD: Health Environments Research & Design Journal, 14(4), 339-367. https://doi.org/10.1177/19375867211003494

EL ARTE DE REPARAR LO DAÑADO. UNA EXPERIENCIA DE TERAPIA OCUPACIONAL EN HOSPITAL DE DÍA

M. CARMEN BALLESTEROS CARMONA
Hospital Universitario Infanta Sofía. Hospital de Día de Psiquiatría

1. INTRODUCCIÓN

Han pasado ya 3 años desde que la pandemia nos atravesara. Como sanitarios, cada uno en nuestro campo, tuvimos que enfrentarnos a nuevas formas de hacer, nuevas formas de cuidar y en ocasiones reinventar nuestra práctica profesional para llegar a las personas que acompañamos en sus procesos de recuperación.

El objetivo de estas líneas pretende compartir un trabajo de Terapia Ocupacional realizado por los pacientes del Hospital de Día de Psiquiatría. Este "Bol Roto" (basado en la técnica del Kintsugi) viene cargado simbolismo en cuanto al esfuerzo de reconstrucción de cada uno.

Compartiré una actividad terapéutica que no sólo supuso un trabajo de introspección de los participantes sino también un trabajo previo mío de reflexión personal y profesional.

Un trabajo desde el pensar, el sentir, el hacer… todo un esfuerzo de reconstrucción que posibilitó nuevos diálogos, entendimiento, ayudó a estrechar lazos y a volver a sentir Hospital de Día como ese espacio seguro donde poder seguir reparando sus vidas.

> "Hay una grieta en todo, así es como entra la luz"
>
> (Leonard Cohen)

1.1. HACIENDO MEMORIA

El año 2020 comenzó revuelto, a miles de kilómetros de distancia llegaban noticias espeluznantes sobre una nueva enfermedad. Todo parecía muy lejano. Se empezó a hablar de epidemia, al poco tiempo era una pandemia mundial y, como era de esperar, llegó a nuestras vidas. Recuerdo ese mes de marzo en el que seguíamos trabajando con normalidad, hasta que la Dirección Médica del hospital dio la orden de suspender todas las actividades grupales del Hospital de Día de Psiquiatría. Seguimos trabajando, ya con los pacientes en casa, y en cuestión de días todo el equipo terapéutico empezó a enfermar.

Gestioné este contagio con la ¿certeza? que pasaría rápido. Soy joven, estoy sana, en buena condición física… Y con la preocupación por mis 3 hijas que quedaban solas al otro lado de la puerta pues mi marido es también sanitario. Me llevé a mi dormitorio el portátil pensando en trabajar, libros para estudiar…

¡Me equivoqué en todo! La enfermedad ni pasó rápido, ni pasó leve… y yo, a pesar de resistirme, tuve que ir abandonando todos los roles que más me identifican: el rol de madre, el rol profesional, … y pasé a ser enferma. Sí, era "ser" más que "estar", porque durante semanas recuerdo que a duras penas podía pensar, ni escuchar música, ni ver nada en el ordenador, peleando por respirar. Aislamiento y miedo.

Tardó en llegar la mejoría, una mejoría relativa pues seguía teniendo síntomas persistentes, dificultad respiratoria… pero la PCR era ya negativa y sin tiempo de poder gestionar todo lo que había vivido pasé de estar encerrada en mi dormitorio a acudir a trabajar a un hospital fantasma. Es un recuerdo muy vívido que tenemos los sanitarios.

Desde mi reincorporación a ese Hospital de Día tan diferente, tan vacío, empecé a pensar en la manera de reconstruir todo lo vivido a través de una actividad terapéutica. Y así surgió la idea del "bol roto", que aún tardaría un tiempo en realizarse pues quería que, dentro de las normas de seguridad sanitaria, pudiese hacerse en un clima grupal.

2. OBJETIVOS

Mirando hacia atrás creo que en esas semanas de aislamiento y miedo que pasé por la enfermedad, unidas con la experiencia de trabajo terapéutico online posterior, echando de menos lo cotidiano, nuestro día a día, se gestó la idea de realizar una actividad simbólica de reconstrucción y de aceptación de nuestra fragilidad.

Nos encontrábamos en un momento de reconstrucción del Hospital de Día en su modelo, del equipo terapéutico (en parte disgregado dando atención en otras plantas de hospitalización y en parte enfermo), en lo grupal…

Era también un momento de reconstrucción mía en el ámbito personal y ocupacional, de pensarme, después de un año complicado, de enfermedad propia y de familiares.

En Terapia Ocupacional intentamos adaptar nuestras intervenciones al contexto, leyendo las necesidades grupales y para ello son necesarias grandes dosis de creatividad. Es fundamental que podamos generar confianza y seguridad en cada una de las personas que acuden a tratamiento, que generemos espacios de expresión, de acompañamiento, espacios donde pueda emerger la naturaleza ocupacional del individuo.

2.1. OBJETIVOS GENERALES

- Contribuir al proceso de autoconocimiento mediante la expresión y comprensión de la realidad.
- Contribuir al desarrollo de su identidad y desempeño ocupacional.
- Crear un clima terapéutico de comprensión donde trabajar la capacidad de vincularse con el contexto.
- Crear entornos de interacción en los que sea posible la expresión y contención del paciente.

2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Reforzar aspectos sanos.
- Aumentar la tolerancia a la frustración.
- Exteriorizar a través de la expresión sus conflictos y dificultades.
- Crear una narrativa de la experiencia subjetiva de cada persona.
- Facilitar la socialización.

3. METODOLOGÍA

La actividad que os voy a presentar nace del Kintsugi, palabra de origen japonés, traducido poéticamente como "carpintería dorada".

El Kintsugi es el arte de reparar piezas de cerámica rotas, utilizando un esmalte especial que da como resultado hermosas "costuras" que hacen que las grietas brillen. Este método de reparación hace énfasis en las fracturas, en lugar de ocultarlas o disimularlas. Da una nueva vida a la pieza, transformándola en un objeto más bello que el original.

Este arte data de la segunda mitad del S. XV y desde el principio ha sido influenciado por la filosofía japonesa del wabi-sabi, que se basa en ver la belleza en la imperfección.

Partiendo de este método trabajaríamos en sesión de Terapia Ocupacional la técnica del bol roto. Utilizaríamos el bol como metáfora de la vida y su reconstrucción simbolizaría el proceso terapéutico.

Expliqué la actividad al grupo de pacientes y tuvo una acogida fantástica. Dejé unos días para que fueran trayendo al Hospital de Día un bol. El día que iniciamos el taller noté, desde el principio, que buena parte del grupo se colocaba en un impactante modo reflexivo. Tal vez conectando con ese bol que iba a romperse en pedazos, conectando con tristeza, en algunos casos con rabia, en otros con preocupación…

Cada participante, envolvería su bol en una bolsa de tela con el objetivo de minimizar riesgos de hacerse daño y que no se perdiesen los

fragmentos al romperse, tiraría el bol al suelo y comenzaría el trabajo de reconstrucción con los trozos resultantes.

Desde la perspectiva profesional del terapeuta ocupacional es importantísima la observación, la escucha y el acompañamiento. Observación desde un inicio. Cómo afronta cada persona esta actividad, de qué manera manipula, acaricia el bol… y cómo lo rompe (lo deja caer, lo estrella contra el suelo, por ejemplo).

La ocupación de reparar va adquiriendo características diferentes según cada participante, el material que eligen para reparar, las habilidades que pueden ponerse en juego…

Al finalizar la reconstrucción, todos los participantes evalúan su participación y la de los demás al realizar la actividad y comparten su reflexión sobre la nueva pieza. Generamos un espacio grupal para compartir la experiencia, sus propias narrativas... Son momentos especiales de la terapia que abren vías para seguir trabajando la historia personal de los pacientes en otros espacios terapéuticos, los grupos de psicoterapia, por ejemplo.

Ese "bol" transformado pueden llevárselo a casa al finalizar el proceso terapéutico en Hospital de Día, no antes, pues en ocasiones, nos sirve de recurso para trabajar aspectos individuales de las personas.

4. RESULTADOS

Cada persona se enfrentó a sus fragmentos de manera diferente, el trabajo de reconstrucción también sería muy diferente según qué casos. Hubo boles que quedaron hechos añicos, otros se fragmentaron en piezas de mayor tamaño. Entraban ahora en juego características personales como la paciencia, la habilidad manipulativa, el afán de superación, perfeccionismo, la capacidad de sentirse acompañado en la adversidad…

A continuación, expondré algunos productos de esta actividad terapéutica, con las reflexiones de sus protagonistas, personas que padecen sufrimiento mental grave (psicosis, trastorno de la personalidad, depresión mayor…) encontrándose cada uno de ellos en diferentes momentos de sus procesos terapéuticos.

Proyecto Bol Roto 1

Creadora: Mujer, 45 años. Diagnóstico principal: Trauma complejo

FIGURA 1. *Proyecto Bol Roto 1*

Una exploración más profunda:

> "El primer cuenco explota en el suelo. Empieza la sesión. Tengo que aguantar ese sonido muchas veces más. Así que me contengo. Levantó la mano para romper el mío y abstraerme con los restos de mi propio estruendo. Los ruidos fuertes siempre han sido una pesadilla, el simbolismo con vidas rotas me parte un trocito de mí cada vez que uno de los boles choca contra el suelo. Quizá el recuerdo de unas cuántas veces que se me ha roto la vida en pedazos.

> Empiezo, convencida de montarlo tal cual es. Ese es el reto difícil que veo el primer día. Dejarlo lo más parecido a lo que era aun sabiendo que quedarán esas grietas que acepto vivirán conmigo, en "armonía", con mis pequeños "huecos". Pero tengo todas las piezas que encajan y eso es lo importante, que encajen. El pequeño polvo que sobra lo dejo ir, hay partes del pasado que hay que dejar ir. Es un día de aceptación.
>
> Segundo día. Miro las piezas que me quedan y el trabajo del día anterior. Hoy no estoy bien y me parece que cerrar los huecos no es la realidad de mi vida. Justo las piezas que quedan son puntas y aristas y trozos sueltos. Los que me quedan por colocar, los que duelen y son tan punzantes que no me dejan cerrar ni cicatrizar heridas. Son bordes que aún cortan y duelen y me impiden tener una vida normal. Entonces, ¿cómo cerrarlo? Mi vida hoy tiene aún piezas descolocadas. Renglones torcidos que colocar.
>
> Hay mucho trabajo hecho y se apoya sobre una base sólida, que quizás esté al revés. Cada día queda menos, pero es un objeto que se acerca más a mí que si se hubiera regido por "las normas" en las que me escondo".

En relación al bol que había traído: "Lo compré en la tienda de abajo. Era caro, ¡coño, es mi vida!! Y lo compré. Primer día: aceptación. Segundo día: no estoy bien, puntas, aristas… Mucho trabajo hecho, con base sólida, aunque estés del revés".

> "Hay cosas que te han dejado en shock, que no identificas hasta que pasa mucho tiempo, incluso años. Tenerlo identificado es muy importante".

Proyecto Bol Roto 2

Creadora: Mujer, 27 años. Diagnóstico principal: Episodio psicótico

***FIGURA 2**. Proyecto Bol Roto 2*

Una exploración más profunda:

> "He tenido que reconstruir el bol. No ha costado tantísimo, pero ha habido una pieza en concreto que me ha llevado 3 horas literalmente pegar. Creo que esta última pieza me recuerda a un problema que he tenido con mis estudios. Hay un punto en el que te acaba aburriendo ya el mismo problema de siempre.
>
> Esta actividad que hemos desempeñado también me ha servido para ver lo traicionera que puede llegar a ser la mente porque ha habido momentos en los que me parecía imposible encajar alguna determinada pieza con otra, y segundos después ¡lo conseguía! Gracias".

Proyecto Bol Roto 3

Creadora: Mujer, 41 años. Diagnóstico principal: Trastorno de la Personalidad

***FIGURA 3**. Proyecto Bol Roto 3*

Una exploración más profunda:

> "Lo rompí muy fuerte, aposta, porque en mi vida hay muchos trozos rotos. Me quedé más a gusto… Me da vergüenza".
>
> "Es horrible, la vida rota en mil pedazos, imposible de reconstruir… Se necesitaría el mismo tiempo para reconstruirlo que el que se hizo en mil pedazos, 26 años. Me agobia incluso la idea de reconstruirlo. Cada pedazo pequeño roto es una historia muy grande y muy larga y dolorosa. Para no verlo lo echo todo en un mismo saco y le pongo lo más bonito que haya en este mundo para mí y lo disfrazó de tal manera que sale algo con lo que me conformaría para vivir. No movería ni un solo pedacito o mi mundo se derrumbaría, me perdería más de lo que estoy. ¿Quién soy? Un reflejo de las cosas bonitas porque las duras me hacen sufrir demasiado.
>
> Ésto es lo que es el bol, mil pedacitos decorados, un portavelas como mucho. Pero muy bonito decorado. Esa soy yo".

Proyecto Bol Roto 4

Creadora: Mujer, 39 años. Diagnóstico principal: Trastorno de la Conducta Alimentaria

***FIGURA 4**. Proyecto Bol Roto 4*

Una exploración más profunda:

> "Este cuenco tiene historia desde hace muchos años. Quería volver a reconstruirlo igual. Durante esta actividad me acordé de muchas cosas. En 2006 yo dejé de comer y en este bol empecé a comer los purés, cuando no me entraba nada. Mi cuenco está lleno de buenos recuerdos. Me siento orgullosa de la reconstrucción y me gusta porque tiene muchos momentos compartidos y el último fue destruirlo y pegarlo. Ha sido muy impactante, es una pequeña parte de la historia de mi vida".

Proyecto Bol Roto 5

Creador: Varón, 29 años. Diagnóstico principal: Esquizofrenia Paranoide

***FIGURA 5**. Proyecto Bol Roto 5*

Una exploración más profunda:

> "La reconstrucción del bol se basó en 3 pasos:

El primero y más elemental, se basa en la pérdida de los fragmentos (pedazos) más elementales. Es la parte más delicada de todo el proceso. Una vez concluido podemos pasar al siguiente paso.

Con masa de barro llenamos los huecos libres para cohesionar todas sus partes y conseguir una superficie estable, uniforme.

Finalmente, con pedacitos de guantes vamos cubriendo toda la parte externa del cuenco".

Proyecto Bol Roto 6

Creador: Varón, 42 años. Diagnóstico principal: Depresión mayor

***FIGURA 6**. Proyecto Bol Roto 6*

Una exploración más profunda:

> "He querido representar mi vida con un tazón incompleto, pero no con el significado que esté roto o he perdido trozos, son partes que faltan por completar, de seguir completando por la experiencia de la vida.
>
> Como se puede ver, en mi interior, se contempla una de las muchas cosas que me relaja, me tranquiliza… como en el estado que me encuentro. He aprendido a estar solo en mi isla; o estoy aprendiendo y descubriendo, sin llegar al extremo de aislarme. Empiezo a disfrutar y a entender que hay momentos que necesito estar solo, que hay una parte que me ayuda… sin abusar de ello.
>
> Espero no desandar lo aprendido, no ser mi propio enemigo; debo cuidarme y quiero disfrutar de los pequeños detalles de la vida, porque no necesito ponerme grandes metas".

Proyecto Bol Roto 7

Creador: Varón, 37 años. Diagnóstico principal: Trast. de la Personalidad

***FIGURA 7**. Proyecto Bol Roto 7*

Una exploración más profunda:

> "He llamado a este trabajo salpicón de marisco. Le he puesto este nombre porque a mi vida, como al salpicón, tengo que quitarle muchas cosas que no me gustan. Entretenido, sí, pero satisfactorio luego a la hora de ponerte la cuchara en la boca.
>
> Me identifico con el bol porque primero estaba roto, como mi vida, y poco a poco lo estoy reconstruyendo. Hay partes que no me gustan. Le he pintado un trébol dentro porque creo que necesito suerte para reconstruir mi vida. Le he puesto playa porque es mi tierra que tanto echo de menos, donde están mis hijas, y porque el mar me da calma, y le he puesto brillantitos de colores porque me gustaría que mi vida tuviera un poco de color. No lo he podido reconstruir entero, como pasaría con mi vida, pero he intentado buscar una solución para tapar los agujeros que quedaban. Me siento roto como el bol, pero con la esperanza de encontrar el complemento que tape los agujeros que hay en mi vida. Sueño con estabilidad económica, como los hilos de oro y de plata".

Proyecto Bol Roto 8

Creadora: Mujer, 34 años. Diagnóstico principal: Depresión, Trastorno de la Personalidad

***FIGURA 8**. Proyecto Bol Roto 8*

Una exploración más profunda:

> "La vida se me fue haciendo añicos, cada vez más pequeños. Llegó un punto en que no veía forma de reconstruirla. "Todo lo que tiré abajo me aplasta", escribí. Sentía que había demolido el edificio yo sola y me habían caído todos los cascotes encima. "No sé salir de las ruinas. Yo sabía construir, pero lo olvidé", escribí. Y tiro el cuenco al suelo y va y se rompe en mil pedazos. Pero ahora no lo veo imposible, porque al final en mi vida he ido encajando piezas. He conseguido ir viendo qué se había roto y por dónde. He ido entendiendo la forma de las piezas, he ido viendo con cuál unirlas. A veces luego no encajaban y había que seguir buscando. A veces por mucho que las encajara no había forma de pegarlas, había que volver a intentarlo una y otra vez, probar con otro pegamento, echar mucha paciencia hasta conseguirlo. Y a veces lo que crees que tienes bien pegado y que ya no te va a dar más problemas, un día de pronto se te despega y toca pasar la frustración y volver a pelearse otra vez con el pegamento y volver a echar paciencia mientras lo sujetas fuerte esperando que no se suelte otra vez. Pero luego otro día encajas otra pieza, y al pegarla tocas sin querer y se vuelve a despegar el dichoso trozo.

Por desgracia hay partes que siempre serán más frágiles. Espero conseguir las piezas necesarias para reforzar esas partes. Ahí estoy, con la construcción a medias, pero sabiendo que parecía imposible y mira todo lo que llevo reconstruido, que hasta por un lado he conseguido levantar desde la base hasta el borde.

Falta mucho trabajo, pero confío en que lo pueda reconstruir, aunque quedarán huecos y cicatrices. Pero sé que al final aguantará fuerte, y lo decoraré y lo dejaré precioso, y tiraré a la basura las piezas que sobren, que será porque en realidad no me hacían falta.

Así que, yo este cuenco me lo llevo a casa".

Proyecto Bol Roto 9

Creador: Varón, 30 años. Diagnóstico principal: Episodio Psicótico

***FIGURA 9**. Proyecto Bol Roto 9*

Una exploración más profunda:

> “He querido representar el conjunto del bol como una fortaleza con una base y una construcción que simboliza una gran corona.
>
> La torre representaría mi yo, en el que hay que mantener el equilibrio en la vida. El que espero encontrar en un futuro. Ahora mismo me encuentro un poco perdido, ya que no estoy haciendo nada de provecho económicamente. Pero a su vez también tengo la sensación de estar colocando todas las piezas de mi vida, algo que me alegra mucho. Pienso que es necesario para seguir adelante.
>
> Todas las piezas de la torre representan un aspecto de mi vida (mi familia, mis amigos, mis adicciones...), las que me hacen estar anímicamente de una manera o de otra.
>
> La base de mi vida ahora mismo podría decir que es Hospital de Día. Me está enseñando a vivir la vida de una manera diferente a la que había aprendido a vivir.
>
> Atrás espero dejar ese mundo oscuro de las adicciones que tanto me está costando superar. Vivo con el miedo de poder caer en un futuro, aunque supongo que es algo con lo que conviviré toda la vida.
>
> Ojalá me sirva también para reforzar mi autoestima, valorarme y quererme más ya que sin eso es difícil sustentar nada.
>
> La corona representaría mi vida. En la que tengo que aprender a que me importe menos el qué dirán y confiar más en mí mismo. Ser el dueño de mi vida y no permitir que nada me cambie”.

Proyecto Bol Roto 10

Creadora: Mujer, 18 años. Diagnóstico principal: Trast. de la Personalidad

***FIGURA 10**. Proyecto Bol Roto 10*

Una exploración más profunda:

> "Supongo que la vida nos va dando golpes, y hay veces que se desprenden pedazos del bol, y otras que solo abren grietas. A veces, las grietas preocupan menos que las fracturas, pero si se van acumulando puede que ya no haya vuelta atrás, y el día que estalle el bol, no haya pegamento capaz de unir los trozos.
>
> En mi bol, gran parte se ha podido volver a unir, no de manera perfecta, cosa que para mí significa mucho, y me hace darme cuenta de mi avance, porque probablemente en otro momento de mi vida me hubiese frustrado el que no se uniera perfectamente. Por otro lado, tengo los fragmentos restantes dentro del bol, y tengo todos los recursos para pegarlos. Pero últimamente pienso que hay veces que hay que tirar el bol al suelo, y que cada fragmento te da una perspectiva de los problemas, por lo que es más fácil encontrar una solución y tener una visión más global de todo. Además, los huecos que quedan dejan pasar la luz.
>
> Creo que el reconstruir el bol es una metáfora de reconstruirnos a nosotros mismos después de años recibiendo golpes, y aunque ahora tengo una base, me queda por delante comprar mucho pegamento".

Proyecto Bol Roto 11

Creador: Varón, 22 años. Diagnóstico principal: Depresión mayor

***FIGURA 11**. Proyecto Bol Roto 11*

Una exploración más profunda:

> "Fue complicado. Se hicieron cachitos muy pequeños.
>
> No conseguí conectar emocionalmente y lo tomé como un trabajo de reconstrucción.
>
> Me atasqué un poco, se me quitaron las ganas de seguir haciéndolo. Me frustré un poquito".

Proyecto Bol Roto 12

Creador: Varón, 24 años. Diagnóstico principal: Episodio Psicótico

FIGURA 12. *Proyecto Bol Roto 12*

Una exploración más profunda:

> "Esta actividad me ha hecho pensar que es mucho más fácil destruir que reconstruir en la vida. Que explotar es muy fácil, pero arreglar lo roto no es tan sencillo.
>
> Yo antes explotaba con más facilidad aunque no llegaba a pasarme de la raya nunca, pero aun así me perjudicaba a mí mismo y con el tiempo prefiero cuidar el bol en todo momento y no perder los nervios, así tengo la sensación de que no me rompo tan fácilmente y no causó estragos porque las cosas no salgan como yo quiero; me limito a mantener la cabeza fría y tomar la mejor decisión que esté en mi mano ante cada imprevisto, hasta tal punto que sólo de pensar en explotar me da una pereza horrible. Ya puede pasarme cualquier cosa que me mantengo tranquilo y relajado en cualquier situación".

Proyecto Bol Roto 13

Creadora: Mujer, 42 años. Diagnóstico principal: Trauma Complejo

***FIGURA 13**. Proyecto Bol Roto 13*

Una exploración más profunda:

> "Para mí éste ha sido un trabajo muy profundo por cómo empezó. Yo busqué un bol en casa de mis padres y no veía ninguno. Iré al chino a comprar uno, me dije. Le pregunté a mi madre y sacó 3. Me dio uno.
>
> Cuando se rompió lo hizo en mil pedazos. Ni se me pasó por la cabeza que iba a dedicar ni un minuto a perder el tiempo en pegar las piezas. Es lo que representa este momento de mi vida, el haber parado. Lo único funcional que quedaba en mi vida era mi trabajo y lo he perdido también. Pensar en cómo reconstruir esta vida me conectó con una flor de loto que sale del fango.
>
> Que mi madre me diera el bol… mi madre me dio la vida.
>
> Yo soy católica de nacimiento, cristiana de corazón y budista de práctica.
>
> Era imposible reconstruir mi vida con los pedazos del pasado. Decidí soltar los trozos pequeños que ya no sirven…"

Y prosiguió escribiendo:

> "Avalokiteshvara, el Buda de la Compasión, prometió liberar a todos los seres del sufrimiento sin excepción. Pero cuando empezó se dio cuenta que había tanto sufrimiento que sería incapaz de hacerlo. Empezó a llorar y de sus lágrimas salió una flor de loto y de la flor surgió Tara, la Heroína, la rápida, la Madre de todos los Budas, y le dijo que no se preocupara, que le ayudaría a liberar a todos los seres del sufrimiento, alma por alma".
>
> "Le pedí a mi madre una vasija para romper y ella eligió una al azar. Cuando cayó se rompió en mil pedazos.
>
> Así es mi vida, Dios me rompió en mil pedazos, para hacerme ver que hay muchas cosas que ya no me servían. Que era imposible reconstruir mi vida con los trozos del pasado.
>
> Necesito soltar los trozos pequeños que a los ojos de la niña que fui son gigantes. Esos trozos eran grandes para esa manita. Pero hoy, en mi mano, son pequeños, minúsculos. Y no sirven.
>
> Ya no sirve el odio, la culpa, la vergüenza, la pena… ya no sirven para protegerme. Ya no me sirven. Necesito dejar florecer el amor de mi corazón. Ese amor grande que sí sirve. Que se quedó pisado, enterrado por tanto dolor. Con la ayuda de Dios, mi verdadero Padre".
>
> Quería concluir con este último proyecto que representa un trabajo tremendo de TRANSFORMACIÓN. Actividad fue la última actividad de Terapia Ocupacional que realizó la paciente antes de su alta y refleja muy bien el proceso terapéutico que realizó durante su tratamiento en Hospital de Día.

6. CONCLUSIONES

Desde el comienzo del tratamiento en Hospital de Día en los espacios de Terapia Ocupacional se crea un contexto de intervención en constante adaptación. De ahí surgió la propuesta de esta actividad terapéutica de la que extraigo algunas conclusiones.

- La importancia de la experiencia creativa como vehículo para contactar con la propia historia y de ahí establecer una narrativa.
- La importancia de crear un clima terapéutico de comprensión donde es posible la expresión, el exteriorizar sus conflictos y dificultades, donde se refuerzan aspectos sanos… en definitiva, donde se permite al Otro Ser.

- La importancia de alojar en el otro la esperanza y posibilidad de una mejor calidad de vida.
- A través de este tipo de actividades se consigue propiciar un entorno donde es posible la interacción con los otros.
- Esta técnica dentro del contexto terapéutico sirve también para aumentar la tolerancia a la frustración de los participantes y termina reconfortándolos.
- Se trata de una actividad artística muy potente que en contextos terapéuticos establece un juego de proyecciones entre la reconstrucción del bol y la propia historia del paciente.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Mi agradecimiento a cada una de las personas que aparecen representadas en este capítulo, por su valentía, y capacidad de transformación, no sólo creativa, sino también personal.

8. REFERENCIAS

Santini, C. (2020). Kintsugi: abrazando lo imperfecto. Timun Mas

Kumai, C. (2018). Kintsugi Wellness: tha japanese Art of Nourishing Mind, Body and spirit. Harper Wawe

LAS MÁSCARAS COMO RECURSO TERAPÉUTICO EN SALUD MENTAL. UNA PROPUESTA DESDE TERAPIA OCUPACIONAL

M. CARMEN BALLESTEROS CARMONA
Hospital Universitario Infanta Sofía. Hospital de Día de Psiquiatría

1. INTRODUCCIÓN

Desde la antigüedad las máscaras han estado presentes en las diferentes civilizaciones y su propósito fue variando a lo largo de la historia: de su uso en ceremonias y rituales en la antigüedad a propósitos más prácticos en civilizaciones como la egipcia, griega o romana. Hagamos una rápida revisión de ello.

En muchas culturas antiguas, las máscaras se utilizaban en ceremonias religiosas y rituales como parte de la vestimenta de los sacerdotes, chamanes y otros líderes espirituales. Las máscaras se utilizaron para representar a los dioses, para comunicarse con los espíritus o para proteger al portador de los peligros.

En la cultura egipcia las máscaras funerarias eran un elemento importante en las ceremonias de entierro y en el culto a los muertos. Se colocaban sobre el rostro del difunto para identificarlo y protegerlo en su viaje hacia el más allá. Las máscaras funerarias eran elaboradas con materiales preciosos como el oro y se decoraban con símbolos y motivos religiosos.

En la cultura griega antigua, las máscaras eran utilizadas en las representaciones teatrales para simbolizar a los personajes y permitir que los actores pudieran interpretar diferentes roles. Las máscaras también se usaban en los rituales religiosos dedicados a los dioses.

En la cultura romana, las máscaras tuvieron diversos usos y significados, el más representativo de estos usos fue en el teatro. Los romanos heredaron la tradición griega de emplear las máscaras para identificar a los personajes y su desempeño en diferentes papeles. Las máscaras se usaban especialmente en las representaciones de la comedia y la tragedia.

Me gustaría rescatar también el uso de máscaras en la cultura japonesa a través de su historia.

> En la batalla, en la época feudal de Japón (alrededor del siglo XI), los samuráis usaban máscaras para proteger su rostro y para intimidar a sus enemigos en el campo de batalla. Estas máscaras eran conocidas como "mempo" y se hacían de diferentes materiales, como hierro o cuero.

Más reciente es el uso de máscaras en el teatro Noh, famoso teatro-danza musical que se viene desarrollando en Japón desde hace casi 600 años (origen en el siglo XIV). Los actores utilizan máscaras elaboradas y coloridas para representar diferentes personajes, como dioses, demonios, animales y seres sobrenaturales. Cada máscara está diseñada para expresar emociones y rasgos de personalidad específicos.

En África, por ejemplo, el uso de máscaras sigue siendo una práctica muy extendida, mantenida a lo largo de los siglos. Sus usos y significados cambian según la cultura y la región específica. Se emplean en ceremonias y rituales religiosos en muchas culturas africanas, para conectarse con los antepasados, los dioses y los espíritus. Las máscaras pueden representar diferentes personajes mitológicos o espirituales, y su uso es considerado como una forma de invocar y honrar a los seres sobrenaturales.

En la actualidad, las máscaras siguen teniendo diversos usos y significados en diferentes contextos culturales y sociales.

> El uso de máscaras en los carnavales tiene una larga tradición en diversas culturas y regiones del mundo. Las primeras máscaras se empezaron a usar en el Carnaval de Venecia a fines del siglo XIII. El uso de máscaras permite a los participantes en los carnavales, por ejemplo, ocultar su identidad y mezclarse con la multitud. Esto puede tener un efecto liberador y permitir a las personas expresarse de forma más libre y desinhibida.

Si dejamos a un lado el ámbito más religioso o social, tenemos que nombrar también el uso de las máscaras en contextos más íntimos como puede ser el área de la sexualidad del individuo. Algunas personas, parejas o círculos sociales utilizan las máscaras para dar rienda suelta a sus fantasías y juegos sexuales, con la garantía del anonimato.

En los últimos años se ha normalizado el uso de un tipo de máscara, con el objetivo de proteger nuestra salud en el contexto de la pandemia de COVID-19.

1.1. EL USO DE LAS MÁSCARAS COMO RECURSO TERAPÉUTICO

En la actualidad las máscaras y todo su proceso creativo son una útil herramienta terapéutica en salud mental que nos permite trabajar diversos aspectos de las personas.

El proceso creativo es una experiencia que produce crecimiento, ayuda a resolver conflictos, desarrolla habilidades interpersonales, reduce el estrés, aumenta la autoestima y facilita la introspección.

Crear una máscara en pacientes de salud mental puede tener diferentes objetivos y significados según el contexto en el que se utilice. En términos generales, la creación de una máscara podría:

Referirse a la adopción de una actitud o comportamiento que oculta ciertos aspectos de la personalidad o la vida emocional de una persona.

Ser un mecanismo de defensa que ayuda al paciente a protegerse de situaciones que le resulten amenazadoras o dolorosas. Por ejemplo, una persona que ha sufrido un trauma emocional puede adoptar una actitud aparentemente despreocupada o indiferente como forma de evitar revivir el dolor que le ha causado el trauma.

Sin embargo, el uso prolongado de una máscara puede tener efectos negativos en la salud mental de una persona, ya que puede impedir el acceso a emociones y pensamientos importantes para el proceso terapéutico. Por esta razón, en la terapia se busca que los pacientes puedan sentirse seguros para quitarse la máscara y expresar sus verdaderos sentimientos y pensamientos. De esta manera, se puede trabajar en la comprensión y resolución de los problemas emocionales y psicológicos que están empeorando a la persona.

2. OBJETIVOS

En estas líneas pretendo compartir el proceso creativo de realización de máscaras dentro de una sesión de Terapia Ocupacional del Hospital de Día de Salud Mental en población adulta.

2.1. OBJETIVOS GENERALES

- Explorar el recurso de las máscaras como vía para despertar emociones mediante el proceso creativo.
- Exteriorizar a través de la expresión sus conflictos y dificultades.
- Analizar el mundo emocional que cada máscara nos presenta a través de un juego de simbolismos y proyecciones.
- Contribuir al desarrollo de su identidad y desempeño ocupacional.
- Crear un clima terapéutico de comprensión donde trabajar la capacidad de vincularse con el contexto.
- Crear entornos de interacción en los que sea posible la expresión y contención del paciente.

2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Contribuir al proceso de autoconocimiento mediante la expresión y comprensión de la realidad.
- Reforzar aspectos sanos.
- Crear una narrativa de la experiencia subjetiva de cada persona.
- Experimentar diferentes técnicas de expresión que favorezcan la introspección, el diálogo interno y la comunicación con otros.

3. METODOLOGÍA

El proceso creativo parte de un trabajo reflexivo y de introspección de cada persona. Para la elaboración de las máscaras utilizaremos diferentes técnicas y materiales, a elección de cada persona. El sufrimiento se moldeará, dibujará, pintará, decorará… abriendo una vía de comunicación con el sí mismo verdadero.

En un segundo tiempo habilitaremos un espacio donde compartir sus creaciones con los demás compañeros del grupo.

3.1. TÉCNICAS Y MATERIALES

Es importante que exista la mayor variedad posible de materiales, para que los pacientes puedan tener opciones de trabajar y abordar el ejercicio de diferentes maneras para enriquecer la práctica y conseguir desbloquear o experimentar y transformar actitudes.

El empleo de diferentes técnicas y materiales deben perseguir el valor terapéutico y no la técnica artística en sí.

Los materiales y la actividad artística deben verse como un proceso de descubrimiento.

3.1.1. Técnicas

Polo Dowmat (2003) considera que las técnicas, materiales y recursos ofrecidos en las sesiones de expresión plástica deben poseer las siguientes características:

- Que sean sencillos de utilizar
- Que faciliten la concreción de una imagen para su posterior lectura y análisis.
- Que permitan plasmar la comunicación entre emociones e ideas.
- Que permitan disfrutar el trabajo creativo.
- Que favorezcan la confianza, la autoestima y el sentido de realización personal.
- Que se adapten a los presupuestos institucionales e incluso individuales.

3.1.2. Materiales

El subapartado de materiales viene muy ligado con el anterior de técnicas, son interdependientes, y están muy delimitados por el factor económico.

En el Hospital de Día contamos con un pedido de material fungible anual donde compramos diferentes materiales que permiten realizar las terapias de expresión a través del arte (pinturas, témperas, telas, barro, contrachapados, papeles especiales…), pero este pedido no siempre llega en el año en cuestión o se realiza completo, prescindiendo de comprar algunos productos sin consultar previamente.

Según las circunstancias anteriormente descritas, a lo largo de los años he podido ofrecer a los pacientes de Hospital de Día la actividad terapéutica de las máscaras ajustándonos a técnicas y materiales diferentes.

FIGURA 1. *Máscaras*

En alguna ocasión hemos contado con vendas de escayola, dando una segunda vida al material sanitario de otro servicio, y posibilitando realizar una máscara real de cada participante.

Otros años no disponíamos de tanto material y adaptamos la actividad a una tarea más sencilla desde el "hacer". El punto de partida de las máscaras serían unas cartulinas blancas que irían adoptando expresiones diferentes. Con cartulinas hemos trabajado en varias ocasiones, en alguna, el material disponible para la elaboración de las máscaras era únicamente pinturas de colores, en otras ya disponíamos de mayor variedad: carboncillos, elementos para decorar…

Una tercera técnica empleada en esta actividad terapéutica sería utilizando como base máscaras de plástico blanco, compradas y preparadas ya para empezar a decorar.

4. RESULTADOS

Desde la terapia ocupacional utilizamos la terapia artística como un valioso recurso para abordar situaciones en donde la terapia verbal no alcanza, e incluso para despertar emociones mediante el proceso creativo.

Ya sabemos que el proceso creativo ayuda a resolver conflictos y problemas, desarrolla habilidades interpersonales, reduce el estrés, aumenta la autoestima y la auto-conciencia y facilita la introspección y lo utilizamos para mejorar y realzar el bienestar físico, mental y emocional de las personas que acompañamos.

En la terapia artística, crear una máscara desde cero o decorar una máscara prefabricada a menudo conduce a la exploración de la persona: las máscaras pueden mostrar cómo nos vemos a nosotros mismos o lo que fantaseamos que nos gustaría ser; facilita explorar la persona que revelas u ocultas al mundo… Algunas conectan especialmente con la vitalidad, en tanto que otras conectan más con la muerte.

A continuación, expondré algunas máscaras realizadas en el contexto de una actividad terapéutica, con las reflexiones de sus protagonistas, personas que padecen sufrimiento mental grave (psicosis, trastorno de la personalidad, depresión mayor…) encontrándose cada uno de ellos en diferentes momentos de sus procesos terapéuticos.

Proyecto Máscaras 1 y 2

Creadora: Mujer, 32 años. Diagnóstico principal: Episodio psicótico

FIGURA 2. *Máscara 1 "La cara que muestro, mi máscara"*

Una exploración más profunda:

> "Me gusta maquillarme, soy coqueta. Le puse coloretes porque en mi tierra es muy famoso el carnaval y todos se pintan coloretes. Puse purpurina alrededor de los ojos, me gusta ser luz y brillar. Me gustan las cosas que brillan. También hay lágrimas y cicatrices. Soy una persona sensible que se considera frágil. Las cicatrices son por cosas malas que me han pasado de las que no soy culpable. Los corazones son porque me gusta disfrutar, pasar tiempo con mi gente, veo el lado bueno de las cosas... quererme a mí misma y a los demás. Puse música porque la música me ha ayudado a superar muchos malos momentos".

FIGURA 2. *Máscara 2 "Yo por dentro"*

Una exploración más profunda:

> "Tiene su sol y su sombra. El lado malo es llorona, oscura, fría, crítica consigo misma... Muchas veces se resguarda en la tristeza y cree que ahí está segura pero no soluciona nada. También el enfado está muy presente en su lado malo y lo muestra a los demás, o se cree con derecho a todo, que tiene el ego muy arriba y se cree que es la mejor del mundo.
>
> La parte buena es muy tranquila, me gusta el mar, me considero una persona con suerte con mucha vida y risueña... Por eso una parte está alegre y otra está triste."

Proyecto Máscaras 3 y 4

Creadora: Mujer, 43 años. Diagnóstico principal: Depresión mayor

FIGURA 3. *Máscara 3 "Cómo me muestro hacia el exterior"*

Una exploración más profunda:

> "He querido representar lo que expreso hacia fuera en mis días buenos y en mis días malos. En ambos lados he hecho alusión a mi bruxismo. He puesto algo de color representando cuando estoy hacia fuera intentando expresar con los demás. No puede ser todo claro porque realmente no puedo actuar, no puedo ponerme una máscara.
>
> Otra parte es que cuando estoy mal no puedo expresar al 100% cómo estoy, ni en los grupos, ni aquí. Cuando estaba muy mal, en casa no me ponía ninguna máscara.
>
> Ahora trato de no cargar a mis amistades con mis problemas, hubo un tiempo en sólo era yo, yo, yo… Ahora intento estar atenta también a sus problemas".

FIGURA 4. *Máscara 4 "Cómo me siento por dentro"*

"Cuando estoy mal no veo nada bien, no veo nada diferente de los colores oscuros, no puedo pensar en nada bueno.

Y en los momentos buenos la mente no puede estar tampoco tranquila, la mente da vueltas sin parar. Hoy estoy preocupada".

Proyecto Máscaras 5 y 6

Creadora: Mujer, 19 años.

Diagnóstico principal: Trastorno Límite de la Personalidad

FIGURA 5. *Máscara 5*

Una exploración más profunda:

> "Dividí en 6 partes, las partes que hay en mí: calavera, colores, sangre, azul, moratones, los ojos…
>
> Los ojos son la perfección, se relacionan con la segunda máscara (figura 6).
>
> Los colores se parecen a los que puse en mi cartografía (hace alusión a otra actividad terapéutica): la isla de las ideas… colores muy vivos, ideas, influencias...

La parte de la calavera es la parte de mí que siente que está como muerta o que está muerta. Ocupa bastante.

En la parte izquierda están las cicatrices, están en relieve. En azul porque son de niña pequeña, cicatrices de infancia.

La parte de la sangre está relacionada con la parte de la muerte que son autolesiones, sufrimiento, dolor… Más relacionada con las autolesiones. Está activa.

La parte de los moratones, aunque no lo parezca, es la parte sexo-afectiva. Sexo y amor con moratones porque… ¡porque sí!

La parte de las pestañas la he puesto súper rosa, con purpurina, como una parte súper femenina a cuidar, muy perfecta. También purpurina por detrás porque era la del bote que me gustaba. Tiene sentido para mí.

Por último, el velo. Se lo puse después de hacer la segunda máscara, como un guiño, me recuerda a la palabra PURE, pureza, me recuerda la feminidad".

FIGURA 6. *Máscara 6*

Una exploración más profunda:

> “En comparación con la otra, esta máscara es más clara. La primera es más confusa, más tétrica.
>
> Esta segunda máscara es más normativa, más fácil de comprender: maquillada: labios, cejas, eyeliner, rubor… el velo, puse un septum, en la otra también. Una imagen más perfecta”.

Proyecto Máscaras 7 y 8

Creador: Varón, 24 años. Diagnóstico principal: Episodio psicótico

FIGURA 7. *Máscara 7 “La cara que muestro, mi lado más artístico”*

Una exploración más profunda:

> “Representa la cara que muestro a los demás, mi lado más artístico, siempre voy con una sonrisa.

En esta máscara hay más postureo, cuanta menos confianza tengo, más careta me pongo.

En esta máscara le doy más valor a lo artístico que a lo profundo".

FIGURA 8. *Máscara 8 "Cómo me siento por dentro"*

Una exploración más profunda:

"En esta máscara he representado cómo me siento por dentro. He puesto fuego en la boca y los ojos como un terremoto. Dentro de mí soy enérgico. Por fuera parezco muy tranquilo, pero cuando hay confianza no paro, me gusta estar activo.

Las interrogaciones son las incertidumbres que tengo, sobre todo si podían oír lo que pensaba, si todo es real… (en referencia al episodio psicótico). Soy una pregunta en sí mismo porque no puedo creer nada.

Al final son mis dificultades para entender la vida.

Soy cariñoso… bueno, amoroso.

Una máscara tiene el pelo rubio y la otra el pelo moreno, un poco como lo llevo… pero tal vez no sea eso, quizás en mi representación interna se han representado mis pensamientos más oscuros.

Me quedo con esta máscara, aunque la otra es más bonita."

Proyecto Máscara 9

Creadora: Mujer, 24 años. Diagnóstico principal: Trastorno Bipolar

FIGURA 9. Máscara 9

Una exploración más profunda:

"Mi tendencia natural es ser positiva, por eso la lleno de purpurina. Refleja bien mi perfeccionismo, verme bien cuando me visto.

La boca: siempre me he callado lo que pensaba; está un poquito abierta porque ahora sí empiezo a hablar.

Aro: No quería ponerle un aro, pero me gustaba el material, soy un poco de ideas fijas.

Las estrellitas dan simetría, tiene relación con el orden, los planes que tengo.

Mucha purpurina, me refleja porque soy alegre.

He utilizado los mismos colores, en mi vida todo va hacia el mismo sentido. No me suelo salir mucho del camino establecido.

Puse plumas porque me dan impresión de delicadeza. Me fijo mucho en los detalles.

Por dentro en general me cuesta mucho.

En casa no se ha dado importancia al tema de los sentimientos.

Me salió a hacer lo de fuera porque es lo que conozco. Me es más fácil centrarme en lo de fuera.

Si hiciese una máscara de dentro sería un poco variable. Sería como un vaso con agua, no pondría colores oscuros, aunque sé que a veces me desbordo.

Soy una persona que generalmente se siente alegre. Sólo he estado triste en un momento de mi vida, pero muy triste. Si estuviera realmente triste, por fuera no lo manifestaría. La parte interna de la máscara le pondría líneas como franjas de mar azul.

Las plumas también representan que se deja llevar por el viento, lo que me cuesta ir a la contra".

Proyecto Máscara 10

Creadora: Mujer, 39 años.

Diagnóstico principal: Depresión, Trastorno mixto de la Personalidad

FIGURA 10. *Máscara 10*

Una exploración más profunda:

> "He dividido la máscara en dos partes:
>
> La primera parte es más alegre; hago todo de corazón, sonriendo. He puesto una diadema de corazones porque hago todo de corazón.
>
> La segunda es la parte de la tristeza.
>
> Me he puesto pelo porque de pequeña me insultaban por mi pelo; tenía el pelo muy blanco y me decían si era calva. Era importante ponerle pelo porque si no me volvían esos recuerdos.

Está llorando porque no me encuentro bien. Un 90% de mí suele ser tristeza, desde pequeña. De niña además lloraba. Me decían "siempre estás llorando" hasta que aprendí a ocultar el llanto. Lloraba y me desahogaba sola.

Los labios los he destacado porque cuando beso a una persona es porque realmente lo siento.

Me gustaría tener las pestañas súper largas".

Proyecto Máscara 11

Creadora: Mujer, 44 años.

Diagnóstico principal: Trastorno Límite de la Personalidad

FIGURA 10. *Máscara 10*

Una exploración más profunda:

"Mi máscara está dividida en dos partes:

En el lado izquierdo está contenta, es la máscara.

En el lado derecho no hay nada feliz pero no puede quitarse los restos de la otra (del otro lado). Aunque esté muy triste siempre tengo como un eco que me dice “no pasa nada”. Esta tendencia a quitar hierro al asunto; por eso he puesto color, cosas decorando… y una lágrima disfrazada.

Es muy difícil para mí quitarme está máscara este “como sí”.

El pelo me representa, lo tengo así.

Las plumas las coloqué para solidarizarme con el colectivo LGTBIQ+.

Recuerdo que cuando era pequeña iba un colegio de monjas. Mis padres se separaron, mi casa era un desastre, pero yo no recuerdo una infancia de mierda. Una monja me decía “es que siempre te estás autocompadeciendo”. Son ecos que tengo, “se está haciendo la víctima” … ".

Proyecto Máscara 12

Creador: Varón, 23 años.

Diagnóstico principal: Episodio psicótico

FIGURA 12. *Máscara 12*

Una exploración más profunda:

“No logré conectar bien... Últimamente me cuestan más las actividades de Terapia Ocupacional.

Puse los colores a rotulador, mosaicos, purpurina… Quería hacer algo estéticamente bonito, que se viera bien.

Por dentro hay muchas inseguridades.

La veo y me parece bonita, pero por dentro hay una parte oscura: la boca y los labios están sellados, como de callarse cosas ahora…

La veo ahora y me transmite tristeza. Creo que cuando la hice estaba triste".

Proyecto Máscara 13

Creador: Varón, 45 años.

Diagnóstico principal: Trastorno mixto de la Personalidad

FIGURA 13. *Máscara 13*

Una exploración más profunda:

"El rojo es el cerebro, que está partido en dos. Antes tenía cerebro, ahora no. En la vida hay veces que no es lo peor perder el cerebro.

(Está al revés) Lado de la lógica, del saber estar, de la prudencia.

En conjunto todos los males que te crean incertidumbre te van comiendo la cara.

El negro es la responsabilidad, los malos pensamientos, la incertidumbre… el blanco puede ser la diversión.

La máscara se te va acoplando por dentro y por fuera.

Me gustaría que se convirtiera en un gris, más tranquilo, pero no tengo ninguna esperanza… Tampoco los tiempos acompañan, no tengo buena perspectiva de futuro, la lógica se va imponiendo".

Proyecto Máscara 14

Creadora: Mujer, 26 años.

Diagnóstico principal: Trastorno Límite de la Personalidad

FIGURA 14. *Máscara 14*

Una exploración más profunda:

"Palabras que pinchan como espinas,

rosas rojas peligrosas,

todo el mundo sabe que se dañan

si no las mojas.

Un corazón lleno de estacas

y un silencio en el alma,

la gente como una serpiente,

de ti siempre está pendiente.

Esperando con veneno,

atacarte cuando estés caído,

rosas con espinas, serpientes y corazones heridos,

son todos realidades del destino".

Proyecto Máscara 15

Creadora: Mujer, 18 años.

Diagnóstico principal: Trastorno Límite de la Personalidad

FIGURA 15. Máscara 15

Una exploración más profunda:

"Mi máscara está cortada la mitad porque me siento dividida. Dividida entre ganas de mejorar y de empeorar.

Somos trozos de las personalidades de otras personas.

Puse unos globos, para mí las lágrimas son como el regulador de las emociones. Los globos simbolizan un semáforo. Sirven también para recoger las lágrimas; van de mayor a menor. El rojo son las lágrimas que he aguantado: "mi padre me regañaba muchísimo y me gritaba que no llorase". Las amarillas simbolizan la ansiedad, el estrés… Las lágrimas de color verde son las que me han curado, lágrimas de alivio, de desahogo.

Siempre dibujo ojos: el abierto representa la forma de ver el mundo, más creativo; el otro ojo está cerrado porque soy de ideas fijas.

Hice un tatuaje bajo el ojo en forma de lágrima, estos tatuajes se los hacen cuando matas a una persona. Yo no llegué a matar, pero estaba muerta en vida.

Lo negro es porque, aunque ponga parches, por dentro estoy vacía. Los parches son el autoengaño, pensar que ya pasará…

No tengo derecho a quejarme, hay gente que está peor, no estoy tan mal… Hoy puede más la parte negativa. Hoy en psicoterapia no prestaba atención, buscaba la manera de hacerme daño con las pulseras.

Es como si hiciese un boicot a mi mejoría. "No tienes motivos para llorar, te voy a dar yo más motivos para llorar…". Automáticamente me sentía frustrada. No sé si lloraba porque le tenía miedo o porque estaba muy agobiada… En mi familia no queremos hablar del pasado… A los 14 años mi padre dejó de gritarme. Con 12 años comenzó la anorexia, tardé 2 años en recuperarme. Mi padre llegaba cansado y no quería discusiones. Fue una época de malestar: querer estar mal y no visualizar estar bien, ni siquiera tenía la idea de poder mejorar.

Es ahora después de tanta terapia cuando aparece esa posibilidad de estar bien, pero soy muy dependiente de la enfermedad.

A día de hoy no me planteo ser independiente de la enfermedad. He crecido con el estigma de la enfermedad. Mi diagnóstico llegó con 8 años, he formado mi personalidad en torno a ella y sería como una crisis de identidad.

Echo de menos poner algunas lágrimas azules, me cuesta mucho llorar de tristeza y creo que tengo que llorar algunas cosas que no soy capaz, así las enterraría.

Llevo sin llorar mucho, salvo la crisis que he tenido en Hospital de Día. No sé si es por la medicación. Dos años después de que mi pareja falleciese pude llorarlo en el instituto con una amiga.

Añadí una unión porque M. (compañera de terapia, Figura 16) puso tiritas y es porque a veces me siento desconectada de la realidad y de la gente y fue para simbolizar la conexión que tengo con ella.".

Proyecto Máscara 16

Creadora: Mujer, 19 años.

Diagnóstico principal: Trastorno Límite de la Personalidad

FIGURA 16. *Máscara 16*

Una exploración más profunda:

"No pensé mucho. La he maquillado mucho para representar que siempre maquillo mis emociones. No me gusta que los demás vean cómo estoy, que me vean mal. He puesto ojeras por el cansancio.

Lágrimas a las que puse purpurina. No me gusta que me vean llorar.

Varias tiritas que si las quitas hay cicatrices. Representan que no quiero que vean mis puntos débiles, más vulnerables.

La máscara de mi yo interno no sé cómo la representaría, pero sería muy cansada con muchas heridas sin maquillaje, con ideas malas…".

Proyecto Máscara 17

En Hospital de Día los pacientes se van incorporando al tratamiento a medida que quedan plazas libres porque otros pacientes se han marchado de alta. Es frecuente que se incorporen pacientes cuando una actividad de Terapia Ocupacional está a punto de finalizar. Suelo, entonces, propiciar la participación de éstos desde el pensar, trabajando en lo verbal, tras haber visto los trabajos de otros compañeros y escuchado sus reflexiones. Expongo a continuación dos ejemplos partiendo de esta máscara en blanco.

FIGURA 17. *Máscara 17*

Creador: Varón, 43 años.

Diagnóstico principal: Esquizofrenia Paranoide

"Mi máscara constaría de dos partes:

> - la primera sería la cara que enseño: más seria, calculadora, cuadriculada, fría, distante… Sería la parte derecha. La representaría con formas cuadradas de color negro.
>
> - la otra parte sería una cara más cálida, cercana, más comunicativa… La representaría con formas como círculos y flores, multicolor".

Creador: Varón, 34 años.

Diagnóstico principal: Trastorno mixto de la personalidad

> "Mi máscara estaría pintada de camuflaje. Me ha pasado toda la vida, pero más en los últimos meses. No puedo salir a la calle y si tengo que hacerlo, lo hago con capucha, mascarilla, cascos… con miedo de que me hablen y quedarme callado. Me molesta que me moleste.
>
> Me asusta salir a la calle, la gente, que me hablen me da mucho miedo, la gente, concretamente los hombres. Con los hombres, por ejemplo, trabajo en un gimnasio y he escuchado conversaciones que preferiría no haber escuchado".

5. CONCLUSIONES

La creación de máscaras en un contexto terapéutico profundiza en el proceso de autoconocimiento, nos ayuda a mostrar nuestro propio yo, pero también hay máscaras que expresan lo que nos gustaría ser.

El cambio y la transformación vienen cuando descubres tus valores, tus emociones, tu forma de pensar, y aceptas cómo eres; también cuando aceptas que la vida tiene dolor, pero también alegrías y satisfacciones. De todo aprendemos y ésto nos ayuda a ser resilientes.

Utilizamos el proceso creativo para mejorar y realzar el bienestar físico, mental y emocional de las personas que acompañamos en sus procesos terapéuticos.

Este trabajo con máscaras puede ayudar a seguir profundizando en la búsqueda del "ser auténtico" en definitiva, a tomar conciencia de las propias neurosis, y propiciar hacerse cargo de las necesidades afectivas y físicas y luego satisfacerlas.

> Sé cómo tú eres, de manera que puedas ver quién eres y cómo eres. Deja por unos momentos lo que debes hacer y descubre lo que realmente haces. Arriesga un poco si puedes. Siente tus propios sentimientos. Di tus propias

palabras. Piensa tus propios pensamientos. Sé tu propio ser. Descubre. Deja que el plan para ti surja dentro de ti.(Fritz Perls)

6. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Mi agradecimiento y reconocimiento a cada una de las personas que aparecen representadas en este capítulo, por su valentía, y capacidad de re-descubrimiento de su propio yo, a pesar del miedo, a pesar del dolor.

8. REFERENCIAS

Malchiodi, CA (2012). Terapias expresivas. Prensa Guilford.

Orkibi, H. y Feninger-Schaal, R. (2016). La fabricación de máscaras como herramienta terapéutica: una revisión sistemática. Las Artes en Psicoterapia, 51, 63-72.

Carrasco Madariaga, J. (2004). Máscaras y expresión corporal, un vehículo al teatro del alma: una experiencia de la Unidad de Rehabilitación del Instituto Psiquiátrico. Revista Chilena De Terapia Ocupacional, 4, 56 – 65. https://doi.org/10.5354/0719-5346.2004.163

Andersen, J. (2017). Fabricación de máscaras en arteterapia: una exploración de las relaciones entre la máscara, el cliente y el terapeuta. Las Artes en Psicoterapia, 54, 16-22.

Myskja, A. y Nordbø, RH (2019). La máscara como herramienta terapéutica en arteterapia: una revisión sistemática de la literatura. Artes en Psicoterapia, 63, 44-52.

Pincus, M. (2003). El arte de hacer máscaras: una herramienta terapéutica en el tratamiento de sobrevivientes de trauma. Diario Americano de Psicoterapia, 57(3), 324-336.

Scatolini, F., Giangrasso, B., Di Giorgio, E. y Candeloro, L. (2019). El uso de máscaras en arteterapia con adolescentes con problemas de conducta: Un estudio de caso. Artes en Psicoterapia, 62, 1-7.

Wood, MJ y Eves, A. (2015). El uso de la fabricación de máscaras en la terapia cognitivo-conductual para el trastorno de pánico: informe de un caso. Revista de Psicoterapia Contemporánea, 45(1), 15-21.

EL TÍTERE COMO HERRAMIENTA PARA LA MEJORA DE LA COMPRENSIÓN DE LA MIRADA EN PERSONAS SORDAS, CIEGAS, SORDOCIEGAS

JULIETTE MASSON
Universidad Complutense Madrid

1. INTRODUCCIÓN

La presente investigación tiene como objeto analizar el títere como herramienta que permita una mejora en la construcción de la mirada, concretamente en la mejora de la comprensión del cuerpo en personas sordas y/o ciegas. Un segundo objetivo es acercar a este público a una rama de la cultura que son las artes escénicas gracias al títere como herramienta.

Se ha realizado una propuesta de mediación con la asociación APASCIDE de Madrid, donde estuvimos en contacto con trece usuarios sordociegos, dos usuarios sin discapacidad, y treinta y una personas que ayudaron.

1.1. DISPOSITIVOS PARA AYUDAR LAS PERSONAS QUE TIENEN DISCAPACIDAD A VER UNA OBRA DE TEATRO

Existen varias empresas que promueven el acceso a la cultura a personas que tienen discapacidad visual y/o auditiva. Citamos algunas de ellas. Aunque algunas de ellas trabajan también con otro público.

- **Teatro accesibl**e (España): propone ayuda para personas con discapacidad auditiva y visual.
- **Fundación Signos** (España): pone a disposición un intérprete que traduce la obra en lengua de signos.

– ***Souffleur d'images*** (Francia): un estudiante en arte, voluntario, acompaña a una persona ciega a ver una obra de teatro y se la describe.

– ***Riksteatern Crea*** (Suecia): propone obra escénica en lengua de signos.

La visión de *Riksteatern Crea* es crear las mejores artes escénicas en Lengua de Signos Sueca, con y para artistas sordos y trabajadores culturales. La oferta actual de artes escénicas en lengua de signos es extremadamente escasa, de ahí la importancia de la existencia de *Riksteatern Crea*, que actúa de manera íntegra, global y en cualquier lugar propuesto especialmente para niños y jóvenes sordos. Para el público que no conocen la lengua de signos, *Riksteatern Crea* hace accesibles las artes escénicas, entre otras cosas, subtitulando las representaciones, con actuación de voz y otras soluciones innovadoras.

ARTISTAS QUE TRABAJAN CON PERSONAS SORDAS Y/O CIEGAS

– **Coro Cantatutti** (Zaragoza): el director Borja Juan Morera dirigió un coro con personas sordas y ciegas. Las canciones son asignadas.

– **Teatro de los sentidos_*Pojūčių Teatras*** (Lituania): la directora de teatro de marionetas Karolina Žernytė trabajó con personas sordociega y principalmente ciegas.

– **Con-Sentidos** (Colombia): el director Rodrigo Rodríguez trabaja con personas sordociegas.

La investigación de Paula Alejandra Gamboa Lozano explica cómo se hizo una obra de teatro con sordociegos en Colombia. Esta es la lectura más cercana que encontramos sobre nuestro tema:

> Gracias a procesos como CON-SENTIDOS que convocan personas con habilidades diferentes, podemos decir que hay en Colombia una obra hecha por sordos ciegos. Esta abrió una puerta al reconocimiento de las personas en condición de discapacidad, les dio un espacio y les dio voz para confrontarnos a su realidad. (Gamboa Lozano, 2018, p. 38.)

En 2018, el teatro Con-Sentidos creó una obra con cinco personas sordociegas y tres guías intérpretes, el director fue Rodrigo Rodríguez. La obra final trata de aspectos concretos relacionados en parte con la vida de una de las personas sordociegas. Lo que no aborda este trabajo de investigación y que señala la autora, es que no hace las obras accesibles a las personas sordociegas como espectadores. También, la autora defiende que trabajar con personas que tienen discapacidades es una oportunidad para abrir la mente y la manera de realizar la cultura. (Gamboa Lozano, 2018)

2. OBJETIVOS

2.1. Proposición del taller con APASCIDE

Hemos propuesto un taller de construcción de marionetas a personas con sordoceguera para entender cómo perciben los cuerpos en el mundo que les rodea y ofrecerles una rama de las artes escénicas que son los títeres. Hemos realizado el taller durante un campamento con la asociación APASCIDE de Madrid.

La Asociación Española de Familias de Personas Sordociegas (APASCIDE) fue creada en 1991 durante el I Congreso Nacional de Padres de Personas Sordociegas. Esta asociación trabaja tanto con las familias como con los propios usuarios sordociegos, esforzándose en proporcionarles el apoyo que necesitan para romper las barreras de comunicación con sus hijos.

Durante el campamento, había dos coordinadoras, una doctorada, veintinueve voluntarios y quince usuarios, dos de ellos no presentaban discapacidad ya que son hermanos de dos de las personas sordociegas. Dentro del programa *Respiro* que propone la asociación ASPASCIDE, todos los hijos de las familias que tienen un hijo con sordoceguera pueden participar en el campamento para que los padres puedan disfrutar de un respiro durante un fin de semana.

Para poder llevar a cabo este estudio fuimos incluidas en el grupo en el papel de voluntarias.

2.2. Realización del taller

Antes de empezar el proceso de construcción con los usuarios, les presentamos marionetas prestadas por titiriteros. Así, los participantes pudieron tocarlas, manipularlas y posteriormente darse cuenta de qué son y para qué sirven.

IMAGEN 1. *Marioneta de guante prestada por la compaña "Le Guignol Orthopédique"*

Con la ayuda de dos voluntarios por usuario, todos han realizado la construcción de su marioneta con materiales reciclados que se les ha proporcionado. Para ayudarles durante su construcción, tenían fotocopias de marionetas como modelo a seguir, para los que así lo solicitaron.

3. METODOLOGÍA

El método empleado para la investigación es mixto y se basa, primeramente, en una revisión documental de las herramientas *ad hoc* que se utilizan en personas con discapacidad sordo y/o ciega para la mejora de su construcción de la mirada. Posteriormente, la metodología se basa en

el análisis de proyectos desarrollados para las mejoras cognitivo-sensoriales en dichas personas y finalmente, en valorar comparativamente los resultados obtenidos a través de la práctica llevada a cabo en APASCIDE mediante el análisis cuestionarios y observación mediante un cuaderno de campo.

Al final hemos tenido cinco tipos de datos:

- Tenemos dieciséis respuestas a un formulario que hemos enviado a las personas que ayudaron a los usuarios. Fueron considerados voluntarios, aunque algunos de los cuestionarios pueden ser de las coordinadoras. Esto ha sido así para guardar el anonimato, procediendo a reunir cada una de las respuestas a la pregunta que corresponde.

- Hemos realizado una comparación entre cada marioneta construida en función de las herramientas que hemos ofrecido durante el taller y de los sentidos que se le han dado a cada una.

- Tenemos las características de los usuarios asociadas a su marioneta construida.

- Hemos hecho una comparación entre varios grupos completos, es decir los voluntarios con su usuario. Se ha asociado las respuestas similares al formulario de los voluntarios de un mismo grupo, a las características de su usuario y de su marioneta. Luego se ha realizado una conclusión para cada grupo y después una conclusión general.

- Tenemos nuestro cuaderno de campo escrito después del campamento.

Para analizar estos datos, hemos subrayado, marcado, puesto color cada parte, allí donde hemos encontrado puntos en común. Eso nos ha permitido categorizar. Hemos realizado porcentajes de estas categorías, de tal manera que, estos cinco grupos de datos los hemos analizado de forma separada, de manera aleatoria y anónima. Después los hemos juntado para realizar una triangulación de datos como propone Denzin. (Sánchez Casado, 2002)

4, ANÁLISIS

4.1. Análisis de las respuestas al formulario

4.1.1. Formación de los voluntarios

- El 50% de los voluntarios tienen la formación de intérprete en lengua de signos o de mediación comunicativa.
- El 37% de los voluntarios están haciendo la formación mediación comunicativa.
- El 31% de los voluntarios pensaban que este proyecto sería interesante.

4.1.2. Opinión sobre el proyecto

- El 37% de los voluntarios pensaban que este proyecto sería difícil de realizar con este público. Les costaría entenderlo.
- El 19% de los voluntarios pensaban en este taller como un entretenimiento, una actuación.

4.1.3. Método usado y participación del usuario durante el taller

- El 31% de los voluntarios dicen haber usado con el usuario el método manos sobre manos que desarrolla Peggy Freeman.
- El 50 % de los voluntarios dicen haber realizado el taller tomando tiempo para compartir en etapa (la explicación de la actividad, mostrar los materiales disponibles) con el uso de los sentidos y principalmente el del tacto. Este método se acerca al proceso que proponen John M. Mclnnes y Jacquelyn A. Treffry.
- El 69 % de los voluntarios dicen que su usuario ha disfrutado del taller.
- El 31 % de los voluntarios dicen que su usuario estaba poco involucrado.

4.1.4. Utilidad de las herramientas propuestas

- Para el 13 % de los voluntarios, las marionetas mostradas sirvieron como referencia a los voluntarios.
- Para el 44 % de los voluntarios, las marionetas mostradas sirvieron como referencia a los usuarios y a los voluntarios.
- Para el 36 % de los voluntarios, las marionetas mostradas sirvieron como referencia a los usuarios.
- Para el 94 % de los voluntarios, las fotocopias ayudaron a tener un modelo a seguir.

IMAGEN 2. *Manos de un usuario sordociego con una marioneta de guante prestada*

4.1.5. Taller de marionetas en comparación a los otros talleres del campamento

- El 44 % de los voluntarios afirman que todos los talleres propuestos utilizan el sentido del tacto. El objetivo del taller de marionetas fue distinto, había un vínculo con el cuerpo en volumen y la percepción.
- El 19% de los voluntarios dicen que la diferencia entre el taller de marionetas y los otros es que había una riqueza de materiales disponibles.
- El 25 % de los voluntarios dicen que el taller de marionetas estaba más libre que los otros, menos estructurado, más abierto a la creatividad. Eso ha puesto en dificultades a algunos voluntarios.

4.1.6. Significación de la marioneta para los usuarios

- Para el 31 % de los voluntarios, ahora la marioneta es una nueva referencia en la mente de los usuarios sordociegos, descubriendo principalmente por el sentido del tacto.
- El 31 % de los voluntarios indican que la marioneta permite a las personas sordociegas relacionarse con el cuerpo. Por supuesto no sabemos si han contestado eso porque sabían que es lo que buscamos para nuestra investigación o si es una impresión suya.
- Para el 25 % de los voluntarios, los participantes no entienden un vínculo entre el cuerpo y la marioneta. La marioneta es algo abstracto (no es un cuerpo real) y el nivel de funcionamiento cognitivo de los usuarios sordociegos es bajo.
- El 13 % de los voluntarios dicen que, para los usuarios sordociegos, la marioneta es un juguete que se puede manejar o disfrutar.

4.1.7. Percepción de los cuerpos para los usuarios

- El 31 % de los voluntarios dicen que las personas sordociegas perciben los cuerpos gracias a su intuición (un voluntario percibe como todo el mundo).
- Para el 25 % de los voluntarios, las personas sordociegas perciben los cuerpos gracias a los sentidos, principalmente por el tacto, pero también los sentidos del cuerpo y los sentidos remanentes de la vista y el oído.
- El 43 % de los voluntarios no saben cómo las personas sordociegas perciben los cuerpos. Es una pregunta compleja y abstracta que ellos no se plantean. Es probable que no perciban los cuerpos como tales.

4.1.8. Interés de este proyecto para la accesibilidad a la cultura a personas sordociegas

- Para el 50 % de los voluntarios, este proyecto fue una experiencia nueva a ofrecer a personas sordociegas, aunque para un voluntario los resultados que podríamos esperar no se han conseguido con todos los usuarios.
- El 19 % de los voluntarios afirman que este proyecto permite el desarrollo de las artes adaptables, la autonomía y el estímulo para las personas sordociegas.
- El 62 % de los voluntarios mencionan que este taller de marionetas proporciona una rama a las artes escénicas.
- El 25 % de los voluntarios consideran que este taller de marionetas puede ofrecer una oportunidad en las artes escénicas a personas sordociegas con un nivel de funcionamiento cognitivo más alto.

4.2. Análisis de las marionetas construidas y de sus sentidos

- Se realizaron un total de 16 construcciones de marionetas.
- El 75 % de las marionetas se basaron en el modelo de las fotocopias. Al principio, las fotocopias sirvieron como referencia, pero luego cada persona usó su imaginación para construir su marioneta.
- No parece que haya diferencia de construcción según el nivel de discapacidad, ya que hay similitudes dentro de la construcción entre personas con y sin discapacidad. Las construcciones de personas con sordoceguera se parecen a las que pueden construir personas sin discapacidad. La prueba es que no encontramos diferencias entre marionetas de los hermanos de las personas sordociegas y los propios sordociegos.
- El 100 % de las marionetas construidas tienen ojos. El 88 % de las marionetas tienen boca. El 56 % de las marionetas tienen nariz y el 37 % tienen orejas. El 94 % de las marionetas se mantienen de pie. Haciendo una reflexión sobre estos porcentajes, podemos decir que la boca es el medio que permite comunicar con los demás, la nariz y las orejas no se ven directamente cuando encontramos una persona y entablamos comunicación.
- Las personas sordociegas otorgan importancia a los mismos sentidos que las personas que ven y que oyen. El titiritero Gilles Imbert de la compañía *Les Lyres*, nos comentó que los ojos impulsan el movimiento de la marioneta y su dirección. Las marionetas construidas tienen las características de todas las marionetas: son antropomórficas. Entonces son creíbles para el ser humano con y sin discapacidad.
- El 37 % de las marionetas construidas se utilizan como marionetas de guante. Para el 31 % de las marionetas construidas, se considera que también se pueden utilizar como marionetas de guante. El 19 % de las marionetas construidas se llevan como en el teatro de objetos. El 6 % de las marionetas construidas se utilizan como marionetas de hilo. Para una de las marionetas,

un voluntario nos comentó que con su usuario querían agregar un palo, pero finalmente no dispusieron de tiempo.

IMAGEN 3. *Marioneta de palo prestada por la compañía "Le Guignol Orthopédique"*

4.3. Análisis de los criterios de los participantes sordociegos

- Dos participantes son sordociegos.
- Tres participantes son sordos con restos de visión.
- Uno de los participantes tiene buena visión y restos auditivos.
- Un participante tiene bien el resto de los dos sentidos.
- Tres participantes son principalmente ciegos con restos auditivos.
- Cuatro participantes tienen restos de ambos sentidos de manera más o menos igual.
- Seis participantes conocen la LSE (Lengua de Signos Española) por lo tanto tienen un nivel de funcionamiento cognitivo medio-alto.
- Cuatro participantes están en proceso de aprender la LSE. Tienen un nivel de funcionamiento cognitivo medio o bajo-medio.
- Tres participantes no conocen la LSE. Tienen un nivel de funcionamiento cognitivo y psicomotor bajo.

Estos criterios siguen una medición en función del grupo compuesto por trece usuarios sordociegos. Hemos encontrado personas sordociegas en otros contextos que tienen un nivel de funcionamiento cognitivo alto, pero no es comparable al nivel de funcionamiento cognitivo alto que proponemos para los participantes de este campamento. Además, en el nivel de funcionamiento cognitivo se incluye el nivel de funcionamiento motor, ya que para estos participantes es similar al nivel de funcionamiento cognitivo.

4.4. Análisis de las marionetas en función de las características de los participantes

4.4.1. Personas con un nivel de funcionamiento cognitivo bajo

Las marionetas creadas por las personas con un nivel de funcionamiento cognitivo bajo no tienen muchos detalles. Se han construido utilizando la técnica manos sobre manos, tratando de centrarse más en la textura que puede gustar a las personas sordociegas. Dos de las tres marionetas construidas siguen el modelo de las fotocopias.

IMAGEN 4. *Trabajo manos sobre manos usuario y voluntario*

Las personas sordociegas con un nivel de funcionamiento cognitivo bajo no tienen la movilidad para realizar trabajos de psicomotricidad fina. Esto se ha registrado en función de las respuestas que hemos obtenido por parte de los voluntarios además de lo que hemos observado.

Debemos sumar otro factor añadido, dos de los participantes están en cochecitos adaptados para personas con discapacidad, lo cual indica que no han podido desarrollar completamente su capacidad motriz antes del periodo crítico. En relación a esto, la investigadora Josefa Gil de Gómez Rubio, quien posee un doctorado en el departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, y su equipo proponen:

> A menos que exista una razón médica, el bebé sordociego tiene la misma capacidad de desarrollar las habilidades de la motricidad fina y gruesa como cualquier otro niño. Sin embargo, puesto que no posee los mismos estímulos para moverse y explorar, necesitará ayuda más tiempo para conseguir las habilidades de exploración necesarias para la adquisición y utilización de la información. Le llevará mucho tiempo y necesitará apoyo para superar sus miedos y aprender a moverse libremente y con confianza. (Gil de Gómez Rubio et al., 2010, p. 136.)

4.4.2. Personas con un nivel de funcionamiento cognitivo medio

Las marionetas de las personas que tienen un nivel de funcionamiento cognitivo medio presentan detalles principalmente al nivel del pelo (corona, lazo, sombrero). Se han construido con la ayuda de los voluntarios, quienes se basaron en lo que llamaba la atención de los participantes. Podemos pensar que, al principio, los participantes eligieron la forma, los colores, los materiales de la marioneta, y luego los voluntarios propusieron ideas. Juntos, lograron construir marionetas con detalles minuciosos. Tres de las cuatro marionetas siguieron los modelos de las fotocopias.

IMAGEN 5. *Usuario sordociego con un nivel de funcionamiento cognitivo medio*

4.4.3. Personas con un nivel de funcionamiento cognitivo alto

En el caso de las personas con un nivel de funcionamiento cognitivo medio-alto, las marionetas presentan detalles sencillos, pero pueden reflejar más la personalidad de cada participante. Observamos que estos usuarios tomaban la iniciativa a la hora de realizar su marioneta, creándola a su manera. Es decir, aunque las marionetas puedan ser más sencillas, hay numerosos elementos que muestran la autenticidad de los participantes. Dos marionetas no siguen un modelo de las fotocopias, sin embargo, las otras marionetas que siguen al principio un modelo de las fotocopias, posteriormente se separan del modelo original. Una marioneta con forma de cerdo no tiene el mismo rostro, ni el mismo cuerpo que se propone en una de las fotocopias. En el caso de las marionetas con cuerpos hechos de rollos de papel higiénico, se les ha agregado una cabeza diferente al modelo.

IMAGEN 6. *Usuario sordociego con un nivel de funcionamiento cognitivo alto y su voluntario*

4.4.4. Personas sin discapacidad

Al revés, las personas sin discapacidad han realizado marionetas siguiendo expresamente un modelo de las fotocopias añadiendo detalles por sí mismas o con menos ayuda de los voluntarios.

4. RESULTADOS

5.1. Resultados de las respuestas al formulario de los voluntarios que contestaron al formulario

- No tenemos cifras significativas.
- Los voluntarios están acostumbrados a trabajar con este público. Conocen la Lengua de Signos Española para comunicar con él.

- Para realizar el taller los voluntarios han utilizado los procesos que propusieron autores y profesores que estudiaron la sordoceguera. La mayoría de los usuarios disfrutaban del taller de marionetas.
- Las actividades propuestas en el campamento se centraron en el sentido del tacto. En el taller de marionetas había una riqueza de materiales que se podían usar para realizar su construcción, y menos pasos a seguir en comparación con otros talleres, lo cual resultó difícil para algunos voluntarios. El objetivo de este taller, en relación con nuestra investigación, difiere de los otros talleres del campamento.
- Ahora la marioneta es una nueva referencia que tienen los usuarios en la mente, aunque el nivel de funcionamiento cognitivo es más bajo para que puedan hacer el vínculo entre el cuerpo y la marioneta.
- Prácticamente la mitad de los voluntarios no saben cómo las personas sordociegas perciben los cuerpos en el mundo que les rodea, ya que no es una pregunta que se planteen. La otra mitad afirma que las personas sordociegas perciben los cuerpos a través del tacto y de sus otros sentidos, así como mediante su intuición.
- Este taller ofrece una oportunidad en el ámbito de las artes escénicas. Puede ser más accesible para personas sordociegas con un nivel de funcionamiento cognitivo más alto.

5.2. Resultados de las marionetas construidas

- No disponemos de datos significativos sobre las marionetas construidas.
- La mayoría de las marionetas siguen el modelo de las fotocopias.
- No se observa diferencia de construcción según el nivel de discapacidad.
- Las construcciones realizadas por personas sordociegas parecen similares a las que pueden realizar personas sin discapacidad. La prueba es que no hay diferencia entre marionetas de los hermanos de los participantes y marionetas de los propios usuarios sordociegos.

5.3. Cuadro de las características de los participantes y su(s) marioneta(s)

Participantes	Audición	Visión	Discapacidad	Conocimiento de la LES apoyada o en el aire	Manera de comunicar	Comportamientos complementarios	Marionetas
Participante 1	Bien	No (resto solo por un ojo)	Prácticamente ciego	Bien	Frases cortas y sencillas		
Participante2	No	No	Sordociego	Bien	Mano sobre Manos	Recontextualizar	

Participante 3	Bien	Bien	Bien los dos sentidos	Bien	LES y oral	Relacionarse	
Participante 4	No	Bien día No noche	Sordociego	En proceso	Manos sobre mano	Poca paciencia	
Participante 5	No	Resto	Sordo	En proceso	LSE		
Participante 6	Resto	Resto		No	Mano sobre mano y Oral	Centrar atención	

Participante 7	Resto	Resto		Bien	LES y oral	Poco paciencia	
Participante 8	Resto	Resto		En proceso	Frases cortas y sencillas	Poco paciencia	

Participante 9	Resto	Resto		Bien	Frases cortas y sencillas	Poco paciencia	
Participante 10	Resto	No	Principalmente ciego	No	Mano sobre Mano y Oral	Centrar la atención	

Participante 11	No	Bien	Sordo	Bien	LSE	Relacionarse	
Participante 12	Resto	Bien		En proceso -	LSE y Oral	Centrar atención	

5.4. Resultados de las marionetas construidas en función de las características de los usuarios

Las marionetas construidas reflejan el interés que el usuario tiene para este taller y el nivel de funcionamiento cognitivo y motor de los participantes sordociegos.

5.5. Resultados recopilados de siete grupos (voluntario usuario) por lo que tenemos todos los datos

Los resultados recopilados de los siete grupos indican que seis de ellos siguieron el modelo de las fotocopias para la construcción de las marionetas. Tenemos la impresión de que los voluntarios realizaron la actividad en función del nivel especifico de su usuario. Para cinco grupos las marionetas que hemos mostrado ayudaron a los usuarios a entender lo que es una marioneta. Para seis grupos, las fotocopias ayudaron principalmente los voluntarios a tener pasos a seguir.

5.6. Resultados del cuaderno de campo

Gracias a los diálogos establecidos con los voluntarios, pensamos que es posible brindar acceso a las artes escénicas a personas sordociegas mediante adaptaciones que sean agradables y accesibles para ellos. Por ejemplo, una posible adaptación sería dibujar el escenario de una obra en la espalda de las personas sordociegas.

Presenciamos iniciativas tanto por parte de los voluntarios como de los participantes. Durante el taller, notamos que los participantes estaban activamente interesados cuando les mostramos las marionetas, lo cual nos dio la impresión de que querían saber más sobre lo que es, ya que, durante la construcción, algunos participantes parecían un poco perdidos, pero otros se tomaron su tiempo para observarlas.

En base a la experiencia anterior, creemos que el arte de la marioneta es un arte accesible para las personas sordociegas, aunque se requiere un tiempo adicional para su disfrute, algo que también es válido para cualquier persona. Por otro lado, pensamos que no tenemos muchas informaciones sobre la percepción de los cuerpos de las personas sordociegas.

5. DISCUSIÓN

La mayoría de los voluntarios se relacionan con personas sordociegas o sordas y practican la Lengua de Signos Española. Para ayudar a construir la marioneta, los voluntarios se apoyaron sobre los sentidos que poseen los usuarios apoyándose en la capacidad de visión, audición y tacto que mostraban. El tacto se usa en todas las actividades, esto es importante porque el cuerpo y principalmente las manos son las principales herramientas de comunicación de las personas sordas y ciegas.

El hecho de haber mostrado marionetas antes de su construcción ayudó principalmente a los usuarios a entender su papel y el tipo de movilidad de la que disponen. Las marionetas construidas se llevan principalmente como marionetas de guantes, lo que representa la mayoría de las marionetas que hemos mostrado.

Voluntarios nos respondieron que la principal diferencia entre el taller de marionetas y los otros talleres es que el de la marioneta estaba más libre con menos pasos a seguir. Aunque eso ha supuesto alguna dificultad para algunos voluntarios, lo que se buscaba era que los participantes pudieran elegir los materiales, intentar jugar con ellos, equivocarse y volver a empezar. Por eso se utilizaron materiales reciclados, para permitir, gracias a una variedad de texturas, construcciones distintas para cada participante, fomentando así la sensación de libertad y la toma de iniciativas.

6. CONCLUSIONES

La construcción cambia en función del nivel de funcionamiento cognitivo de las personas sordociegas. Hemos observado la creación de elementos parecidos entre las marionetas construidas por personas que tienen un mismo nivel de funcionamiento cognitivo.

Las marionetas de las personas sordociegas que tienen un nivel de funcionamiento cognitivo bajo y dificultades motrices han sido construidas con más ayuda por parte de los voluntarios. No tienen muchos detalles dentro en los elementos del cuerpo, probablemente porque los usuarios no tienen la motricidad suficiente para realizar obra como resultado del

dominio de la psicomotricidad fina. Para construir las marionetas, los voluntarios se apoyaron sobre los sentidos del usuario, trabajando principalmente manos sobre manos en función de sus capacidades.

IMAGEN 6. *Voluntario y un usuario sordociego con un nivel de funcionamiento cognitivo bajo*

Los voluntarios que cuidaban de las personas con sordoceguera con un nivel de funcionamiento cognitivo medio se apoyaron sobre lo que llamaba la atención de su usuario. Al principio, es una iniciativa del usuario y después el voluntario le orienta. Notamos bastante detalles minuciosos dentro de las marionetas construidas por usuarios con un nivel de funcionamiento cognitivo medio. Tenían la capacidad motriz y cognitiva para ser guiados por parte de los voluntarios y así realizar unas marionetas más complejas.

Las marionetas de las personas que tienen un nivel de funcionamiento cognitivo alto nos parecen menos complejas que las de las personas con un nivel de funcionamiento cognitivo medio. Suponemos que los voluntarios les ayudaron menos dentro de la realización. Por eso las marionetas tienen más elementos sencillos creados por los usuarios en función

de sus capacidades motrices y cognitivas. Se ha podido apreciar un incremento de elementos nuevos que se alejan de las proposiciones de las fotocopias.

Las marionetas construidas por personas sin discapacidad han seguido el modelo de las fotocopias, pero también han incluido detalles propios. Esta manera de construcción se acerca más a las construcciones de las personas que tienen un nivel de funcionamiento cognitivo medio. En efecto, dentro de estas marionetas, nos parece que al principio se sigue un deseo del usuario y después se desarrolla más iniciativas propuestas por los voluntarios, o por el usuario que no tiene discapacidad.

Según las respuestas de los voluntarios, no sabemos cómo las personas sordociegas perciben los cuerpos en el mundo que les rodea, por lo tanto, las marionetas son una nueva referencia para las personas sordociegas con las que hemos trabajado. Esperamos que las pueden reconocer. Aunque seguramente la marioneta no es percibida como un cuerpo de la misma manera que para nosotros, las personas sordociegas saben lo que significa para ellas.

En definitiva, se ha conseguido a ofrecer una rama de la cultura a personas sordas y ciegas gracias al arte de la marioneta. Pensamos que no es principalmente gracias a la construcción de estas, sino por la muestra de las marionetas que nos han prestado titiriteros. No sabemos cómo las personas sordociegas perciben los cuerpos en el mundo que les rodea, pero los perciben. Si nos apoyamos sobre su construcción, podemos decir que perciben los cuerpos cómo una persona que ve y que oye.

Es fundamental continuar investigando y explorando la experiencia sensorial de las personas sordociegas para comprender mejor su percepción del mundo y adaptar nuestras actividades de manera que sean más inclusivas y accesibles para ellas. En el contexto de este estudio, la marioneta fue una herramienta que ofrece y aproxima a las personas sordociegas una primera rama de las artes escénicas. Las construcciones de marionetas reflejan que personas con o sin discapacidad perciben los cuerpos de la misma manera, expresándolo de manera única en cada uno de los casos. Las personas sordociegas reconocen a las personas con las que están en contacto, las perciben gracias a sus sentidos e intuiciones.

Aunque diversos artículos muestran que esta doble discapacidad no está reconocida dentro de la sociedad, las personas con sordoceguera forman parte de esa sociedad y desean ser aceptadas e incluidas en ella. La prueba es que la construcción de su marioneta es parecida a la de una persona que ve y que oye. No sabemos si eso significa que al final se sienten incluidas dentro de la sociedad. Pero están dentro de esta sociedad. Personas con o sin discapacidad tienen el mismo entorno a percibir.

IMAGEN 7. *Usuario sordociego, su marioneta, su voluntario*

7. REFERENCIAS

About Riksteatern Crea. (s. d.). Riksteatern. https://www.riksteatern.se/en/Riksteatern-Crea/about-riksteatern-crea/.

Auditorio Joaquín Rosado (Moncloa-Aravaca). (s. d.). Ayuntamiento de Madrid. https://www.madrid.es/portales/munimadrid/es/Inicio/Cultura-ocio-y-deporte/Cultura-y-ocio/Direcciones-y-telefonos/Auditorio-Joaquin-Rosado-Moncloa-Aravaca-/?vgnextfmt=default&vgnextoid=66615b2575814810VgnVCM1000001d4a900aRCRD&vgnextchannel=76f3efff228fe410VgnVCM2000000c205a0aRCRD.

Bolás Alfonso, J. (s. d.). Escritura de elevación de acuerdos otorgada por la Fundación Signo, 779. https://www.fundacionsigno.com/archivos/estatutos_fundacion_signo.pdf.

Campmany Villanova, A., González Feito, K., & Torres Jaramillo, M., Elena. (2022). Intervención socioeducativa con personas sordociegas (Síntesis).

Comment ça marche? (s. d.). Les Souffleurs d'Images. https://souffleurs.org/comment-ca-marche/.

Coro Inclusivo Cantatutti (Realisator). (2021). Coro Inclusivo Cantatutti—Somos tu voz (Videoclip Oficial). https://www.youtube.com/watch?v=RL3KGVhnb7s.

Dossier de presse. (2019). Le festival Marionnettissimo, un festival accessible aux spectateurs aveugles et malvoyants. Sceneweb. https://sceneweb.fr/le-festival-marionnettissimo-un-festival-accessible-aux-spectateurs-aveugles-et-malvoyants/

Equipamiento. (2023). Teatro Accesible. https://www.teatroaccesible.com/es/about/equipment#description.

Gamboa Lozano, P. A. (2018). Arte de sentidos [Proyecto Curricular de Artes Escenicas, Universidad Distrital Francisco Jose de Caldas Facultad de Artes ASAB]. http://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/13249.

Gil, L. (2016). Teatro accesible y discapacidad : Rompiendo barreras a través de la cultura, con Beatriz Lerones. Social Media en Investigación. https://socialmediaeninvestigacion.com/teatro-accesible-discapacidad/.

González, S. (2022). Audífonos con Inducción Magnética, ¿cómo funcionan?. Blog.audifono.es. https://blog.audifono.es/audifonos-compatibles-telebobina/.

Karolina Žernytė. (s. d.). Lithuanian Culture Institute. https://english.lithuanianculture.lt/lithuanian-culture-guide/2018/06/04/karolina-zernyte/.

Kontakt Riksteatern Crea. (s. d.). Riksteatern. https://www.riksteatern.se/riksteatern-crea/kontakt/.

La Fundación—Quiénes somos. (s. d.). Fundación Signo. http://www.fundacionsigno.com/quienes.php.

Lerones, B. (2017). Aptent - Tecnología y accesibilidad | Ayudas auditivas: El bucle magnético y el sistema de FM. https://aptent.es/ayudas-auditivas-el-bucle-magnetico-y-el-sistema-de-fm/.

Llano, P. de. (2023). ¿Podéis vernos? ¿Podéis oírnos?: el grito de los sordociegos. El País, 18-31.

MacInnes, J. M., & Treffry, J. A. (1988). Guía para el desarrollo del niño sordociego ([1a. ed.]). Ministerio de Educación y Ciencia.

Maggio, M., & Calvo, C. (2015). Sistema de Frecuencia Modulada Vs. Bucle Magnético. Oír Pensar Hablar. https://oirpensarhablar.com/sistema-frecuencia-modulada-bucle-magnetico/.

Notre histoire. (s. d.). marionnettissimo. https://www.marionnettissimo.com/notre-histoire.

Om Riksteatern Crea. (s. d.). Riksteatern. https://www.riksteatern.se/riksteatern-crea/om-riksteatern-crea/.

O que é kinesfera ou cinesfera?. (s. d.). Brainly. https://brainly.com.br/tarefa/1120803.

Pastor Sousa, S. (2020). Música interpretada-traducida a la Lengua de Signos Española y diversidad funcional visual [Trabajo Fin de Grado Magisterio en Educación Primaria, Zaragoza]. https://zaguan.unizar.es/record/106376/files/TAZ-TFG-2021-2756.pdf?version=1.

¿Quiénes somos? (2020). APASCIDE. https://apascide.org/quienes-somos/

Riksteatern Crea. (s. d.). Riksteatern. https://www.riksteatern.se/en/riksteatern-crea/.

Ruiz, A. (2022). Bucle Magnético vs Sistema FM, ¿cuál es la diferencia?. Blog.audifono.es. https://blog.audifono.es/bucle-magnetico-sistema-fm/.

Sánchez Casado, J. I. (2002). Investigación en sordoceguera: Vol. La Sordoceguera-V (Badajoz: Diputación Provincial).

JAUME PLENSA Y EL PODER DE TRANSFORMACIÓN SOCIAL DE LA ESCULTURA

Elena Blanch González
Facultad de Bellas Artes UCM

1. INTRODUCCIÓN

El arte juega un importante papel en la oferta de bienes no materiales a la ciudadanía, posibilitando a los individuos situaciones placenteras que mejoran su sensación de bienestar.

Esto es especialmente cierto en el caso del "arte público", que se exhibe en el espacio público y que, además de aportar valor estético, posibilita el acercamiento del arte a la sociedad y revitaliza los entornos. "El espacio público es un territorio extraordinario en el que el arte y la comunidad pueden compartir cosas muy próximas" (Pulido, 2011)

Más específicamente, la escultura ha tenido siempre un lugar destacado en los espacios públicos. Su papel en esos espacios permite la singularización de los mismos, facilitando la sensación de pertenencia a un colectivo y posibilitando la transformación social.

Uno de los artistas españoles más destacados a nivel internacional en el campo del arte público es Jaume Plensa. Plensa destaca especialmente como escultor, su objeto de trabajo es la tridimensionalidad y la ocupación del espacio. Sus obras en el espacio público se convierten en una nueva experiencia física al construir volúmenes que dialogan con el paisaje y su entorno más próximo, facilitando una reinterpretación de los lugares y la búsqueda de conexiones personales y sociales.

Así, el estudio del artista, su obra y su pensamiento permite una aproximación al impacto social de la escultura pública en los espacios en los que se ubica.

2. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

El objetivo principal de esta investigación es analizar, a través de la obra de Jaume Plensa, el poder de transformación social de la escultura.

Además, se persiguen varios objetivos específicos. En primer lugar, analizar cómo la escultura pública puede trasformar la vida de los ciudadanos al situarse en espacios públicos. En segundo lugar, examinar cómo las intervenciones de Jaume Plensa en el espacio urbano habitado han reconfigurado la relación del individuo con su entorno y con el resto de las gentes. Por último, observar el papel del artista y su contribución y compromiso con la mejora de la sociedad, especialmente el papel transformador de la escultura en espacios sanitarios y entornos hospitalarios.

Para ello, se analizarán seis obras del artista Jaume Plensa, su papel transformador y su impacto en la comunidad. Las obras seleccionadas son *The Crown Fountain* en Chicago, *Dream* en St. Helens, *Olhar em meus sonhos* en Río de Janeiro, *Julia* en Madrid y *Ánima* y *Blau* en Barcelona.

3. EL ARTISTA

Jaume Plensa es un artista que trabaja, además de la escultura, el dibujo, el grabado y la escenografía, entre otras disciplinas. Hoy es uno de los más prestigiosos e internacionales artistas del país.

Nació en Barcelona en 1955, en el seno de una familia con inquietudes culturales y se formó en la Escuela de Arte y Diseño Llotja y en la Escuela de Bellas Artes de Sant Jordi.

Ha sido profesor en la École Nationale Supérieure des Beaux-Arts de París y colabora regularmente, como profesor invitado, con la School of the Art Institute de Chicago. Ha impartido conferencias y cursos en universidades, museos e instituciones culturales de todo el mundo, incluida la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Complutense de Madrid, dónde tuve la ocasión de conocerle personalmente.

De esas intervenciones quiero destacar la forma en que se dirigía a los estudiantes, siempre animándoles, aconsejándoles y trasmitiéndoles que la única diferencia entre ellos y él era que se encontraban en distintos

momentos del mismo camino. Pese a que les advertía que la senda que habían emprendido es larga y no siempre fácil, la recompensa es enorme, esto es, cumplir su sueño: ser grandes artistas.

4. SU OBRA

Jaume Plensa utiliza, en su proceso creativo escultórico, todas las técnicas y materiales a su alcance. Investiga con la luz, la literatura, la palabra, el silencio y el pensamiento. "Sus esculturas son siempre puntos donde detenerse y reflexionar; estaciones de trasbordo hacia otro tipo de percepción que nos hablan de las condiciones fundamentales de la existencia humana" (Hernando, 2020).

Su obra no se explica sin la experimentación de nuevos materiales. Además de usar hierro, acero, cristal, resinas o agua, incorpora fotografías o vídeo que mezcla con sonido y luz. Sin duda, el uso de las nuevas tecnologías aplicadas al arte, le ayudan a diversificar la forma de expresar las ideas. Puede decirse que, para él, el material es un vehículo: la verdadera materia son las ideas (Plesa et al., 2005).

Para Plensa la técnica es imprescindible por ser el soporte necesario que le ayuda a expresarse, al igual que el conocimiento del instrumento lo es para un compositor de música. Sin embargo, lo que considera esencial es conocer muy bien su alma para trasmitir su corazón y poder responder a las grandes preguntas de la humanidad que, a día de hoy, todavía los científicos no han podido descifrar: quién soy…a dónde voy…

Para él, la escultura es un lugar. Un lugar en el tiempo y espacio que nos abraza y nos protege. Un lugar al que siempre podemos regresar. Puede ser la razón por la que ha trabajado muchos proyectos en el espacio público. En todos ellos está presente su voluntad de crear un lugar común para ser usado, su fin es incorporar el espacio en el tejido social, celebrar la vida (Plensa, 2007, p. 168).

Plensa considera que un proyecto en un espacio público entraña una gran responsabilidad. Entiende que la gente que lo utilizará y disfrutará, no lo había pedido necesariamente, pero considera que puede suponer una

oportunidad para fomentar la regeneración del lugar escogido (Renduelles, 2007, p. 45).

La presencia humana es una constante de la obra de este escultor. Conoce bien las interacciones sociales que pueden darse en el espacio público, lo que es clave para entender el disfrute y la complicidad que suscitan sus esculturas. Clare Lilley lo atribuye en cierta manera a su ciudad natal, Barcelona, y a su clima, que facilitan que la gente se reúna y converse en la calle. Al igual que sus predecesores, artistas como Antonio Gaudí, Antonio Tapies o Joan Miró, es defensor de la función social del arte y de su huella en el tejido urbano. (Plensa et al., 2019. p. 72).

Seis de sus obras son, a mi criterio, el paradigma del compromiso social y plástico de Plensa. En ellas concentramos el grueso de nuestro estudio. Cuatro esculturas (*The Crown Fountain, Dream, Olhar em meus sonhos* y *Julia*), que son muy significativas de su obra y han logrado transformar los espacios públicos donde se han ubicado, mejorando la vida de los ciudadanos del lugar; y dos piezas (*Ánima* y *Blau*), que por su ubicación en hospitales ayudan con su belleza a hacer más humanos esos entornos generalmente tan impersonales.

4.1. The Crown Fountain

The Crown Fountain se inauguró en 2004 en el Millennium Park de Chicago. Es uno de los mayores y más brillantes proyectos de Plensa y le dio gran visibilidad internacional. En su diseño tuvo muy presente su voluntad de crear un lugar para la gente.

Su principal objetivo le llevó a construir una fuente con dos torres de bloques de vidrio, de unos 15 metros de altura que están situados en cada extremo de una piscina de 3 mm de profundidad.

Las torres proyectan imágenes de vídeo de un amplio espectro social de ciudadanos de Chicago y el agua fluye a través de una salida en la pantalla para crear la ilusión de que el agua brota de sus bocas. Es una clara referencia al uso tradicional de las gárgolas en las fuentes, donde los rostros de seres mitológicos eran esculpidos con las bocas abiertas para permitir que el agua, símbolo de la vida, fluyera.

Las miles de caras que aparecen en las pantallas constituyen un registro vivo de los habitantes de la ciudad. La fuente funciona simultáneamente como expresión de belleza, como lugar de encuentro y como experiencia basada en la meditación, enriqueciendo el espacio en el que se ubica (Plensa, 2003, p. 282). Se trata de rostros frente a frente conversando, simbolizando la comunicación entre dos, el tú con tu espejo, con tu imagen en el espejo, tú y tu sombra, tú y el otro.

La fuente opera durante el año entre mediados de primavera y mediados de otoño, mientras que las imágenes permanecen a la vista durante todo el año.

Es una obra que ya forma parte de la comunidad. Chicago anuncia el inicio de la primavera abriendo el agua de *The Crown Fountain* y toda la ciudadanía se acerca a ese espacio de libertad, a esos 3 milímetros de agua en los que juegan, disfrutan y pasean por la pieza participando con los otros en una especie de liturgia de estar todos juntos sin preguntar quiénes son, de dónde vienen, ni porqué están allí.

El agua es uno de los cuatro elementos esenciales del planeta Tierra. Desde tiempos remotos, las civilizaciones se asentaron cerca del mar y de los ríos. "El agua siempre ha sido un punto de encuentro, de celebración, de unión de fronteras… El símbolo indiscutible de la vida" (Egea, 2020). Símbolo de la transformación perpetua, un puente que une continentes, comunidades y culturas y que Plensa utiliza magistralmente en esta obra.

4.2. Dream

Dream es una escultura de 20 metros de altura que representa a una mujer joven con los ojos cerrados meditando. La escultura se encuentra a medio camino entre Liverpool y Manchester, en la localidad de Saint Helens, una zona muy vinculada a la minería de carbón hasta 1992.

Aquel año, la entonces Primera Ministra del país, Margaret Thatcher, posibilitó el cierre de la última mina. A raíz de eso, según el propio Plensa todo este sistema y el pueblo entró absolutamente en paro y en crisis económica y 20 años después decidieron transformar donde había estado la mina de carbón en un parque público. Fue entonces cuando le encargaron una escultura que representara la transición de un momento histórico como ese.

La pieza fue financiada a través de *The Big Art Project* en coordinación con el Arts Council England, The Art Fund y Channel 4 y está realizada en hormigón recubierto de dolomita española de color blanco brillante, que contrasta con el carbón que solía extraerse allí.

Dream se inauguró en 2009 y fue diseñada a partir de las conversaciones del escultor con antiguos mineros y vecinos, haciendo de este modo partícipes a los habitantes de la escultura que estaba proyectando.

Plensa quería hacer una especie de ensoñación en el bosque donde había estado la antigua mina. Buscaba que la obra sobresaliera, representando la supervivencia. Así, esculpió una cabeza blanca de una niña de nueve años con los ojos cerrados que emerge de la tierra como si saliera de la oscuridad de la mina (Carter, 2009). La niña, que está basada en una modelo real (Ana), tiene los ojos cerrados y, como muchas de sus obras que representan rostros de mujeres, busca reflejar la introspección. Su idea era que mirando la escultura te vieras a ti mismo y miraras a tu interior, descubriendo la belleza que acumulas y que no compartes, la que te guardas para ti.

El exminero Gary Conley dijo que nunca imaginó algo de tanta belleza encima del antiguo montón de escombros después de ver años de suciedad, humo, vapor y carbón en el mismo lugar. "A menudo tengo que pellizcarme para darme cuenta de que no estoy soñando" (Carter, 2009).

A día de hoy la obra está absolutamente asumida e integrada en el día a día de esta comunidad, lo que para Plensa es la culminación de la obra escultórica. Él defiende que la escultura pública tiene un papel muy importante que desempeñar en la reactivación de las comunidades. Su intención era rejuvenecer completamente la zona. Es algo que es muy poderoso y al mismo tiempo tiene una poesía.

4.3. Olhar em meus sonhos

En *Olhar em meus sonhos*, el rostro blanco y marmóreo de una joven de rasgos africanos emergía en 2012 en la bahía de Guanábana con el Pan de Azúcar al fondo. Salía del mar, a orillas de una playa de Río de Janeiro, y se sumergía en sí misma con los ojos cerrados. La escultura mide 12 metros, se titula *Mirar en mis sueños* y corresponde al rostro de

una niña de 14 años, Awilda, que además de invitar a soñar evoca a la diosa del mar en la religión yoruba: Iemanjá.

El impacto que nos produce la obra es directamente proporcional a sus dimensiones. Los habitantes y visitantes del barrio de Botafango se paraban ante ella durante el tiempo que estuvo expuesta, la miraban, admiraban y comentaban. Las televisiones y los diarios de la época difundían su imagen desde todos los ángulos, casi siempre con el peñasco del Pan a la espalda para subrayar la armonía entre ambas formas.

Plensa quería que su creación rindiera homenaje a la gente de Río, que mantiene un diálogo maravilloso con la naturaleza, pero carece de arte en el espacio público. Habla de transitar de la belleza exterior de Río hacia el interior de cada cual que contemple a su Awilda. "Porque el mundo interior es el de verdad" y la introspección onírica es el camino idóneo para "explicar la vida" (García, 2012).

Es una pieza vinculada fuertemente al agua. Plensa siempre ha pensado que el agua es el espacio público número uno, que es el gran espacio público porque está en todas partes y no nos pertenece y a la vez nos pertenece, no es de nadie y es de todos. Todo lo que es agua nos une. Un océano nos une, un mar nos vincula. Plensa cree en el concepto del agua como punto de unión y muchas de sus obras intentan estar cerca del agua o en el agua misma.

Al cabo de unos meses de la instalación hubo una campaña publicitaria cuyo eslogan era “ya sabíamos que Río era bella, ahora es inolvidable”, remarcando que la escultura había revitalizado la ciudad y estrechado el vínculo con los ciudadanos y con el entorno.

4.4. Julia

Julia es una escultura de la que podemos disfrutar en la ciudad de Madrid desde 2018 gracias al mecenazgo de la Fundación María Cristina Masaveu Peterson que cedió esta pieza inicialmente durante un año al Ayuntamiento de Madrid para disfrute de los vecinos, pero que hoy todavía continúa expuesta.

Julia ha conquistado un importante lugar en el paisaje urbano madrileño y una gran apreciación por parte de la ciudadanía. Gracias a ello, se ha prorrogado la exposición de esta escultura año tras año y en principio finalizará su cesión en diciembre de 2023.

Se trata de una obra de 12 metros de altura realizada en resina de poliéster y polvo de mármol blanco que se expone en los Jardines del Descubrimiento de Madrid, sobre el antiguo pedestal de la estatua de Cristóbal Colon del escultor Jerónimo Suñol.

La figura se basa en una modelo real, una niña de San Sebastián a quien Plensa escaneó para extraer el volumen exacto de su cabeza. Este escaneado permitió el trabajo a partir de las mallas que componen la imagen, las cuales se deformaron posteriormente por ordenador para estilizar la figura manteniendo la anatomía del cuerpo, sirviendo así, como base para la realización de la pieza.

El rostro se orienta hacia el oeste, hacia la puesta de sol, estableciendo una estrecha relación con la fachada del edificio de la Biblioteca Nacional y proyectando una interesante sombra sobre la plaza de Colón. El artista dedicó muchas horas para comprender la mejor ubicación de la pieza y el lugar hacia donde tenía que mirar la escultura, ya que hay un movimiento pronunciado del sol que había que tener en cuenta en la plaza al estar muy abierta.

Esta pieza ha sido abrazada por la gente de Madrid de una manera muy especial. Tanto es así que el mismo artista cree que si finalmente se lleva a cabo el desmontaje, se creará un vacío extraordinario en la ciudad, una especie de sentimiento de soledad, como cuando perdemos a un amigo, un amor, o a alguien muy importante para nosotros y, de pronto, nos damos cuenta de lo fantástico que era.

Para Jaume Plensa, sus esculturas de cabezas con ojos cerrados ubicadas en el espacio público, como Julia, representan esta parte del cuerpo como gran contenedor del conocimiento y las emociones humanas. Según sus propias palabras: “siempre tienen los ojos cerrados porque lo que me interesa es lo que hay dentro de esa cabeza. Como si el espectador, delante de mi obra, pudiera pensar que es un espejo y él reflejarse,

cerrar también los ojos, intentar entender toda la belleza que guardamos oculta dentro nuestro" (Julia, s.f.).

Este foco de calma e introspección que Julia representa, tal y como han plasmado muchas crónicas de la ciudad, ha seguido modificando la percepción del entorno urbano, demandante de tranquilidad y reflexión, demostrando cómo el arte sirve para dar aliento e ilusión en tiempos difíciles como los de la pandemia.

El tiempo se detiene ante Julia, contradice a la ciudad contemporánea y a su ritmo y nos llama a la calma. Dice Plensa que está dirigida al corazón de nuestro ser, es un espejo poético y virtual en el que cada uno de nosotros pueda verse reflejado. Nos invita a la contemplación, a reposar la mirada en su mirada de profunda introspección, en sus párpados que parecen sellar la serenidad que la ciudad no quiere, que el hombre moderno no tiene, un llamamiento a lo humano y a la humanidad.

4.5. Ánima

Desde 2017, una escultura del artista Jaume Plensa preside la entrada principal del Hospital maternoinfantil Sant Joan de Déu en Barcelona. Plensa cedió la obra como regalo de cumpleaños al centro, que ese año cumplía 150 años desde su creación.

Se trata de la obra *Ánima*, realizada en el año 2013. Una figura construida con letras de acero inoxidable de 8 alfabetos diferentes: latín, árabe, chino, cirílico, japonés, indio, hebreo y griego, metáfora de la diversidad y globalidad de nuestro mundo actual.

Representa a un cuerpo humano sentado sobre una piedra, de granito de Girona. "El cuerpo humano construido a partir del lenguaje, la cultura y la tradición descansa sobre una piedra, recuerdo y memoria de la tierra y del origen, el hombre y la naturaleza unidos en un mensaje de esperanza", explica el artista (Playà, 2017).

A Plensa le complace que esté en este hospital y recuerda que, para él, fue "una oportunidad para introducir la belleza en un hospital que precisamente ha realizado un esfuerzo importante para rediseñar los espacios y hacerlos más agradables a los niños" (Playà, 2017).

Este hospital se ha distinguido por su empeño en adaptar un espacio sanitario a las necesidades infantiles y hacer que los niños y niñas se sientan más cómodos en esos momentos difíciles y muy sensibles para ellos, permitiendo que puedan interactuar lúdicamente en un lugar de por sí poco amable, frío y generalmente dominado por el color blanco

4.6. Blau

En 2020 Plensa donó una gran escultura al Hospital Clínico de Barcelona, en homenaje a los sanitarios. *Blau*, de más de dos metros de altura y dos toneladas y media de peso, se instaló en septiembre en el vestíbulo del hospital.

Es una joven durmiente cuyo rostro emerge de una gran roca basáltica algo azulada. Una chica en la que se confunden el reposo y el sueño y en la que la vida emerge de la materia inerte. *Blau* se creó en 2016 y el escultor la donó como homenaje a los sanitarios y a su lucha durante la pandemia contra el coronavirus. Cómo el mismo declaró por

> todo el esfuerzo que ha hecho el Clínico, como ejemplo de todos los hospitales de Barcelona y, por qué no decirlo, de todo el país. Quería rendir homenaje al mundo sanitario, que ha realizado un esfuerzo extraordinario durante estos meses (Barranco, 2020).

Blau, de 2,1 metros de altura está tallada en piedra de basalto, una piedra volcánica. Representa la cabeza de una niña que sale de la propia roca, muy potente, y el color de la piedra es un poco azulado. Plensa la describe como una cabeza de niña, o de mujer joven más bien, con los ojos cerrados en esa actitud de sueño con la que trabaja sus piezas grandes. La pieza representa la emergencia de la vida desde la materia, o el propio sueño de la vida, o una dama con gorguera o incluso una paciente en su convalecencia, cuenta que:

> los artistas a veces hacemos las obras de una manera intuitiva, la creación es casi una manera de nadar en una piscina negra sin saber si vas hacia delante o hacia atrás, y cuando sacas la cabeza y respiras resulta que has hecho algo que conecta con cosas que no te esperabas. Es ese azar maravilloso de la creación que conecta con estados de ánimo de las personas y las sociedades (Barranco, 2020).

Plensa reflexiona sobre la importancia de que los artistas nos impliquemos con la sociedad y una de las formas de hacerlo es a través de la donación, a veces:

> como artistas nos obsesionamos y trabajamos mucho con la idea del alma, del espíritu, esa parte invisible que llevamos dentro y no sabemos explicar, pero le doy mucho valor al cuerpo. He colaborado también con el Banc d'Aliments y con hospitales. La salud, la comida, el bienestar del cuerpo es imprescindible para poder hablar del alma, cosas a las que si no estamos bien físicamente es muy difícil incluso aproximarse (Barranco, (2020).

Valora las exposiciones en galerías y museos, pero considera que es el trabajo en el espacio público el que permite un mayor disfrute y difusión de la obra. Si además está situado en un entorno hostil y aséptico como son los espacios sanitarios al que se acercan los ciudadanos en condiciones de estrés o tensión, pueden lograr una mejor conexión con la comunidad y hacer que el paciente se encuentre en una actitud más positiva, sintiéndose más como en casa.

5. CONCLUSIONES

En la obra de Jaume Plensa destaca la fascinación por lo colectivo, la sociedad, el ser humano, la escritura y la influencia del mundo de las ideas y de la literatura en su arte, pensado para un público concreto y con unas necesidades determinadas.

La participación creativa de Jaume Plensa se integra en una corriente, cada día mayor y más consciente, de artistas preocupados y ocupados contra la soledad de los ciudadanos, el deterioro del planeta y la desigualdad creciente que esto provoca.

El análisis realizado de las seis obras de Jaume Plensa elegidas, constata que la escultura en los espacios públicos juega un papel central en la revitalización de los mismos, dotándoles de una identidad propia e impactando positivamente en la sociedad.

Su obra, diseminada por todo el mundo, está en plazas, parques grandes y pequeños espacios en la naturaleza y la ciudad, humanizando los mismos y pensada para que quienes la vean se sientan mejor en ese lugar.

Esto, que es importante en cualquier entorno, lo es aún más en algunos lugares como los hospitales, donde Plensa ha dejado también su huella para intentar mejorar el impacto de estos entornos en la experiencia de los pacientes y sus acompañantes.

El arte puede contribuir a mejorar la situación y el bienestar de quienes tienen problemas de salud y, por ello, acuden a lugares como los hospitales que, aun siendo necesarios son en ocasiones demasiado fríos y hostiles, particularmente para un colectivo como el de la infancia, y que las obras de artistas como Jaume Plensa contribuyen a humanizar.

8. REFERENCIAS

Ahrens, C., (2003). Jaume Plensa. Polígrafa.

Barranco, J. (2020, 28 de julio). Plensa dona una gran escultura al Clínic en homenaje a los sanitarios. La Vanguardia. https://bit.ly/3LEfszt

Carter, H. (2009, 22 de abril). Rival for the Angel as Dream of St Helens comes true. The Guardian. https:/bit.ly/456msfB

Egea, N. (2020, 15 de mayo). Los rostros del agua. Celebración del líquido. HA! https://bit.ly/3ZsfFLI

García, F. (2012, 5 de septiembre). Plensa da la talla en Río con su escultura emergente. La Vanguardia. https://bit.ly/3Lvoqij

Hernando, E. (2020, 1 de abril). Jaume Plensa. Arte Global. https://bit.ly/3PC8IDE

Julia. (s.f). Julia, de Jaume Plensa. Fundación María Cristina Masaveu Peterson. https://bit.ly/3PN1a1U

Playà, J. (2017, 8 de marzo). Jaume Plensa cede su escultura 'Ànima' al hospital Sant Joan de Déu por su 150 aniversario. La Vanguardia. https://bit.ly/48l8Q2R

Plesa, J., Badia, M., Corá, B., Terrasa, J., Wilde, O. (2005). Jaume Plensa. Centro de Arte Contemporáneo de Málaga.

Plensa, J., Baremblit, F., Lilley, C., Millet, C., Parra, H. (2019). Jaume Plensa. MACBA.

Plensa, J. (2007). Jaume Plensa: Sinónimos. Círculo de Bellas Artes.

Pulido, N. (2011, 6 de abril). Jaume Plensa: «Parecía que la escultura pública era para decorar rotondas; no es así». ABC. https://bit.ly/3POF5Qx

Renduelles, C. (2007). Jaume Plensa. La poesía de la materia. Minerva: Revista del Círculo de Bellas Artes, 5.07, 42-45.

St.Helens (s.f.). When we dream, anything is posible…. Dreamsthelens. https://bit.ly/3tl22Hf

HACIA UNA DIDÁCTICA DE LOS LUGARES A PARTIR DE LA INTERVENCIÓN ARTÍSTICA *LOS AFIJOS* (2017) DE JUAN LÓPEZ EN MATADERO MADRID: LA LOCOLECCIÓN

Luis Bouille De Vicente
Universidad de Castilla-La Mancha

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de investigación se basa en los estudios de teóricos e historiadores del arte contemporáneo, sobre la capacidad de ser leídos y escritos los espacios artísticos, tratados en formato de instalación y de intervención *site-specific*. Los elementos que participan en instalaciones e intervenciones funcionan como signos articulados que configuran un texto material legible e interpretable por los visitantes y usuarios de los espacios: en concreto, las intervenciones artísticas *site-specific*, por su propia naturaleza, actúa como texto crítico que pone de manifiesto de manera perceptiva aspectos culturales latentes en el lugar alterado. Esta capacidad legible del espacio artístico es estudiada en *Los Afijos* (2017), realizada en Matadero Madrid por el artista cántabro Juan López. Las particulares condiciones de su compleja realización proporcionan un caso de estudio pertinente en cuanto a la legibilidad de aspectos históricos y funcionales de la antigua cámara frigorífica de Legazpi, actual espacio expositivo de Matadero Madrid. A partir del análisis e interpretación de las características de *Los Afijos*, se establece un marco o propuesta de didáctica del lugar, aplicable a espacios urbanos o arquitectónicos sobre los que se busque realizar actuaciones para poner en valor aspectos formales o culturales con función educativa.

1.1. El acto de lectura del lugar en las instalaciones artísticas e intervenciones *site-specific*

La creación del neologismo locolección, desarrollado más adelante, se produce en relación con diversas investigaciones de referencia sobre el estudio de los espacios tratados artísticamente, sean instalaciones artísticas o intervenciones *site-specific*, y su experiencia como espacios legibles.

En cuanto al análisis de las cualidades y efectos de legibilidad y lecturabilidad de las instalaciones artísticas, Coulter-Smith (2009) argumenta que el usuario de una instalación artística activa el espacio de exposición mediante la exploración del lugar y la asociación significativa de los fragmentos que conforman la instalación: dichos fragmentos, fundamentalmente objetos, funcionan a modo de signos que el usuario de la instalación articula en forma de textos, los cuales interpreta; así, el usuario se convierte en lector del espacio artísticamente preparado. La propia naturaleza de las instalaciones artísticas configura, para Coulter-Smith, una forma de narrativa no lineal basada en estrategias desarrolladas por el arte de las vanguardias, como el montaje y el azar. Mediante una combinación creativa en la imaginación del usuario-lector de la instalación, al desplazarse y experimentar perceptivamente la misma, el lugar se torna un generador de textos tan diversos como posibles lecturas y recorridos sean capaces de realizar los usuarios. Es lo que Coulter-Smith, citando a Roland Barthes, denomina "textos escribibles" (2009, pp. 34-35) de la instalación artística, en contraste con los "textos legibles": los textos escribibles son aquellos en los que el lector realiza un esfuerzo creativo interpretando imaginativamente, por medio de la asociación y combinación, los elementos que la narración contiene, convirtiéndose en coautor del texto; mientras que los textos legibles son aquellos en los que el lector no debe realizar ningún esfuerzo creativo por su parte, limitándose a mero descifrador de signos.

Josu Larrañaga (2006), tomando como ejemplo las instalaciones artísticas de Dan Flavin, afirma que el espacio artístico de la instalación invita "a pasear por entre los signos dispersos en ella" (p. 30). Para Larrañaga, el usuario de la instalación no sólo asocia ciertas experiencias estéticas en el espacio a ciertos significados, sino que, en su recorrido, transforma

las propias significaciones de los signos y "las reglas sintácticas que pueden cargar a aquellos de sentido" (p. 30) al introducirse en la instalación. El usuario reescribe los significados y el sentido del espacio artístico, el cual es concebido por el artista como una máquina para generar textos, activada y puesta en funcionamiento por los diversos visitantes que la experimentan. La instalación es un "tejido intertextual" (Larrañaga, 2006, p. 38), por la convergencia de elementos concretos y abstractos que funcionan significativamente, en la que el usuario interactúa con todos ellos, gracias a la labor del artista como "constructor de textos con un 'inmenso diccionario' a su servicio, del que extrae una escritura abierta, una malla de posibilidades, una propuesta de diálogo, no una comunicación unidireccional" (p. 41). En definitiva, la instalación propone una narrativa abierta que se despliega en el tiempo, variando según los múltiples caminos realizados por el usuario o lector del lugar preparado artísticamente.

Relativo a las intervenciones artísticas *site-specific*, o para un emplazamiento específico (aquellas alteraciones artísticas perceptivas y formales de un lugar concreto con el que se funden formando una sola entidad), destacan las reflexiones del artista Richard Serra en torno a sus trabajos de intervención artística en multitud de lugares y con contextos diferentes, desde carreteras casi abandonadas a plazas concurridas en ciudades superpobladas. Para Serra (citado en Maderuelo, 2008, p. 225)

> La escala, dimensiones y emplazamiento de una obra sujeta a un lugar están determinados por la topografía de su lugar de destino –ya sea éste de carácter urbano, un paisaje o un recinto arquitectónico-. Los trabajos pasan a formar parte del lugar y modifican su organización tanto desde el punto de vista conceptual como desde el de su percepción. (…). Lo singular de los trabajos hechos para un lugar determinado consiste en que han sido proyectados para un emplazamiento específico, que dependen de él y son inseparables de él. (…). El análisis preparatorio de un lugar dado considera no sólo sus propiedades formales, sino también sus características sociales y políticas. Los trabajos referidos a un lugar expresan siempre un juicio de valor sobre el contexto general de carácter político y social en que se inscriben. (…). Los trabajos referidos a un lugar provocan ante todo un diálogo con el entorno. Todo lenguaje tiene una estructura que no puede ser criticado en ese mismo lenguaje. Por ello es necesario otro lenguaje que analice la estructura del primero, pero que en sí mismo posea una estructura diferente que le permita criticar ese primer lenguaje.

De las palabras de Serra se desprende que el lugar es un conjunto de signos que el artista debe interpretar. A partir de las interpretaciones estéticas y simbólicas realiza una intervención que se inscribe en el lugar y dialoga con sus cualidades, en forma de texto que analice y comente críticamente los aspectos formales, sociales y culturales inscritos en ese emplazamiento; es decir, que la intervención *site-specific* es un texto que comenta otro texto, el lugar, y que, por lo tanto, son leídos, y de los cuales se puede extraer alguna lección.

Las primeras intervenciones *site-specific* relevantes se desarrollaron en el contexto histórico de la corriente artística del *land art* o arte desarrollado en el paisaje. Tonia Raquejo (2008), en su estudio sobre esta forma de arte propia del siglo XX, considera que las intervenciones realizadas en el paisaje eran una forma de escritura que narra aspectos o cualidades de determinado paisaje natural. Así, para el artista Robert Smithson "se trata de leer el lugar como un texto" (Raquejo, 2008, p. 73), a partir del cual el artista, con su intervención, lo haría legible al visitante, segmentando, seleccionando y espaciando el texto natural del paisaje, a modo de inserción de signos de puntuación en el lugar. Para Raquejo, algunas de las intervenciones de Richard Long convierten "el paisaje en un poema visual" (2008, p. 74), mientras que, en otras, Long construye "formas gramaticales" en el paisaje al alinear y levantar piedras del recorrido que forman líneas, formando "frases", narrando su experiencia del lugar. En resumen, las alteraciones realizadas en el paisaje que obedecen a su experiencia como texto, son signos que permiten la lectura de los lugares.

1.2. La interpretación y lección de los lugares

Investigadores de referencia han efectuado estudios sobre cómo los lugares pueden hacer legibles aspectos culturales, económicos e históricos de las sociedades que los han conformado o modificado a lo largo del tiempo.

Así, destacamos el análisis (casi psicoanalítico) realizado por Fredric Jameson (1999) del Hotel Bonaventure de Los Ángeles, del arquitecto John Portman. En su análisis de las condiciones materiales y configuraciones espaciales que se ponen en juego en la arquitectura del hotel,

Jameson identifica algunas de las principales características de la posmodernidad, la cual toma cuerpo arquitectónico en el edificio angelino. Aspectos como las discretas entradas diseñadas para acceder al hotel, el armazón superficial de vidrio, los tipos de ascensores y escaleras mecánicas, o la configuración perceptiva del lobby, son interpretados por Jameson como una especie de síntomas de la transformación del espacio que el capitalismo tardío a efectuado en la posmodernidad: un "hiperespacio posmoderno" (p. 32) que pone en evidencia la incapacidad actual del ser humano de hacerse una idea integral de su entorno social, económico y político propio en la era de la globalidad.

En una línea de investigación semejante se inscriben los análisis urbanos efectuados por Henri Lefebvre (2013). Para el filósofo francés, las formas económicas predominantes de una cultura o sociedad producen configuraciones específicas en el urbanismo de las ciudades. En concreto, el capitalismo ha producido un espacio social en el que predomina la legibilidad abstracta de los lugares, como formalización de la intercambiabilidad de mercancías que prepondera en la economía capitalista globalizada. Este espacio abstracto reduce la práctica social a meros signos legibles, únicamente aprehensibles por medio del pensamiento lógico. En estas condiciones, cualquier cosa es intercambiable por cualquier otra, imponiendo el valor de cambio sobre el valor de uso. El espacio reduce las cosas a mercancías equivalentes, indiferenciables, empobreciendo la experiencia vivida de las relaciones sociales. Estas condiciones se aprecian en la distribución urbanística de las ciudades, en las que prima la logística (vías de comunicación para el intercambio de mercancías, sean objetos o personas), los espacios de trabajo, etc., por encima de espacios de experiencia común y vivencial de la alteridad y la diferencia. Para el análisis urbanístico Lefebvre propone estudiar la trama o textura que las diferentes partes de la ciudad conforman a partir de determinadas figuras e intervalos.

Desde el punto de vista de la interpretación y teoría sobre el arte contemporáneo, Hernández-Navarro (2012) argumenta que algunos artistas son capaces en sus producciones de materializar la historia o tiempo pasado en forma de escritura visual: es decir, hace legibles las condiciones temporales e históricas de un lugar mediante un conjunto de elementos

heterogéneos (objetos, imágenes, documentos, etc.). Hernández-Navarro se apoya en la concepción de la historia de Walter Benjamin y sus imágenes dialécticas, aptas para hacer cognoscible el pasado en el presente a través de una constelación de elementos en relación dialéctica. El historiador del arte murciano ejemplifica estas ideas a través de la intervención artística *Noviembre 6 y 7* (2002) de Doris Salcedo en el Palacio de Justicia de Colombia, en cuya fachada fue colgando sillas como forma de hacer volver al presente un acontecimiento violento: el asalto violento al Palacio de Justicia en 1985, que se cobró las vidas de varias personas. Salcedo, mediante su intervención, consiguió "hacer que el pasado vuelva al presente por medio de una especie de eco de lo sucedido, presentado a través de una lectura desde el presente" (Hernández-Navarro, 2012, p. 24).

1.3. *Los Afijos* (2017) de Juan López

Entre septiembre de 2017 y enero de 2018 tuvo lugar en la Nave 0 de Matadero Madrid la intervención para emplazamiento específico *Los Afijos* del artista cántabro Juan López. El lugar intervenido fue la antigua cámara frigorífica que formaba parte del complejo del Matadero Municipal de Madrid, situado en el barrio de Legazpi, convertido ahora en espacio cultural y artístico, dependiente del Ayuntamiento de Madrid.

La intervención consistió en la inserción de un conjunto de piezas que replicaban, en escala, tamaño, forma y apariencia visual, elementos estructurales de la arquitectura, en concreto, las columnas, vigas y arcos de herradura del edificio. La disposición de las piezas se hizo en función de, combinadas éstas con la arquitectura real, hacer aparecer un conjunto de letras volumétricas que conformaban una frase secreta, únicamente conocida por el artista Juan López. Las crujías del edificio servían como matriz tipográfica con la cual escribir en el espacio y con el espacio. El título *Los Afijos*, revela la forma de considerar el espacio intervenido: como si fuera la raíz de una palabra que el artista modifica de significados con las piezas añadidas, a modo de afijos que alteran y cualifican las palabras; el espacio así preparado se torna escritura en donde la lectura lineal es sustituida por un tipo de lectura multidimensional, similar a una poesía concreta (Bouille, 2023). Para López (2017), es el visitante de

Los Afijos el que va leyendo y construyendo el espacio en su recorrido por la intervención, a partir de la multiplicidad de puntos de vista que se generan y la aparición de los signos escritos ópticos formados por yuxtaposición y solapamiento de volúmenes.

El antiguo complejo del Matadero y Mercado Municipal de Ganado de Madrid es ahora un conjunto de instalaciones dedicadas al ámbito de la cultura y la creación artística, fruto de sucesivas rehabilitaciones en las edificaciones, en desuso desde 1996. La Nave 0, en donde se llevaron a cabo las intervenciones artísticas en el marco del programa Abierto x Obras, sufrió un incendio, del que quedan sus huellas en la arquitectura del edificio (Matadero Madrid, s.f.). De estilo neomudéjar y realizado por el arquitecto Luis Bellido, el complejo destaca por el uso de hormigón armado para conseguir naves lo más despejadas de obstáculos posible, para facilitar las acciones de sacrificio animal y descuartizamiento. Las instalaciones contaban con muelles de descarga de animales, de la limítrofe línea de ferrocarril; naves de degüello para los diferentes tipos de ganado, mecanizadas con monorrieles automatizados; establos; mercado de ganado de consumo (lanar, vacuno y porcino) y de ganado de trabajo (mular, asnal, caballar); cámaras frigoríficas; fábrica de hielo; naves de oreo y colgaderos; laboratorio veterinario; o depósito de agua para dotar de suficiente presión en las tareas de limpieza por inundación. La cámara frigorífica carecía de ventanas o claraboyas debido a que la más mínima incidencia solar aceleraba el proceso de descomposición de la carne muerta en ella almacenada, con lo que la estancia era muy oscura, fría y húmeda; además, contaba con gruesos muros de aislamiento térmico y pilares de hormigón armado, arcos de herradura y una bóveda de ladrillo y pavimento hidráulico (Fundación COAM, 2005).

2. OBJETIVOS

- Analizar las condiciones formales y visuales de la intervención *Los Afijos* que hacen legibles aspectos patrimoniales e históricos de la antigua cámara frigorífica del Matadero de Legazpi.

– Sintetizar un conjunto de estrategias para establecer una didáctica del lugar basada en cualidades artísticas, en función de las características de *Los Afijos*.

3. METODOLOGÍA

El abordaje metodológico elegido para el análisis de las cualidades formales y visuales de *Los Afijos* son los Estudios Visuales, enfoque transdisciplinar cuyo principal objetivo es el "estudio de la vida social de los objetos visibles" (Brea, 2005, p. 8), es decir, las condiciones que posibilitan las diversas producciones de cultura visual, al tiempo que analiza la influencia de dichos productos en los significados y formas de ver en la cultura en que se insertan. Para los Estudios Visuales, "ver es el resultado de una construcción cultural" (p. 9), una actividad compleja tejida por elementos perceptivos y simbólicos, los cuales están tintados por aspectos representativos, como puede ser la identidad en todas sus facetas de género, cultura, diversidad, etc. Así, "el 'mundo visto' es una vibrante fuente de información en un determinado tiempo y lugar" (p. 63), que permite una lectura de los diferentes campos de conocimiento que hacen florecer los productos visuales y su consiguiente visualidad característica. Una de las principales herramientas de análisis que utilizan los Estudios Visuales, y la que se va a utilizar en esta investigación, es la "semiótica visual" (p. 71), que pone el foco en la recepción del objeto visual en el seno de una cultura, en función de la capacidad polisémica de las imágenes y el contexto de recepción y la experiencia; no se trata tanto de generar interpretaciones de los objetos visuales como de hacer inteligibles los procesos en que los objetos visuales son capaces de producir significaciones y sentido al visualizador en su contexto de recepción, es decir, muestra la lógica de los posibles significados. En relación con estos procesos de visibilización de las estructuras creadoras de significados, se proponen cuatro niveles de lectura específicas, y las respectivas lógicas que los determinan a partir de la intervención *Los Afijos*, como objeto visual situado en un contexto espacial específico: estos cuatro niveles de lectura son: a) literal; b) figurada; c) entrelíneas; y d) hipertextual. El nivel de lectura literal se sitúa en el campo de la denotación propiamente dicha, prestando atención a las características

formales de los elementos que funcionan como significantes en la intervención en relación con el lugar; el nivel de lectura figurada aborda los aspectos connotativos de primer grado de los elementos insertos, en combinación con partes de la arquitectura, para convertirse en signos o representaciones de letras; el nivel de lectura entrelíneas o connotación de segundo grado, se centra en mostrar la lógica de significaciones que los afijos insertos rememoran y materializan del entorno histórico, funcional y cultural del antiguo complejo del matadero; por último, el nivel de lectura hipertextual o connotación de tercer grado, conecta las posibles significaciones del lugar intervenido con otros lugares con los que comparte características formales y simbólicas.

4. RESULTADOS

a) Nivel de lectura literal del lugar: las piezas o fragmentos insertos en la arquitectura son réplicas visuales exactas de elementos estructurales, como vigas, pilares y arcos de herradura, dispuestas a lo largo y ancho de la cámara frigorífica (Figura 1). Las piezas funcionan como fotografías tridimensionales o reflejos especulares que han cristalizado, que han tomado cuerpo (Bouille, 2023). La relación de las piezas o afijos respecto a la arquitectura real es de indicios o índices que, más que copiar visual y morfológicamente la realidad, señalan o indican hacia ella, debido a las posiciones y ubicaciones excéntricas o aberrantes con respecto al módulo de repetición estructural del edificio: aunque los afijos puedan simular visualmente ser parte de la arquitectura, la forma de colocarse en el espacio los delata. Los afijos, en este nivel, son dedos o flechas que dirigen la atención hacia la arquitectura real, tal y como una fotografía o un reflejo en un espejo es un índice o huella de la realidad fijada en ella, por encima de consideraciones de semejanza o parecido con la realidad. Lo que se está leyendo en este nivel es literalmente las partes relevantes de la estructura arquitectónica, seleccionadas por el artista Juan López, para intervenir el lugar.

FIGURA 1. *Vista general de la intervención Los Afijos (2017) de Juan López*

Fuente: Metalocus.es

b) Nivel de lectura figurada del lugar: las piezas o afijos, que son réplicas de la arquitectura, son añadidas y distribuidas por todo el espacio de la antigua cámara frigorífica para hacer aparecer determinadas figuras, en este caso letras o grafemas (Figura 2) que formarían parte de una frase secreta, únicamente conocida por el artista Juan López. Se trata en este nivel de lectura de establecer un proceso connotativo, pues las letras son fruto de la combinación entre arquitectura real y arquitectura simulada: mientras que en un texto escrito los grafemas están específicamente sobre el soporte de registro, y desde cualquier posición de lectura son reconocibles como tales (más o menos deformadas por la posición sesgada de la visión), en *Los Afijos* las letras sólo aparecen en determinados y específicos puntos de vista, desapareciendo o haciéndose irreconocibles desde el resto de posiciones de visión (Bouille, 2023). En este nivel de lectura figurada ya no se está leyendo propiamente el lugar, sino que se lee con el lugar o por el lugar, los grafemas que han de ser identificados y descifrados.

FIGURA 2. *Letra T en la intervención Los Afijos (2017) de Juan López*

Fuente: Metalocus.es

c) Nivel de lectura entrelíneas del lugar: lectura entre lo que el contexto del antiguo matadero y la cámara frigorífica atesoran en forma de conocimientos abstractos, y el espacio físico intervenido. En este caso, los conocimientos abstractos de un espacio virtual, fruto del estudio sobre la historia y funcionamiento del matadero, se proyectan y quedan sobreexpuestos en el espacio físico y actual de la intervención artística realizada por Juan López. El espacio intervenido se presenta como una constelación de reminiscencias que remiten a elementos ya ausentes del lugar, como una forma de hacer perceptible la memoria del espacio y su contexto inmediato, en forma de imagen dialéctica. Tal como Richard Serra (en Maderuelo, 2008) o Robert Smithson (1996) argumentaban, para realizar una intervención *site-specific* es necesario estudiar el lugar tanto desde aspectos perceptivos inherentes al espacio físico de la intervención, como de los factores culturales, históricos, económicos o sociales que han condicionado la existencia del lugar tal y como es. El germen de todos los conocimientos simbólicos o abstractos adquiridos durante la investigación del lugar, pueden emerger, aunque sea de forma latente o inconsciente, en el espacio alterado artísticamente. En definitiva, en este tipo de intervenciones artísticas brota una especie de psicoanálisis del espacio, que proporciona signos de aquello que ha quedado sepultado en la virtualidad de la memoria.

Así, la interpretación de las piezas o afijos como réplicas, fruto de reflejos especulares corporeizados, adquiere su lógica en la forma de limpieza del pavimento de la cámara frigorífica por inundación con agua a presión (Fundación COAM, 2005), en la que el suelo queda encharcado o con una película de agua en la superficie del pavimento que, atendiendo a la escasa luminosidad de la nave, se asemeja a una lámina de espejo que refleja las partes estructurales de la arquitectura.

Otra figuración que los afijos dan apariencia es la de espejismo, en tanto algunos elementos estructurales invierten simétricamente su posición y aparecen simulados a nivel del suelo (Figura 3), de la misma forma que en la ilusión óptica de un espejismo, debido a la diferencia de temperatura entre el aire superior y el aire inferior, produce un efecto de refracción de la luz: aquí lo que está en juego es el contraste térmico entre el frío propio de la cámara frigorífica y el calor provocado por el incendio

que asoló el lugar en los años 90 (Matadero Madrid, s.f.), ambas situaciones presentes por contraste en la memoria del lugar intervenido (Bouille, 2023).

FIGURA 3. *Espejismo / Casco de caballo (herradura) visto desde abajo en la intervención Los Afijos (2017) de Juan López*

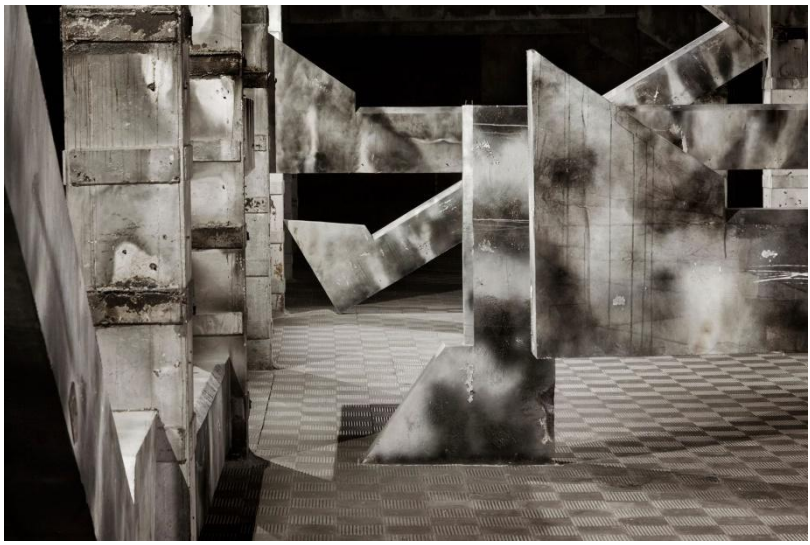
Fuente: Metalocus.es

Teniendo en cuenta las diferentes formas que presentan algunas de las piezas o afijos de la intervención, aparecen figuraciones de ganchos (Figura 4), que son elementos esenciales en los mataderos para el colgamiento y transporte automatizado por monorrieles de las reses muertas y descuartizadas; figuraciones de herramientas de despiece y corte de carne animal, como hachas o cuchillas (Figura 5); figuraciones de pezuñas o patas (Figura 5), propias del ganado vacuno, porcino, lanar o caballar; figuraciones de cuartos traseros de ganado ovino o porcino (Figura 6); o figuraciones de cascos propios del ganado caballar (Figura 3), mular y asnal, integrante durante décadas del matadero de Madrid (Fundación COAM, 2005).

FIGURA 4. *Gancho en la intervención Los Afijos (2017) de Juan López*

Fuente: Metalocus.es

FIGURA 5. *Cuchillas / Hachas / Patas / Pezuñas en la intervención Los Afijos (2017) de Juan López*



Fuente: Metalocus.es

FIGURA 6. *Cuarto trasero porcino en la intervención Los Afijos (2017) de Juan López*

Fuente: Metalocus.es

Por último, la distribución, posición y ubicación de las diferentes piezas o afijos figura, en toda la composición espacial, al proceso de formación de los cristales: por traslación, giro y reflexión de un módulo de repetición que configuran un patrón; la estructura ordenada y periódica de los pilares, las vigas y los arcos de herradura de la arquitectura del edificio, son alterados por los afijos, proporcionando nuevas vías alternativas de cristalización a la establecida (Bouille, 2023). Este proceso de cristalización del lugar asienta su lógica en el hecho de que se debía fabricar hielo para el proceso de refrigerado y congelación de la carne almacenada en la cámara frigorífica del antiguo matadero (Fundación COAM, 2005). La composición espacial figura el proceso de formación de hielo en diferentes partes del espacio, de cristalización del lugar.

d) Nivel de lectura hipertextual del lugar: la antigua cámara frigorífica del matadero encuentra, gracias a la intervención artística, un nexo con otro espacio con el que comparte características, en este caso la Cueva de Altamira.

La lógica subyacente a este enlace hipertextual entre *Los Afijos* y la Cueva de Altamira reside, en primer lugar, en la conexión entre réplica y original: la neocueva de Altamira replica, a pocos centenares de metros, la estructura y arte rupestre de parte de la cueva original, debido a que ésta tiene el acceso restringido por necesidades de preservación (Cueva de Altamira, 2023); la neocueva es una fotografía tridimensional de la auténtica cueva de Altamira; de la misma forma que la intervención artística *Los Afijos* replica *in situ* partes de la cámara frigorífica, a la que, por efecto de la intervención, podría también denominarse "cámara fotográfica". En segundo lugar, el carácter de *site-specific* de ambas: muchas de las representaciones de animales en la sala de polícromos en Altamira se aprovechan de salientes o protuberancias tectónicas del techo para generar mayor sensación de realismo a través del volumen o el color de la piedra (Cueva de Altamira, 2023); los salientes tectónicos funcionan como signos en conjunción con el dibujo y pintura para realzar aspectos físicos de la representaciones de los animales; en *Los Afijos* partes de la estructura arquitectónica se fusionan ópticamente con las piezas insertas para figurar letras, y por lo tanto, funcionan como signos. En tercer lugar, en ambos espacios el mundo animal, como fuente de

alimentación humana, es convertido en signo, abstraído de sus condiciones físicas materiales, pasando de la naturaleza a la cultura, a lo artificial: existen diversas hipótesis sobre el origen y función de las pinturas de Altamira, pero lo que está claro es que los animales representados eran parte de la alimentación de las sociedades nómadas cazadoras del Paleolítico; las representaciones son signos abstractos de su realidad alimenticia; en el antiguo matadero, los animales pasaban de un estado vivo, natural, a uno artificial y abstracto, al ser sacrificadas y descuartizadas, convertidas en mercancías intercambiables, transformándose en signo de fuente de energía alimenticia: una vez los animales pasaban por los controles veterinarios, al ser despiezados, se convertían en una masa homogénea de carne, equivalentes entre sí en su tipología, sin importar las individualidades de las reses vivas; la carne en bruto es un signo abstracto, una representación discreta y específica de un ente complejo, como es un ser vivo. Por último, las condiciones físicas de los dos lugares mantienen similitudes: el "efecto cueva" de la cámara frigorífica, debido a su carencia de vanos que permitan la entrada de luz, la humedad, la ventilación, la composición tectónica, la oscuridad, etc., son características que emparentan a ambos lugares. Mención aparte, destacar el origen cántabro, tanto del artista Juan López, autor de *Los Afijos*, como de la Cueva de Altamira.

5. DISCUSIÓN

Tras el estudio de los resultados, se determina que *Los Afijos* propone una didáctica del lugar en tanto los diferentes niveles de lectura proporcionan aprendizajes que van desde aspectos concretos de la arquitectura del edificio hasta conocimientos abstractos culturales, pasando por aspectos lingüísticos o históricos. Cada nivel es un acto de lectura, o lección, según su etimología, que permite conocer múltiples dimensiones que configuran el lugar, en este caso la cámara frigorífica y el contexto del antiguo matadero municipal de Madrid. La forma en que *Los Afijos* enseña los diferentes condicionantes materiales y simbólicos que lo conforman es mediante signos, tal como las intervenciones artísticas *site-specific* proceden: como texto que comenta críticamente los aspectos culturales del lugar (Serra), utilizando signos que reescribe el espacio

como un poema visual (Raquejo); a partir de ese texto replicado o sobrescrito sobre el texto original, se puede extraer lecciones (actos de lectura y aprendizajes) de las condiciones ideológicas (Jameson), económicas (Lefebvre) e históricas (Hernández-Navarro) del lugar intervenido.

El proceso de convertir el espacio en una didáctica del lugar está, en *Los Afijos*, dividido en cinco fases: 1) seleccionar elementos físicos y materiales relevantes a la percepción visual y formal, en este caso la estructura arquitectónica, formada por los pilares, las vigas y los arcos; 2) segmentar la estructura en fragmentos pertinentes en función de su morfología y posibilidades compositivas, es decir, decidir qué partes de pilares, vigas y arcos se utilizarán para intervenir el espacio; 3) replicar materialmente los fragmentos estructurales, en este caso son las piezas o afijos a insertar en el espacio; 4) trasponer los fragmentos replicados, variando su ubicación, posición y dirección con respecto a la estructura arquitectónica original, es decir, disponer y distribuir las piezas o afijos por el lugar; y 5) figurar haciendo aparecer una serie de letras o grafemas en combinación con la arquitectura real del edificio. La metáfora o modelo que presenta de manera más nítida este proceso didáctico es el de la cristalización de un objeto: imaginar un objeto que está inserto y rodeado de un compuesto cristalino, como el hielo o el diamante; si se observa el objeto por cada una de las facetas del cristal se aprecia que seleccionan, fragmentan, replican y trasponen fragmentos del objeto real en forma de imágenes, de signos; el objeto ya no se ve directamente sino mediado por las facetas cristalinas que actúan como lentes ópticas, y que dependiendo de su morfología interna, aumentan, disminuyen, invierten, deforman, hacen más nítido o borroso, etc., esa parte del objeto; las diferentes secuencias de observación de las facetas o imágenes traspuestas construyen un texto o conjunto articulado de signos que permiten leer el objeto desde diversas ópticas o niveles. Enseñar un objeto de conocimiento es cristalizarlo.

Si se conecta la lógica artística de la intervención con el campo de la pedagogía y la teoría de la educación se encuentran correlaciones que refuerzan la idea de didáctica del lugar en *Los Afijos*. Etimológicamente "enseñar" es *en-signar*, poner en signos una cosa; en este caso la intervención pone en signos el lugar mediante las réplicas o afijos insertos

en la arquitectura, permitiendo realizar diferentes lecturas de éste; el espacio de la cámara frigorífica y su contexto es el objeto de conocimiento a enseñar. Según Brousseau (2007) una situación didáctica es el fruto de la interacción entre alumnado, docente y medio didáctico, el cual es diseñado por el docente para que el alumnado pueda construir sus propios aprendizajes. La forma de diseñar el medio didáctico es a través de la transposición didáctica (Chevallard, 2000), que consiste en seleccionar y transformar segmentos del texto de un saber, para elaborar un texto enseñado: con la transposición didáctica se trata de pasar de un saber sabio, de expertos en la materia en que investigan, a un saber enseñado, apto para principiantes. Además, hay que tener en cuenta la doctrina formulada por Lave y Wenger (1991) de que los conocimientos adquiridos son fruto de un aprendizaje situado, y que están definidos con relación a contextos de acción de participación social, es decir, es el resultado de la coparticipación en situaciones sociales, en actividad en y con el mundo. En el caso de *Los Afijos*, la intervención es el medio didáctico diseñado por el artista Juan López para que los visitantes al espacio lean y construyan sus propios conocimientos, y extraigan una lección del lugar, es decir, se convierta en una situación didáctica; el proceso por el que la intervención es diseñada es mediante los criterios de la transposición didáctica, seleccionando y transformando el texto de saber que es el lugar y los conocimientos expertos sobre su historia, función, arquitectura, etc., en un texto enseñado mediante la articulación de signos insertos, o afijos, en la arquitectura original; el proceso de aprendizaje sobre el lugar se realiza en el propio lugar, en un contexto de participación social en el espacio público, en el que los visitantes pueden compartir sus experiencias de lectura literal y figurada del lugar, en aras de encontrar todas las letras de la frase secreta, como en una búsqueda del tesoro; un aprendizaje doblemente situado.

Por otra parte, resulta evidente que la intervención se ubica en el ámbito de la educación patrimonial, ya que se pone en valor, tanto material como inmaterialmente, el patrimonio arquitectónico e histórico del antiguo matadero. Para Olaia Fontal (2015) la educación patrimonial se centra en especificar los bienes culturales destacando aspectos tradicionales, industriales y contemporáneos, y fomentando su conocimiento,

valoración y respeto, pues el patrimonio cultural es "parte esencial en la identidad de las personas" (p. 127). Mediante los afijos insertos en el espacio, se pone el foco en el conocimiento y valoración de los elementos arquitectónicos y las diferentes funciones históricas que el complejo del matadero municipal desarrollaba, formando parte importante de la conciencia colectiva y memoria histórica de Madrid.

6. CONCLUSIONES

Tras la consecución de los objetivos propuestos, esto es, analizar los aspectos visuales de *Los Afijos* y sintetizar las estrategias o lógica artística de su producción, se propone un modelo de didáctica de los lugares basado en *Los Afijos*, aplicable a cualquier espacio mediante herramientas de expresión artística. Este modelo se denomina "locolección", por semejanza con el sustantivo locomoción, con el que guarda relación en algunos aspectos: locolección es un neologismo obtenido de la conjunción de la raíz de origen latino "loco", relativo a lugar, y de la palabra "lección", también un latinismo que se define como acto de lectura, pero del que también resulta significativo su interpretación convencional, como conjunto de conocimientos a aprender. Se trata de leer un lugar para extraer de ello unas enseñanzas o el aprendizaje de conocimientos sobre ese lugar; pero no de manera estática, o de un golpe de vista, sino recorriéndolo para descifrarlo desde múltiples puntos de vista, y, por lo tanto, es necesaria una locomoción por el lugar para realizar los actos de lectura. Este modelo toma la idea o figura de la cristalización de un objeto como forma de proponer una situación didáctica; en este caso lo que se cristaliza es el lugar, que es tomado en forma de objeto de conocimiento del que deben ser 1) seleccionados los elementos destacados, 2) segmentados en unidades significantes, 3) replicados materialmente para que actúen como signos; 4) traspuestos en variadas direcciones, posiciones, deformaciones, transformaciones, etc.; y 5) compuestos para figurar elementos que formen parte de su contexto cultural, histórico, simbólico, etc. Al caminar por el espacio intervenido, el visitante construye sus propios trayectos de aprendizaje, secuenciando y animando los signos que lo conforman como texto enseñado en el medio didáctico en que se ha convertido el lugar, y generándose, por tanto, una situación

didáctica de aprendizaje situado. En definitiva, la locolección es cristalizar un lugar para que, al recorrerlo, el visitante lea sus signos y aprenda del lugar en el lugar.

7. REFERENCIAS

Bouille, L. (2023). Animación por la lectura del lugar: Los Afijos (2017) de Juan López. *Barcelona Investigación Arte Creación*. https://doi.org/10.17583/brac.10151

Brea, J.L. (Ed.) (2005). *Estudios Visuales*. Akal.

Brousseau, G. (2007). *Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas*. Libros del Zorzal.

Chevallard, Y. (2000). *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Aique.

Cueva de Altamira. (19 de mayo de 2023). En *Wikipedia, La enciclopedia libre*. bit.ly/3MXwW9Z

Fontal, O. (2015). *Educación de las artes visuales y plásticas en educación primaria*. Paraninfo.

Fundación COAM. (2005). Memoria histórica del antiguo Matadero Municipal de Madrid. Colegio Oficial de Arquitectos de Madrid.

Coulter-Smith, G. (2009). *Deconstruyendo las instalaciones*. Brumaria.

Hernández-Navarro, M.A. (2012). *El artista como historiador (benjaminiano)*. Micromegas.

Jameson, F. (1999). *El giro cultural*. Manantial.

Larrañaga, J. (2006). *Instalaciones*. Nerea.

Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.

Lefebvre, H. (2013). *La producción del espacio*. Capitán Swing.

López, J. (26 de septiembre de 2017). *En mi intervención en Matadero, el ojo del visitante construye una caligrafía*. ABC Cultural. bit.ly/3MOzRlc

Maderuelo, J. (2008). *La idea de espacio*. Akal.

Matadero Madrid. Centro de creación contemporánea. (s.f.). *Arquitectura | Matadero Madrid*. bit.ly/3quxexo

Raquejo, T. (2008). *Land art*. Nerea.

Smithson, R. (1996). *The Collected Writings*. University of California Press.

LA ELABORACIÓN DE MATERIALES DIDÁCTICOS COMO MEDIO PARA ACTUALIZAR Y VALORAR EL PATRIMONIO: COLECCIÓN DE ARTE GRÁFICO DE LA UNIVERSIDAD DE CANTABRIA

RICARDO GONZÁLEZ-GARCÍA
Universidad de Cantabria

1. INTRODUCCIÓN: LA EXPOSICIÓN PATRIMONIAL COMO ESPACIO ABIERTO A LA CONVERGENCIA DE CONOCIMIENTOS TRANSVERSALES

Actualmente el espacio expositivo puede representar un lugar donde poner en común conocimientos transversales, o transmitir capacidades, hábitos, actitudes y comportamientos desarrollados durante el acto creativo. Se establecería, por tanto, como potente enclave de acción donde generar relaciones directas de mediación artística. Un lugar al que posibles participantes en talleres diseñados a tal fin, pueden acercarse para conocer lo que supone la experiencia creativa mediante actividades de carácter teórico-práctico.

Desde una concepción cada vez más social del espacio expositivo, el público se torna en el verdadero objeto central en un ámbito de carácter relacional. De manera que, así, este "foro" (Cameron, 1992) torne, paulatinamente, en un consistente lugar para la transmisión del conocimiento y, por tanto, en fenómeno comunicacional, tal y como ya comienza a destacar Duncan Cameron en 1968. Ello hace que un espacio expositivo ya no solo se limite a mostrar o conservar ciertos objetos, sino que, necesariamente, plantear una trama relacional para los mismos obligatoriamente implica conllevar tareas de información, documentación o investigación que deben ser consustanciales al mismo desarrollo de la

institución que se proponga trabajar con material de carácter artístico y patrimonial y, consecuentemente, pretenda valorarlo en su justa medida.

La importante labor que, en este contexto donde se generan procesos de sociabilización, desempeña la educación que implica la puesta en valor del patrimonio artístico, posee un reconocimiento cada vez mayor. De modo que ya se vuelve inconcebible un espacio expositivo que no cuente con extensión educativa, en forma de gabinete didáctico encargado de transferir todo el conocimiento potencial que pueden albergar las obras de arte con las que se trabaja en cada momento. Desligados, por tanto, de una concepción eminentemente objetual del patrimonio, tan solo centrada en la obra –pero también de aquellas que atienden a su vertiente legal, monumental, histórica, económica, universal o turística–, se orienta el presente acercamiento a una visión más holística del mismo (Cuenca y Estepa, 2013); justo en un territorio híbrido donde el arte, su educación y las ciencias sociales se unen para dar cabida, igualmente, a otros campos como la psicología o la filosofía.[12] Debido a este giro socio-comunicacional, centrar la mediación artístico-social en el sujeto participante permite que este se convierta, a través de las actualizaciones constantes que del mismo se pueden ofrecer, en el verdadero motor impulsor de esas nuevas valoraciones del patrimonio. Para la consecución de tal objetivo, la elaboración de material didáctico se ha de considerar como una eficaz herramienta, tal y como el presente capítulo tratará de constatar.

1.1. EL GIRO EDUCATIVO DEL ARTE IMPLÍCITO EN EL MATERIAL DIDÁCTICO ELABORADO PARA LAS EXPOSICIONES COMO HERRAMIENTA ÚTIL

Desde este entramado expuesto, que nos conduce a asumir el patrimonio como objeto a investigar por su constantemente necesaria puesta en valor, lo que implica a su vez una precisa actualización en función del sujeto a quien va dirigido en cada momento y su contexto, los objetos

[12] Para una mejor comprensión de la mediación artística, como reflexión crítica hacia una educación inclusiva y emancipadora, que aquí se trata de transmitir, se recomienda ver el diagrama: "La mediación artística como confluencia de disciplinas y prácticas adyacentes" (a modo de elaboración propia a partir del diagrama "Confluencias disciplinares a la mediación artística", de Carlos Criado Pérez, 2016), incluido en González-García. R. (2020). La A/R/Tografía como perspectiva metodológica inicial en programas de mediación artística basados en Arteterapia, Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación para inclusión social, 15, 57-65.

patrimoniales pueden ser tratados en ámbitos de mediación artístico-social de formas diversas, dependiendo de aquellos conocimientos que se pretendan destacar en cada ocasión. Desde esta misma circunstancia, además, se pueden generar investigaciones no tan centradas en los objetos de arte, como viene siendo habitual a la hora de trabajar con los bienes patrimoniales, sino otras que, tomando en cuenta esta vertiente social que aquí se destaca, los pongan en entredicho como objetos de debate en un foro participativo alrededor de lo común, de lo que nos une o, por contrapartida, de lo que nos puede diferenciar. Esta dimensión social que, a su vez, implica un continuo intercambio simbólico que acaba por constituir la tectónica del plano identitario, que en cada sujeto está siempre funcionando, aunque sea de forma inconsciente, supone una cuestión a tener muy en cuenta al trabajar con los usos que podemos otorgar al potencial contenido en los bienes patrimoniales.

En este sentido, para que la transmisión patrimonial pueda ser efectiva, se ha de generar una construcción relevante del significado para el sujeto, la cual puede ser establecida a partir de sus posibles identificaciones con ciertos valores que este mismo patrimonio puede ofrecer. Según esto, tratar de conectar estos valores extraídos del análisis del patrimonio, más allá de los intrínsecos, con una adecuación a los intereses del sujeto en cada momento, y hacerlo a través de la elaboración de materiales de carácter didáctico, sobredimensiona el significado consustancial y básico de ese patrimonio. Se establecerían de esta manera, una red de correspondencias o vinculaciones que pueden llegar a crecer rizomáticamente en el transcurso del tiempo, a través de diversos discursos curatoriales anexos a la presentación de un patrimonio siempre abierto a una reconfiguración constante, dependiendo del momento, el contexto o los consecuentes enfoques didácticos según el público a quien se dirijan.

Desde esta perspectiva eminentemente social, la elaboración de materiales didácticos que ayuden a comprender el patrimonio mediante el desarrollo de talleres anexos a exposiciones, contribuye a la creación de una sociedad participativa más crítica, como "visión cívica" que ha de contemplar cualquier espacio expositivo del siglo XXI (Bennett, 2011, p. 263). Por esta razón, si se atiende a la utilidad que poseen estos materiales didácticos, expresamente diseñados para cada propuesta expositiva, se

puede acabar por comprobar que resultan un vehículo beneficioso para la puesta en valor de patrimonio debido a aquellos aprendizajes que de ahí puede derivarse y que, de un modo informal, más allá de los ámbitos de la educación reglada, pueden transmitirse si asumimos el arte como un contenedor de conocimientos transversales. Resultante de esta misma lógica, la propia elaboración y puesta en práctica de este tipo de material supone un interesante constructo provocador de situaciones que concatenan reacciones que, en atención a las intenciones de quien lo ha diseñado, convierten a la persona que lo lleva a término en el ámbito expositivo-relacional, ya sea docente o personal de una institución, en todo un activo mediador artístico y social. Esta última circunstancia provoca que, más allá de un acercamiento intuitivo que puede ser causado por la coyuntura de cada momento, de la puesta en acción de los materiales durante el desarrollo del taller, cada vez con más fervor se reclame una profesionalización del personal encargado de llevar a cabo la mediación artístico-social a la que se alude. Una profesionalización del sector que, a fin de significar la importante labor que desempeña el personal encargado del desarrollo de actividades de mediación artístico-social, también aquí se defiende.

1.1.1. El giro educativo del arte desde la perspectiva del posmodernismo

Respecto a este espíritu didáctico inherente a los objetos de arte, y el hecho de que esta elaboración de material didáctico específico para cada propuesta expositiva deba ser una práctica cada vez más extendida, es necesario partir del giro educativo del arte con el que ya muchas de las expresiones artísticas actuales nacen de forma intrínseca. No hay que olvidar que este giro educativo del arte favorece las relaciones entre lo expuesto y la sociedad para fomentar conceptos como la "autoeducación" o la "inteligencia colectiva" (Arriaga, 2019). Así, esta vía relacional fundamental puede vertebrar, igualmente, a aquellas exposiciones donde se muestra el patrimonio particular de una entidad o institución como excelente forma de valorarlo a la vez que se actualiza su concepción. Supone ésta, por tanto, una actitud revisionista de óptica posmoderna que conlleva analizar y traducir el hecho artístico desde distintos niveles; una buena forma de asimilar contextualizaciones históricas y

precedentes artísticos que explican su presentación estética a la vez que ello puede conectar con usos, formas de entendimiento, debates o prácticas del momento presente.

Al romper con los modelos pedagógicos heredados de la modernidad, donde se defiende la racionalidad desde una estática compartimentación disciplinar, la educación artística posmoderna, en cambio, trata de visibilizar, a través de propuestas mucho más flexibles y dinámicas, aquellas situaciones que el propio sistema hegemónico oculta. Para, desde esa actitud crítica, fortalecer o empoderar a comunidades que puedan estar oprimidas, ya sea política o económicamente. En este sentido, no es que se trate de transmitir una cultura artística que es valiosa por sí misma, sino que el arte, desde esta óptica, sirve como vehículo para cambiar la misma estructura social a nivel relacional (Efland, Freedman y Stuhr, 2003, p. 33-34). De esta manera, al adecuar este nuevo modelo a la comprensión del patrimonio de una institución por vía de su investigación, realizando un revisionismo necesario que lo adapte al momento presente y actualizando su valor mediante materiales didácticos, se están estableciendo relaciones entre el poder que la institución ostenta con su patrimonio y los saberes que, adaptados al mundo actual, se tratan de extraer. Por eso, y aunque no se piense directamente, acciones basadas en este tipo de planteamiento pueden conllevar cierta crítica a la misma institución de partida.

1.2. DISEÑO Y PUESTA EN PRÁCTICA DE MATERIALES DIDÁCTICOS DE EXPOSICIONES COMO VÍAS PARA LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

En este contexto de propuestas innovadoras, destaca la asociación en muchos casos establecida –al menos en la que aquí se destaca– entre la universidad y el espacio expositivo. En cuanto a esta colaboración, si al conocimiento artístico y la labor docente plasmada a través del material didáctico que se elabora para cada exposición, se añaden las posibilidades para la investigación cualitativa que pueden derivar de este tipo acciones, podemos acercarnos al ámbito de la A/R/Tografía, en tanto que metodología de investigación basada en artes que equilibra propósitos educativos, artísticos e investigadores a fin de establecer metáforas, reverberaciones o búsquedas de sentido en el trabajo con imágenes y textos (Marín-Viadel; Roldán, 2019). De forma que, siguiendo las tablas

expuestas por Flick (2004, p. 42), en su ensayo *Introducción a la investigación cualitativa*, este estudio pudiera enmarcarse dentro de un enfoque postestructuralista de las ciencias sociales que también da cabida a la interacción simbólica o a la perspectiva subjetivista en la reconstrucción de casos como punto de partida. Siguiendo esta proposición, se puede dar lugar a otro tipo de investigaciones cualitativas que tengan en cuenta, por ejemplo, las perspectivas de los participantes y su diversidad, la construcción de realidades o la propia reflexión del investigador.

De igual forma, tal y como demuestran estudios como los conllevados por Myriam Martín Cáceres, Inmaculada López Cruz, Hortensia Morón Monge y Mario Ferreras Listán (2014), los propios materiales didácticos pueden llegar a ser analizados de un modo más cuantitativo, para "caracterizar la perspectiva patrimonial transmitida por estos materiales, detectar las dificultades y obstáculos existentes respecto a la educación patrimonial y realizar aportaciones que permitan su integración desde una perspectiva transdisciplinar, constructivista y socio-crítica". El diseño de métodos de recopilación de datos originados en la puesta en práctica de materiales didácticos para un público diverso, y diferente tipología según centro expositivo, puede generar tablas que ayuden a comprender qué puede funcionar mejor según el contexto y el público a quien va dirigido el material diseñado. Este tipo de revisiones de los recursos educativos que cada centro desarrolla, por tanto, posibilita saber cómo se enfoca la exposición del patrimonio en cada caso, a la vez que se pueden estudiar las estrategias comunicacionales, vías de entendimiento y logros u obstáculos en la construcción compartida del saber a la que tiene que dar lugar la adaptación contemporánea de la comprensión de ese patrimonio.

2. OBJETIVOS A CUMPLIR DESDE LA PERSPECTIVA DE LA ACTUALIZACIÓN Y LA VALORACIÓN DEL PATRIMONIO

Por lo expuesto hasta el momento, los objetivos a cumplir con la realización de materiales didácticos para la actualización y valoración del patrimonio son:

– Subrayar la misión cívica que ha de cumplir cualquier espacio expositivo, destacando el papel fundamental que, para tal cumplimiento, ostentan los materiales didácticos, que explican las obras a la vez que invitan a experimentar desde sus claves estéticas.

– Conocer las diversas relaciones que estos generan, tanto en la fase previa de preparación como en la de acción o puesta en práctica con el público participante.

– Establecer conclusiones que, de cara a futuras investigaciones, traten de reflexionar sobre la transcendencia de la Educación Artística en ámbitos de educación no formal.

Esta lógica de contemplar las manifestaciones artísticas que conforman el patrimonio particular de una institución, para su puesta en valor y actualización mediante la creación de materiales didácticos para talleres de carácter práctico, es la que subyace en el trabajo que se viene realizando desde hace dos décadas en el Gabinete Didáctico de la Universidad de Cantabria sobre su colección de Arte Gráfico. Decir que esta Colección UC de Arte Gráfico, depositada en el Gabinete de Estampas Pedro Casado Cimiano de la Biblioteca de la Universidad de Cantabria, nació en el año 2001 y suma, en la actualidad, más de 3000 estampas, añadiéndose una media de 40 obras cada año. Con ellas el Área de Exposiciones de la Universidad programa exposiciones en su sala del Paraninfo. En cada una de estas muestras se trabaja con el fondo propio, con préstamos externos o en colaboración con otras instituciones a fin de establecer estudios o discursos diferenciados. Además, cada una de estas exposiciones se acompaña de un catálogo donde se incluye el material didáctico elaborado. Según este material de partida con el que se trabaja, los objetivos específicos que se persiguen, derivados de los anteriores, son:

– Generar un material didáctico específico para cada conjunto de obras y discurso curatorial de las mismas. Actividades que han de ser comprensibles por escolares con un amplio rango de edad.

– Tratar de actualizar las obras con las que se trabaja mediante una Educación Artística posmoderna, para adaptar sus

mensajes a una recepción contemporánea y que, así, se puedan seguir añadiendo nuevos valores al patrimonio.

– Concebir este material didáctico para que pueda ser llevado a la práctica con facilidad por el profesorado del alumnado indicado, y que, aparte de que se pueda trabajar en el mismo espacio expositivo, sea posible su preparación previa en los propios centros escolares de cada grupo.

– Hacer un seguimiento de la puesta en práctica del material generado para conocer el mayor o menor grado de éxito conseguido y, en función de ello, seguir mejorando de cara al diseño futuro de nuevos materiales o modificación de los existentes.

3. METODOLOGÍA SEGUIDA EN EL DISEÑO DE MATERIAL DIDÁCTICO PARA EXPOSICIONES

Desde el Gabinete Didáctico del Área de Exposiciones de la Universidad de Cantabria se trabajan las siguientes fases que componen la elaboración de cada material:

– Fase de preparación: a partir de cada propuesta expositiva se establece un plan consensuado entre los docentes participantes, tanto desde una vertiente material que atiende a procesos y técnicas como desde una conceptual que comprende mensajes y discursos artísticos, de cara a los posibles participantes en los talleres. Siendo escolares de un rango amplio de edad, en el caso que nos ocupa, las propuestas han de ser bastante asequibles para que puedan comprenderse por cada estudiante.

– Fase de valoración de contenidos: en función del tipo de maquetación adscrita al futuro catálogo de cada exposición, se diferencian estos contenidos entre aquellos que hacen referencia a las cualidades plásticas y estéticas, que conducen a hablar de cuestiones técnicas y, con ello, al conocimiento de la práctica del grabado en este caso, y a contenidos relacionados con los mensajes o discursos artísticos, lo que implica referir a

contextos históricos, a movimientos artísticos o a las intenciones que posee cada artista en el momento de concebir su obra.

- Fase de presentación: como este material didáctico se trabaja para que se halle anexo dentro de la publicación donde se catalogan las obras a exposición, se concibe, como se ha adelantado, siempre desde un mismo formato o maqueta. Eso no quiere decir que, para el desarrollo *in situ* de cada propuesta, se requiera de otro tipo de materiales que completan el planteamiento inicial. En este sentido, se conciben los materiales de forma que traten de acaparar un alto grado de motivación para quien es partícipe de este tipo de talleres. Esa es la razón de que las explicaciones sean breves y concisas, y que sea la información visual o el desarrollo de otros materiales complementarios los que expliquen lo que se propone en cada caso.

- Fase de elaboración: atendiendo a lo comentado hasta el momento, el diseño del material responde a una labor coordinada entre el equipo docente encargado a fin de llegar a los mejores resultados. Ahí se discute y se retoca cada acercamiento con el objetivo de llegar a un producto que cubra las demandas didácticas de cada exposición, para atender, así, a las necesidades de los diferentes niveles educativos de los posibles escolares participantes. Se tratará, con ello, de despertar su curiosidad, su interés o su reflexión a la vez que se invita a experimentar mediante actividades lúdicas.

- Fase de evaluación: para revisar la eficacia del material didáctico elaborado se considera necesario verificar, tras cada puesta en práctica, si este ha cumplido con los objetivos previamente perseguidos. De este modo, con esta fase de observación se pretende detectar las fallas de los planteamientos, ya sea desde su lenguaje o desde lo visual, o recoger las posibles sugerencias realizadas por los escolares.

Siguiendo estos pasos, se suelen diseñar alrededor de seis propuestas por catálogo. En algunos casos, tanto las obras como el material didáctico anexo a estas que aparece en los catálogos, están disponibles para su

consulta en el catálogo de la Biblioteca de la misma Universidad, así como, en alguno de los casos, de forma virtual en la página web del Área de Exposiciones de la Universidad de Cantabria, donde día a día se trabaja por la digitalización de contenidos para que sean más accesibles al público desde cualquier parte.

A pesar de que en el marco de la propia investigación que propicia el diseño de materiales didácticos relacionados con el patrimonio, existen ya muchas que promueven, para ello, el uso de TIC, como la conllevada por Carmen Gómez-Redondo Olaia Fontal y Álex Ibánez-Etxeberría, en 2016, y sin menospreciar en ningún caso las posibilidades que ofrece el uso de este tipo de recursos, desde el Gabinete Didáctico de la Universidad de Cantabria se sigue confiando en que la puesta en práctica de la expresión plástica, con recursos tradicionales, puede seguir resultando muy beneficiosa. Se piensa de esta forma por la posibilidad de adquirir un sentido nuevo, por contraste, dentro de la presente iconosfera que vivimos diariamente, densamente plagada de imágenes elaboradas sintéticamente desde nuestros dispositivos digitales. Se puede concebir este hecho, incluso, como una consideración intempestiva que ayude al público participante en las actividades a establecer críticas hacia esta cultura digital de la época en la que desarrollan sus vidas.

3.1. ACERCA DE LA PRESENCIA DEL CONCEPTO DE JUEGO DE CARA AL DESARROLLO DEL MATERIAL DIDÁCTICO EN EL TALLER ANEXO A LA EXPOSICIÓN

En principio, no cabe duda de que el desarrollo de las actividades a las que da lugar el diseño de un material didáctico anexo a una exposición, dentro de un ámbito de educación informal, y dado que incitan al público participante a experimentar con materiales y a pensar divergentemente, activa y participativamente puede percibirse como una situación totalmente lúdica. En este contexto, la interpretación y la subjetivación que puede aportar cada sujeto para una valoración actualizada del patrimonio es sumamente importante, pues es la vía por la que llegar a una cierta "apropiación simbólica" del mismo, pasando el filtro de la dimensión emocional, para, desde ahí, poder llegar a una "identización" final como sentimiento de pertenencia (Gómez-Redondo, 2013, p. 78). Supone el arte interpretado mediante este material didáctico anexo que se genera,

por tanto, una especie de "autopista" directa que conecta patrimonio y persona (Gómez-Redondo y Fenoy, 2014).

Por todo ello, preparar actividades de expresión plástica para que sean desarrolladas de una forma lúdica, posibilita al público participante acudir a sus destrezas manuales para ampliar sus habilidades mentales, al tiempo que identifica y reconoce fórmulas visuales en los ejemplos mostrados o, incluso, a la vez que juzga o valora las creaciones elaboradas por otras personas integrantes del mismo taller. Este modo distendido de acercarse a esa parte desconocida que, en principio, puede albergar el patrimonio que pretende transmitirse a través de propuestas donde se invita a jugar, permite a cada persona discernir aquello que se quiere valorar a través de aprendizajes significativos que, paulatinamente, se van fijando para que cada sujeto vaya adquiriendo la autoconciencia necesaria que posibilitará, a compartirla en este foro común, una ampliación epistemológica.

Para conseguir estos objetivos, a la hora de diseñar este tipo de actividades que inviten a experimentar plásticamente a través del juego, cada diseñador se ha de poner en la tesitura de imaginar escenarios posibles, simulando las diferentes maneras en las que las personas a las que se dirigen pueden llegar a asumir un papel dentro de lo que se intenta transmitir del patrimonio. Para ello, será perentorio, igualmente, una invitación constante a que exploren desde los propios medios con los que ya cuentan –el bagaje que pueden poseer ya de partida acerca del patrimonio propuesto, conocimientos o experiencias relacionadas con el mismo–, pues esa exploración les ayudará a despertar su curiosidad y a retarse para llegar al descubrimiento.

4. RESULTADOS DEL TRABAJO REALIZADO DESDE EL GABINETE DIDÁCTICO DEL ÁREA DE EXPOSICIONES DE LA UNIVERSIDAD DE CANTABRIA

En función de lo señalado hasta el momento, en la presente reflexión se analiza ahora, como estudio de caso y a modo de resultados concretos, los obtenidos por el Gabinete Didáctico del Área de Exposiciones de la Universidad de Cantabria al que, quien suscribe, pertenece.

FIGURA 1 y 2. *Ejemplos de materiales didácticos trabajados desde el Gabinete Didáctico del Área de Exposiciones de la Universidad de Cantabria para la exposición "Maria Sybila Merian y Alida Withoos. Mujeres, Arte y Ciencia en la Edad Moderna".*

MARIA SYBILA MERIAN Y ALIDA WITHOOS

MUJERES, ARTE Y CIENCIA EN LA EDAD MODERNA

Exposición organizada en colaboración con el Real Jardín Botánico-CSIC

MATERIAL DIDÁCTICO

EJERCICIO 4:

En el arte moderno las flores aparecen con frecuencia como elementos iconográficos de síntesis. El caso más significativo y conocido es el del arte popo, con la figura destacada de Andy Warhol. Siguiendo con lo realizado en el anterior ejercicio, te proponemos ahora crear una síntesis a partir del dibujo del geranio, o de cualquier otra planta o flor que te apetezca. Para ello vas a utilizar cartulinas de colores, en las que debes recortar siluetas para hacer después un collage con todas ellas, y al que, por supuesto, puedes incorporar otros elementos.

Además, te sugerimos que utilices el resto de la cartulina cortada como plantila para dar color sobre otra cartulina o papel, entintando el hueco que ha quedado. En este último caso estarías empleando una técnica de estampación de imágenes llamada estarcido, muy parecida a lo que el propio Warhol hizo mediante serigrafía en sus obras.

MARIA SYBILA MERIAN Y ALIDA WITHOOS

MUJERES, ARTE Y CIENCIA EN LA EDAD MODERNA

Exposición organizada en colaboración con el Real Jardín Botánico-CSIC

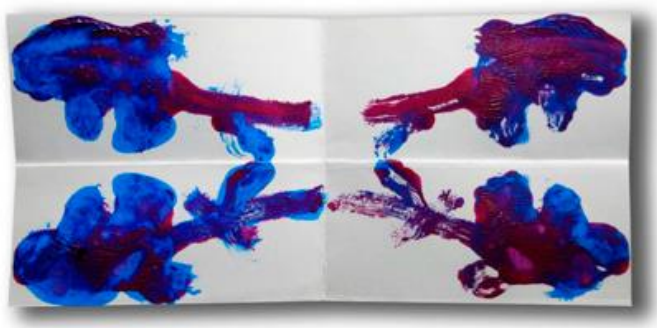
MATERIAL DIDÁCTICO

EJERCICIO 6:

La representación de flores y plantas es algo que nos rodea en nuestra vida cotodiana. Están bordadas en la tapicería de los cojines y sillones de las casas, en las cortinas, aparecen en las molduras de los techos y están estampadas en los papeles pintados de las paredes. También hay flores en la ropa, en los complementos de vestir y en un larguísimo etcétera. Esto es consecuencia de que se han utilizado históricamente como un motivo habitual de decoración u ornamento. Tanto la obra de Warhol como la de Archimboldo que hemos visto tienen, de hecho, algo de esa cultura ornamental.

Te proponemos ahora un ejercico consistente en la utilización de flores y plantas con un objetivo decorativo. Para ello vas a usar un sistema de estampación de imágenes muy simple. Basta con que dibujes con pintura fresca una flor o una planta sobre un cuarto de un papel, y después lo dobles sucesivamente en cuatro partes para que la imagen vaya pasando de un fragmento a otro del papel.

Para que te hagas una idea te ofrecemos dos ejemplos:



Fuente: https://web.unican.es/campuscultural/exposiciones/mujer-arte-y-ciencia-en-la-edad-moderna

Los diseños de material didáctico que ofrece dicho Gabinete a escolares de distintas edades siempre atienden a que se valore el arte gráfico desde diferentes niveles:

- Técnico: partiendo de un arte gráfico, últimamente un poco denostado frente, sobre todo, a otro tipo de formas de creación de imágenes mediante la tecnología digital con las que, no obstante, el arte gráfico también puede trabajar, nuestro cometido desde el Gabinete Didáctico siempre es destacar cómo se produce una estampa. Con este objetivo se trata de explicar los pasos requeridos en el proceso de creación de una plancha, su entintado o la estampación. Aludiendo, para ello, a los diferentes procedimientos que encontramos dentro del amplio y experimental universo del arte gráfico. Ante unas técnicas que, en principio, pueden resultar desconocidas, las reacciones, por parte del alumnado escolar, son en muchas ocasiones de sorpresa. Lo cual hace que, posteriormente, cada estudiante comprenda mucho mejor muchas otras cuestiones a las que se invita a descubrir en las imágenes

- Cualidades plásticas propias del grabado: indudablemente, la manera quirográfica de trabajar una plancha aporta, a la imagen transferida desde la plancha al papel, una serie de cualidades especiales que el público participante comienza a reconocer con mayor facilidad si, previamente, se han ofrecido esos apuntes sobre la técnica del arte gráfico. Más allá, si la técnica empleada ha sido por un procedimiento mecánico en donde el trabajo infográfico es muy importante, esto sirve para distinguir qué tipo de cualidades también aporta este tipo de procedimiento. Se trata, con ello, de que cada espectador entrene su forma de mirar el arte gráfico para que, al ver una estampa, imagine cómo ha podido ser realizada para, posteriormente en función de esa técnica empleada, identificar las cualidades plásticas que ofrece cada tratamiento.

– Cualidades plásticas generales (tipos de línea, color, composición…) e iconografía: correspondiéndose muchas cualidades plásticas o cuestiones iconográficas con las que también podemos hallar en otros medios icónicos, se puede aludir en el planteamiento del material didáctico a las mismas cuestiones que podemos abordar en una pintura o una fotografía, por ejemplo. Aspectos como los relativos a entonaciones cromáticas, sensaciones de movimiento o estatismo provocadas por los tipos de línea utilizados o asuntos relacionados con la composición, a aspectos relacionados con representaciones recurrentes que aparecen en la Historia del Arte.

– Contextualización histórica del autor o del movimiento al que pertenece una estampa: se considera que es a partir del análisis iconográfico anterior y desde este punto relacionado con el contexto desde donde ya se puede comenzar a hilar la parte conceptual de la obra que nos posibilita un filtrado posmoderno. Pues acometer tanto esa parte representativa como la contextualización histórica del autor o del movimiento al que pertenece la obra, ofrece claves que constituyen los fundamentos del mensaje que ésta pretende transmitir.

– Mensaje: se halla este indudablemente enmarcado por la contextualización anterior. Pero será aplicar aquí una actitud revisionista la que posibilite concebir cómo se adapta el "molde" contextual del tiempo donde cierta estampa o grupo de estampas fueron concebidas, y qué significancia poseían en su día para el público de su época, a los usos y formas de concebir la vida o ideologías del presente. Es esta visión analítica, en la cual el público participante es impelido a reflexionar para adquirir una actitud crítica ante el hecho artístico, la que se trabaja desde las formulaciones de la Educación Artística posmoderna aquí defendida.

– Recepción en el momento actual: tras todo el recorrido efectuado, y derivado del punto anterior, por último, únicamente queda comprobar cómo el público participante recibe, en el momento presente, las obras de arte gráfico que sirven de pretexto para la generación de material didáctico y su puesta en marcha en su taller consecuente. Cómo, tras descubrir todos los entresijos que contiene la creación del tipo de imagen tratada, y el contraste contextual provocado a través del diálogo entre diferentes épocas y modos de pensar, el público participante es ahora capaz de no sentirse extraño ante las obras presentadas, siendo capaz de interpretarlas para, finalmente, añadirles valor añadido mediante una mirada actualizada.

FIGURA 3 y 4. *Ejemplos de materiales didácticos trabajados desde el Gabinete Didáctico del Área de Exposiciones de la Universidad de Cantabria para la exposición "Raíces y ramificaciones de Estampa Popular".*

RAÍCES Y RAMIFICACIONES DE ESTAMPA POPULAR

MATERIAL DIDÁCTICO

JUAN MARTÍNEZ MORO Y RICARDO GONZÁLEZ GARCÍA

EJERCICIO 5:

Estampa Popular trabajaba la linografía y la xilografía pues, dentro del grabado, suponen técnicas que permiten reproducir y difundir imágenes a bajo coste. El "postgraffiti", cuyo máximo exponente en la actualidad puede ser Banksy –quien mantiene una estrategia anticapistalista muy en la línea de la contrapublicidad propuesta en el ejercicio anterior–, se basa en el uso de plantillas para la reproducción de sintéticas figuras.

Manteniendo un espíritu crítico similar ante las injusticias sociales que consideres, te proponemos que dibujes tus propias figuras sobre uno o varios papeles para que, posteriormente, puedas recortarlo(s) y establecer con ello(s) plantilla(s) que te sirva(n) para estacir con un color sobre el soporte definitivo y crear, así, tus propias composiciones. Como guía, aquí te mostramos dos ejemplos de lo que se puede lograr con la técnica plantilla-estarcido.*

* El estarcido es una técnica que consiste en golpear en el espacio vacío que deja la plantilla con un pincel, no demasiado humedecido en pintura, para, así, ir transfiriendo la figura al papel.

Fuente: https://web.unican.es/campuscultural/Paginas/RAICES-Y-RAMIFICACIONES-DE-ESTAMPA-POPULAR.aspx

5. DISCUSIÓN ACERCA DE LA EFICIENCIA DE LOS MATERIALES DIDÁCTICOS PARA EXPOSICIONES COMO VÍA DE ACTUALIZACIÓN Y VALORACIÓN DEL PATRIMONIO

Si acudimos al Plan Nacional de Educación y Patrimonio del Ministerio de Cultura (2015), nos avisa de que:

> Con frecuencia, los materiales didácticos no se elaboran partiendo de unos conocimientos psicopedagógicos ni didácticos apropiados. El personal vinculado al desarrollo de las actividades educativas, en ocasiones, no está adecuadamente capacitado para facilitar la comprensión de contenidos patrimoniales. Por tanto, se debe fomentar la formación en técnicas y estrategias didácticas de enseñanza-aprendizaje a gestores de Patrimonio y otros técnicos relacionados con el Patrimonio Cultural que lleven a cabo labores educativas. Asimismo, se debe impulsar la concepción del Patrimonio como elemento de sostenibilidad y de desarrollo socioeconómico, sociocultural y personal (p. 6).

Por tanto, "la mejora del material didáctico relacionado con la capacitación del alumnado en materia de Patrimonio Cultural" (p. 8), supone un reto dentro de la educación formal, por lo que es indispensable fomentar la "elaboración de materiales educativos orientados a la transmisión de los conceptos y valores patrimoniales" (p. 11). A continuación, también se señala que, para ello, es necesario establecer:

> criterios y parámetros para el diseño de materiales educativos de carácter estructural, capaces de relacionarse con diversos contenidos patrimoniales, junto con los principios de implementación que los sustentan. Este tipo de materiales permitirá su adaptación a los diferentes contextos y necesidades específicas, superando el modelo de material cerrado y lineal (p. 11).

Subrayando ya casi al final del documento que:

> Otro elemento clave para que estas actividades formativas tengan éxito entre los profesionales de la enseñanza, es su carácter relacional. Este aspecto ha de estar presente tanto en la actitud de los ponentes como en la naturaleza de los propios materiales didácticos. La formación del profesorado deberá plantearse metodológicamente teniendo en cuenta variables como el perfil de los participantes, la temática del curso, etc. (p. 32).

Según esto, es clara la importancia que se otorga al material didáctico para la valoración del patrimonio desde el Ministerio de Educación,

Cultura y Deporte. Asimismo, se subraya que, dado el carácter relacional de la puesta en práctica del material, gran parte de su éxito dependerá de la preparación y la actitud de quien lo lleve a cabo, y lo que cuenta, igualmente, la adaptabilidad del material a diferentes contextos o situaciones de aprendizaje. Estos mismos fundamentos se pueden trasladar al ámbito de la educación no formal, de igual manera, para el diseño de materiales y actividades a desarrollar en el marco de talleres formativos anexos a una exposición de tipo artístico.

Evidentemente, tras la creación de un material didáctico, si su desarrollo a través de actividades se delega en manos no formadas expresamente para los fines anteriormente descritos, se corre el riesgo de que se genere una distancia interpretativa que puede llevar a que ese material diseñado no acabe obteniendo el éxito esperado. Por esa razón, como se indicaba al inicio de la presente disertación, la labor que se realiza desde la mediación artístico-social es tan sumamente importante para que fluya ese importantísimo carácter relacional y comunicacional que ha de darse en estas circunstancias. Por este motivo, es lógico que, cada vez más insistentemente, se precise de personal profesional adecuadamente cualificado. Un personal que pueda integrarse, también, en la elaboración del material para que se acorten las distancias que separan a una parte más académica, encargada del diseño del material didáctico que ha servido de estudio de caso, del personal encargado de llevarlo a la práctica.

6. CONCLUSIONES

Con el recorrido presentado se ha comprobado que es posible valorar y actualizar el patrimonio de cualquier institución a través de la elaboración de materiales didácticos anexos a exposiciones. Para ello, es de gran utilidad enfocar la situación desde el giro educativo del arte y una óptica posmoderna, además de que se pueda tomar en consideración la perspectiva A/R/Tográfica como punto de partida orientado a contextos de mediación artística y social. Así, el desarrollo en la práctica de materiales didácticos adjuntos a cada exposición, pueden dar lugar a investigaciones cualitativas directamente derivadas de la acción conllevada en los talleres donde se despliegan.

Asimismo, se ha demostrado, a través de un estudio de caso (el material didáctico generado por el Gabinete Didáctico del Área de Exposiciones de la Universidad de Cantabria), que los objetivos expuestos pueden llegar a lograrse, aunque sea desde una situación modesta, sin grandes medios. No obstante, también se ha vertido una crítica hacia esa distancia existente entre el diseño de material didáctico para la valoración y actualización del patrimonio y su misma puesta en práctica, demandándose una creciente profesionalización del sector encargado de llevar a cabo prácticas dentro de contextos de mediación artístico-social.

7. REFERENCIAS

Arriaga, A. (2019). De la educación a la mediación. Tensiones en torno a la situación de las educadoras y al trabajo con los públicos en museos y centros de arte. Her&Mus: heritage & museography, 20, pp. 189-206

Bennet, T. (2011). Civic Seeing: Museums and the Organization of Vision. A Companion to Museum Studies, ed. Sharon Macdonald, (pp. 263-281). Whiley-Blackwell

Cameron, D. (1968). A viewpoint: The museum as a Communications system and implications for museums education. Curator: The Museum Journal, 11, 33-40

Cameron, D. (1992). Le musée: temple ou forum. Vagues. Une anthologie de la nouvelle muséologie, (pp. 77-85), Editions W / M.N.E.S.

Carrión Gútiez, A. (coord.) (2015). Plan Nacional de Educación y Patrimonio. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte

Cuenca, J.M., & Estepa, J. (2013). La educación patrimonial: líneas de investigación y nuevas perspectivas. La educación patrimonial en la escuela y el museo: investigación y experiencias (pp. 343-355). UH

Efland, A., Freedman, K., y Stuhr, P. (2003). La educación en el arte posmoderno. Paidós.

Flick, U. (2004). Introducción a la Investigación Cualitativa. Ediciones Morata

Gómez-Redondo (2013). Procesos de patrimonialización en el arte contemporáneo. Diseño de un Artefacto artístico para la investigación (Tesis doctoral). Universidad de Valladolid

Gómez-Redondo, C. y Fenoy, B. (2014). El origen de los procesos de patrimonialización: la afectividad como punto de partida. EARI. Educación artística: revista de investigación, 5, pp. 66-80

Gómez-Redondo, C.; Fontal, O.; Ibánez-Etxeberría, A. (2016). Procesos de patrimonialización e identización patrimonial con uso de TIC en torno al arte contemporáneo. Artnodes, 17, pp. 52-63. http://dx.doi.org/10.7238/a.v0i17.2827

González-García. R. (2020). La A/R/Tografía como perspectiva metodológica inicial en programas de mediación artística basados en Arteterapia, Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación para inclusión social, 15, 57-65. https://doi.org/10.5209/arte.64935

Marín-Viadel, R.; Roldán, J. (2019) A/r/tografía e Investigación Educativa Basada en Artes Visuales en el panorama de las metodologías de investigación. Educación Artística. Arte, Individuo y Sociedad 31(4), pp. 881-895. https://doi.org/10.5209/aris.63409

Martín et al. (2014). La educación patrimonial en museos. Análisis de materiales didácticos. CLIO. History and History teaching, 40

LA PERFORMANCE Y LA PARTICIPACIÓN DEL PÚBLICO: ¿A QUÉ VELOCIDAD NOS MOVEMOS, INCLUSO CUANDO ESTAMOS QUIETOS?

BEATRIZ POMÉS JIMÉNEZ
Universidad Internacional de La Rioja
SEF HERMANS
Universidad Internacional de La Rioja
IGOR SAENZ ABARZUZA
Universidad Pública de Navarra

1. INTRODUCCIÓN: ACERCA DE *FARFAROUT*

Los cuatro músicos se posicionan teatralmente sobre escena, con determinación, en una atmósfera escénica que recrea la enormidad de la Vía Láctea. Suenan los primeros acordes de *Four Instruments* de Morton Feldman (1975) mientras el bailarín Pedro Hurtado mueve lentamente su cuerpo con micro-movimientos coreografiados. Los músicos y el bailarín están encapsulados en columnas de luz, determinando su posición en la inmensidad del espacio y se preguntan, ¿a qué velocidad nos movemos, incluso cuando estamos quietos?

En noviembre de 2022, desde Farout Artistic Research (FAR) presentamos Farfarout, proyecto seleccionado por el Programa Innova 2021 de la Fundación Caja Navarra y la Fundación La Caixa, y galardonado en el V Certamen de Creación Artística del Ayuntamiento de Pamplona. Farfarout, se elaboró como una propuesta performativa de diálogo transdisciplinar entre la astrofísica, la música y la danza. Estas disciplinas, trabajaron sobre paradigmas como la espacialidad, la mediación o la investigación performativa. El origen creativo del proyecto se encuentra en el descubrimiento del objeto más remoto en el Sistema Solar, apodado Farfarout. Visto por primera vez el 15 de enero de 2018 en los Mauna Kea Observatoires de Hawaii, fue catalogado oficialmente por

parte de Minor Planet Center el 10 de febrero de 2021, como 2018 AG37. Este hallazgo desplazaba a Farout, 2018 VG18, hasta el momento planeta más lejano, y descubierto por el mismo equipo de astrónomos formado por David Tholen, Scott S. Sheppard y Chad Trujillo. Farout significa en inglés remoto, muy lejano, alegoría que sirve a las acciones de FAR como símbolo del concepto de verdad en la ciencia, realidad o certeza, además de una constante redefinición de las fronteras del conocimiento.

1.2. ACERCA DE FAROUT ARTISTIC RESEARCH

FAR, se funda en el año 2019 por la Dra. Beatriz Pomés y el Dr. Sef Hermans, ambos músicos, creadores e investigadores de la *Universidad Internacional de La Rioja*, y el Dr. Igor Saenz, músico, creador e investigador de la *Universidad Pública de Navarra*. Como investigadores artísticos vinculados a las artes y a la academia, desde FAR hemos desarrollado tres proyectos como colectivo: *Telescope II*, *Farfarout* y *Música para una Ciudad*, todos ellos en activo[13].

El proceso de creación de FAR, tiene como objetivo el desarrollo y configuración de obras performativas inter y trans-disciplinares dentro de las llamadas líneas de investigación *practice-based-research*, *research-through-practice*, investigación artística e investigación performativa. En nuestras producciones pretendemos dar un eco o una respuesta artística a preguntas universales, que invitan a generar un diálogo, un punto de encuentro, reflexión y pensamiento crítico. Nuestras acciones se materializan en una combinación de lenguajes artístico, científico y participativo, en las que el objetivo de la investigación y el resultado artístico están en constante diálogo. Nuestras investigaciones giran en torno a la actuación artística, el estudio de los procesos y la participación pública, investigando las fronteras del conocimiento y las tendencias creativas. Así, en los procesos creativos se pretende abarcar la creación, la producción y la acción, documentándolo todo para su posterior comunicación en contextos artísticos, académicos y sociales.

[13] Para más información acerca de *Farout Artistic Research* así como de sus acciones, se puede consultar su página web: www.faroutartisticresearch.com

2. DISEÑO DE LA PERFORMANCE

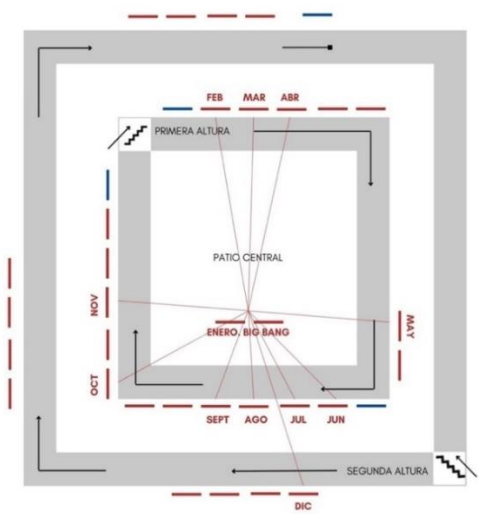
Para la creación y desarrollo de *Farfarout*, se partió de la pregunta que inspira esta performance y que se trasladó a creadores, intérpretes y público: ¿A qué velocidad nos movemos, incluso cuando estamos quietos? Un proyecto desarrollado desde el área de *practice-based research*, o investigación performativa: una disciplina artística e investigadora en la que el artista estudia la obra que le ocupa desde su propia posición y desempeño como artista, y que surge por la irrupción de los creadores en la investigación. Saenz *et al*. (2021) explican que la tradicional división del trabajo artístico imperante desde mediados del siglo XVIII hasta finales del siglo XX entre la figura del artista creativo y la del investigador analítico, se amplía con la creación de un nuevo perfil. Así, mediante la investigación artística y la figura del artista-investigador, esta dualidad no tiene que producirse inevitablemente, sino que es otro acercamiento al mismo acto artístico, otro tipo de investigación. Es decir, se sigue produciendo investigación sobre el arte, pero ahora también se hace desde las artes, y no por parte de expertos en otras áreas, sino por el propio artista. Este planteamiento conlleva que exista una creación artística asociada a la misma, al acto de investigación: tiene que haber una obra, sea esta una composición, una interpretación musical o una performance que sea el objeto investigador (Saenz, 2020).

Para el desarrollo de la propuesta, se contó con un equipo de profesionales provenientes del mundo de la danza, la música, la investigación performativa y la astrofísica, formado por el Dr. Sergio Luque, compositor del *Centro Superior Katarina Gurska* y el *Real Conservatorio de La Haya*; el Dr. Gordon Williamson, compositor y profesor en la *Hochschule fur Tanze und Musik* de Hannover; *Flex Ensemble*, cuarteto establecido en Hannover y formado por Kana Sugimura (violín), Anna Szulc (viola), Martha Bijlsma (violonchelo) y Johannes Nies (piano); el Dr. Francisco Colomer, *Former Director* del *JIVE Institute* y miembro del *Instituto Geográfico Nacional*; Emilia Benítez, bailarina y coreógrafa de la Compañía *NGC25* y Pedro Hurtado, bailarín de la misma compañía; Pilar Ortuño, diseñadora y arquitecta; por último, se contó con la colaboración especial de Javier Armentia, del *Planetario de Pamplona.*

Farfarout supuso una continuación al primer proyecto de FAR, *Telescope II*, y contó con dos intervenciones performativas a modo de díptico: la primera, una instalación científica con intervenciones artísticas y científico-divulgativas, se llevó a cabo entre el 7 y el 11 noviembre de 2022 en el *Palacio del Condestable* de Pamplona. La segunda, una acción artística, también con intervenciones científicas, fue estrenada el 11 de noviembre de 2022 en el auditorio del *Museo Universidad de Navarra* (MUN) dentro del ciclo *Museo en Danza*.

En la instalación, se trabajó directamente sobre y para el espacio patrimonial del *Palacio del Condestable*, ubicado en el Casco Viejo de Pamplona. Allí, se diseñó un calendario cósmico, adaptando y traduciendo, por parte del Dr. Francisco Colomer y FAR, el célebre calendario cósmico de Carl Sagan, en paneles repartidos por el patio central, que ocupa tres alturas. El diseño de los paneles fue realizado por Pilar Ortuño. En esta propuesta, se representó la historia del Universo, a escala, en los doce meses del año, una unidad temporal que el ser humano puede comprender, y que ayuda a entender la envergadura de la historia conocida y el tiempo que el ser humano ha habitado en ella.

FIGURA 1.



Diseño de la exposición en el *Palacio de Condestabl*
Fuente: elaboración propia

FIGURA 2.

Inaguruación de la exposición por Javier Armentia. Vista del patio central
Fuente: elaboración propia

Como puede observarse en estas imágenes, para crear una experiencia inmersiva, se trabajó sobre la espacialidad del edificio. El patio central acogió, como centro neurálgico, el *bigbang*, y desde él se desarrolló la Historia del Universo en paneles (en rojo en la figura). En esta exposición, se incluyeron intervenciones musicales-performativas por parte de los músicos Kana Sugimura, Anna Szulc y Marta Bijlsma, de *Flex Ensemble*, programadas a las 20h de los días 7 a 10 de noviembre. El día

10, se realizó una mesa redonda integrada por Francisco Colomer y Javier Armentia, Sef Hermans y Emilia Benítez, en la que se trataron inquietudes compartidas entre ciencia y expresión artística, o de cómo la conjunción de ambas puede generar nuevo conocimiento, entre otros temas. Después, los dos astrofísicos acompañaron al público asistente por la instalación. Durante la semana, el público tuvo a su disposición canales de participación directa: por una parte, en los paneles expositivos hubo intercalados paneles participativos (en color azul en la figura), en los que se planteaban preguntas directas que el público estaba invitado a responder. Por otra parte, después de la intervención del día 10 de noviembre, se grabaron las impresiones de los asistentes de forma audiovisual. Ambas participaciones fueron incorporadas a la acción artística del MUN del 11 de noviembre.

FIGURA 3.

Público contribuyendo en los paneles participativos
Fuente: elaboración propia

La segunda parte del díptico tuvo lugar en el auditorio del MUN el 11 de noviembre. De naturaleza performativa, se presentó el acercamiento

artístico a los preceptos presentados a lo largo de la semana. Desde FAR, se comisionaron sendas obras para la performance a los compositores Sergio Luque y Gordon Williamson, y la coreografía a Emilia Benítez. Además, se escucharon obras de Snezana Nesic, Morton Feldman y Yüji Takahashi. La dirección y dramaturgia corrió a cargo de los tres miembros de FAR. El diseño escénico y la escenografía, corrió a cargo de Sef Hermans.

FIGURA 4.

Farfarout en el MUN
Fuente: elaboración propia

Posteriormente, *Farfarout* fue reformulada para dos actuaciones en Alemania: el 26 de noviembre de 2022 en Hildesheim, Rasselmania, y el 27 de noviembre en el *Sprengel Museum* de Hannover. Para esta gira, la producción tuvo el patrocinio de *Landeshauptstdat Hannover Kulturbüro*, *Stiftung Niedersachsen*, *Niedersächsisches Ministerium für Wissenschaft und Kultur*, y *Hannover Unesco City of Music*.

FIGURA 5.

Farfarout em *Sprengl Museum,* Hannover, Alemania
Fuente: elaboración propia

3. EL PÚBLICO COMO AGENTE ACTIVO

Sumado a la metodología de *practice-based research* como herramienta de creación e investigación artística, la vocación de FAR es la de involucrar a los públicos en la acción performativa como elemento activo.

Esta disposición conecta directamente con la definición de *performance* que ofrece la artista Marina Abramović en su autobiografía (2020): "la esencia de la performance es que el público y el artista realicen la pieza juntos" (p. 74). En esta disposición, el público transiciona de "espectadores a experimentadores" (Abramović, 2020, p. 281), y de experimentadores a artistas. Con este propósito, entendemos que desde la conectividad artística se pueden diseñar oportunidades de reflexión, intercambio, aprendizaje, pensamiento crítico y generación de nuevo conocimiento. La perspectiva de la Sociología Cultural nos ayuda a entender

cómo encontrar el lugar donde aspirar a una verdadera transformación social desde la experiencia artística.

Dentro de esta área del conocimiento, se identifican teorías macro-sociológicas y micro-sociológicas: las primeras, estudian estructuras generales, la sociedad a gran escala, entendiéndola como sistema. Las segundas, estudian los fundamentos mínimos de la vida social, es decir, los rasgos característicos de las situaciones en las que actúan los individuos. Es en estas, las micro-sociológicas, en las que se enmarcan las experiencias artísticas que diseñamos, sabiendo que es en esa dimensión donde radica la construcción social de la realidad. Este término, acuñado por primera vez por Peter Berger y Thomas Luckmann (1967), alude al "proceso por el cual las personas crean y dan forma a la realidad mediante la interacción social" (Macionis y Plummer, 2011, p. 174), construyendo y reconstruyendo constantemente el entorno en el que viven. De este precepto emerge el paradigma del interaccionismo simbólico: un paradigma que defiende que la sociedad se recrea y se redefine continuamente en la medida en la que los seres humanos dan sentido a sus acciones a través de la interacción (Rodríguez Sedano *et al.,* 2003, p. 129). Es precisamente este intercambio y experiencia social el que, con el tiempo, nos infieren y definen nuestra personalidad (Mead, 1962), ya que "mediante el proceso humano de encontrar el significado de lo que nos rodea, definimos nuestras identidades, nuestros cuerpos y nuestros sentimientos, y llegamos a construir socialmente el mundo que nos rodea" (Macionis y Plummer, 2011, p. 30). Por ello, desde el marco del interaccionismo simbólico, se pueden plantear preguntas sobre la forma en la que los individuos dan forma a la realidad que habitan, los factores que empujan a los sujetos a cambiar de comportamiento, o la interacción entre individuos para crear, mantener o modificar roles sociales o patrones de comportamiento.

La libertad individual define y redefine continuamente el modo de ser de uno mismo y de la sociedad a la que pertenece, y desde FAR procuramos que esa definición y re-definición no sea arbitraria, sino elegida y mediada. Si bien la sociología permite observar y demostrar la manera en la que los agentes sociales pueden organizar una sociedad de diferentes maneras, en un acercamiento que descubre lo general en lo particular,

entendemos que deben ser los agentes con capacidad de influencia (como, por ejemplo, creadores artísticos), los que eduquen e informen al ciudadano para que esa redefinición de uno mismo y de la sociedad sea consciente. Porque, es desde el diseño de participación en acciones artísticas, desde donde los creadores-investigadores podemos acceder a la influencia sobre lo particular, para con ello reflexionar, replantear, o redefinir lo general.

3.1. El diseño de la participación

La forma de diseñar estas acciones participativas y de conectividad, encuentra su marco sociológico en el psicólogo alemán Kurt Lewin (1946) y su *action research*, un término acuñado para proyectos de intervención comunitaria, realizados con el fin de modificar hábitos de conducta de algunos grupos de la población estadounidense durante la *Segunda Guerra Mundial*. Como señala Zúñiga, "la investigación-acción trata de volver a poner el control del saber en manos de los grupos y de las colectividades que manifiestan un aprendizaje colectivo tanto en su toma de conciencia como al asumir la acción colectiva" (1981, p. 167). De esta forma, "la investigación-acción es una creación colectiva de conocimiento y de innovación" en la que, "es la propia comunidad la que, en el proceso de descripción de la realidad, desarrolla sus propias teorías y soluciones acerca de sí misma" (Bataille, 1981, p. 27).

La *action-research* sociológica de Lewin, entendida como una proto-investigación basada en la práctica, evidencia que, desde lo cultural, se pueden modificar hábitos de conducta y generar transformación social. López Górriz (1988, p. 110), destaca la originalidad de las aportaciones de Lewin resaltando su contacto con el terreno, la búsqueda de medios más eficaces para conseguir el cambio social deseado, y la consecución de resultados tanto teóricos como prácticos. Lewin aspiraba a intervenir desde lo cultural a lo comportamental, y para ello su modelo de investigación-acción constaba de tres etapas: planificación, ejecución, y observación/evaluación.

Los creadores-investigadores de FAR tomamos este marco teórico desde el campo de la Sociología para integrarlo en los procesos de diseño artístico-investigador, así como los modelos de participación social

en nuestras *performances*. A continuación, se detalla esta transferencia desde lo sociológico a lo artístico:

1. La primera fase es la planificación. Es en el proceso de diseño artístico desde donde se concibe y se integra la participación del público dentro de la acción artística. Inspirados por los modelos de Kirby de multi-habilidades artísticas, desde FAR estamos creando un modelo que permite diseñar y medir el grado de participación del público y su intervención en la acción. Así, el modelo que se está diseñando, *Kirby-Farout*, definirá una escala de diseño participativo dentro de la propia acción artística que sirve de estructura para el diseño artístico en su conjunto.

2. La segunda fase es la ejecución. Es en el momento de llevar a cabo la acción artística donde la participación del público tiene lugar. Siempre desde la invitación, queda enmarcada dentro de lo que se conoce como *emergence*, o emersión. Si bien el término es difícil de traducir, este se refiere a los momentos en los que el público interviene en la acción de forma informada, espontánea y determinante. Este proceso, al que Johnson se refiere como una forma elevada de conocimiento y comportamiento (2001), surge de un delicado equilibrio en el diseño: entre la claridad y solidez de la acción performativa, y la flexibilidad para permitir que los momentos de emersión ocurran. Es por ello que, desde la fase de planificación se debe " (…) considerar espacio para lo inesperado, que, si bien es desconocido al comienzo del proceso, serán momentos fundamentales en el transcurso del acto creativo" (Pomés y Hermans, 2021, p. 1695).

3. La tercera es la observación/evaluación. En esta última fase, se recogen los datos generados durante los procesos de *emergence* para retroalimentar las inquietudes iniciales planteadas desde lo artístico, y contribuir así a la generación de nuevas reflexiones y nuevo conocimiento.

En *Farfarout*, estos conceptos y el marco teórico que los recoge fueron traducidos de forma transversal en las dos acciones que conformaron el

díptico. Por una parte, en el marco de la exposición científica, los paneles expositivos estaban intercalados por paneles participativos, proporcionando de forma paralela el acceso a la información y la reflexión-pensamiento crítico. El público no fue pasivo y aceptó la invitación a la participación. A lo largo de su recorrido por las tres alturas del *Palacio del Condestable* (por la Historia del Universo), las preguntas de los paneles participativos invitaban a involucrarse de forma individual en las reflexiones, o, de forma social, dejándolas por escrito en los espacios a tal efecto. Las preguntas seleccionadas fueron propuestas en parte por Javier Armentia y sometidas a la reflexión colectiva del equipo que formaba *Farfarout.* Estas fueron las cuestiones seleccionadas:

- ¿Somos seres inteligentes o seres compasivos?
- ¿Cuál es nuestro lugar en el Universo?
- Gran parte de los combustibles fósiles con los que hemos construido esta civilización en los últimos dos siglos, se generaron por unos bosques del carbonífero, y nos los estamos comiendo ávidamente sin pensar en los que vendrán después: ¿Es ético esquilmar algo que fue un legado de nuestra historia?
- ¿Seremos capaces de entender el todo y avanzar al futuro?

Las respuestas plasmadas por escrito podían ser leídas por los siguientes visitantes, trazándose así una conversación en diferido entre individuos y contribuyendo a la reflexión conjunta. Al acabar la semana de exposición, se construyó una reflexión colectiva desde la acción individual en *emergence*.

En la mesa redonda del día 10 de noviembre, estas preguntas y algunas de las respuestas fueron volcadas en la conversación, y al finalizar, los asistentes pudieron registrar sus reflexiones en formato audiovisual. Las intervenciones grabadas fueron integradas dentro de la propia acción performativa del MUN, y así el público asistente se convirtió en co-creador de la performance, aportando un elemento esencial en el proceso de reflexión y transformación.

También en la acción artística, el Dr. Francisco Colomer medió con una intervención de naturaleza científica y divulgativa. La participación de Colomer en la acción escénica estuvo diseñada entrelazándose con la música, la coreografía y el diseño escénico de forma orgánica, de forma que todos los lenguajes (música, movimiento, divulgación científica, diseño de luces y escénico) suponían un todo único, coherente e indivisible. Colomer apelaba al público con reflexiones como esta que se plasma a continuación:

> En el Universo las escalas son "astronómicas". Estamos sentados en un diminuto planeta rocoso, nuestra Tierra, que orbita alrededor de una estrella enana, nuestro Sol, que gira alrededor del centro de una galaxia, nuestra Vía Láctea, a 800.000 km/h. Sin darnos cuenta. Nuestra galaxia es una de las 100.000 millones de galaxias del Universo. Nuestra estrella es una de las 100.000 millones de estrellas de nuestra galaxia. Los números son inmensos, y también lo son el espacio y el tiempo. Viajando a la velocidad de la luz llegaríamos a la Luna en un segundo, al Sol en ocho minutos, a Neptuno en cinco horas, a la siguiente estrella (*Próxima Centauri)* en cuatro años, al borde de nuestra galaxia en 200.000 años, y a la próxima galaxia (*Andrómeda*) en dos millones de años. El Universo conocido se expande a 13.750 millones de años luz, números fuera de nuestro entendimiento.
>
> El Calendario Cósmico ayuda a poner estas cantidades astronómicas en contexto. Escalamos la edad del Universo en un año calendario. El comienzo, un *Big Bang*, ocurre el 1 de enero. Las primeras galaxias aparecen en marzo. Nuestra Vía Láctea se forma en mayo. El Sol y sus planetas, incluida nuestra Tierra, en septiembre. La vida en la Tierra aparece en octubre. Primeros animales a mediados de diciembre. Y los humanos solo en la última hora del 31 de diciembre. En la inmensidad del espacio y el tiempo, parecemos insignificantes. Sin embargo, debido a lo improbable de nuestra existencia, somos únicos, especiales, dignos de cuidar de nosotros mismos y de nuestro planeta.

FIGURA 6.

Intervención en escena del Dr. Francisco Colomer
Fuente: eleboración propia

3.2. LA PARTICIPACIÓN ARTÍSTICA COMO VEHÍCULO DE EDUCACIÓN, CONOCIMIENTO Y TRANSFORMACIÓN

Como se ha justificado en estas líneas, los proyectos que desarrollamos en FAR, como *Farfarout,* concebidos desde la *practice-based research,* proponen una conjunción de lenguajes artístico y científico, en el que la participación del público se integra en el acto creador de acuerdo con los conceptos de *emergence*. Desde el diseño artístico e investigador, cuidado, informado y atento, lo que se consiguió fue que todos ellos se entrelazaran de forma natural y estuvieran en constante diálogo durante todo el proceso. Desde esta transdisciplinariedad, se pudo contribuir a una efectiva generación de nuevo conocimiento, la educación y la transformación social. Abramović lo expresa con las siguientes palabras: "Soy partidaria de que el conocimiento universal está por doquier. Solo es cuestión de alcanzar esa clase de comprensión. Mucha gente pasa por momentos en los que su cerebro dice: 'Dios mío, ahora lo entiendo'. Esos momentos son poco comunes, pero el conocimiento siempre está disponible. Solo debes desconectarte de todo el ruido que te rodea".

(2020, p. 136). Para este propósito, "desconectarse del ruido" y favorecer los momentos de *emergence,* las áreas la Sociología y la Educación ofrecen herramientas científicas válidas que enriquecen y enmarcan el diseño artístico e investigador, ayudando a medir el impacto de la acción artística en sí misma.

Las artes de *performance* han mostrado un interés renovado en los conceptos de interacción social, y creación de contextos artísticos performativos en las que la sociedad no solo se refleja, sino que se prueba, representa, prueba, o incluso reinventa constantemente. Desde la Sociología, la investigación acción, que emerge del paradigma del interaccionismo, tiene una clara ambición educativa. Como método altamente interactivo, la investigación-acción es particularmente popular entre los educadores como una forma de investigación sistemática, que prioriza la reflexión y cierra la brecha entre la teoría y la práctica. La investigación de acción difiere marcadamente de otros tipos de investigación en que busca producir procesos activos en el transcurso de la investigación en lugar de contribuir al conocimiento existente o sacar conclusiones de conjuntos de datos. De esta manera, la investigación-acción es formativa, no sumativa, y se lleva a cabo de manera continua e iterativa.

Desde la Educación, se toman dos conceptos aplicados al proceso de creación y a la participación del público como agente activo. En primer lugar, la participación del público se articula adaptando la Taxonomía de Bloom (1956), donde la nueva creación es la punta de la pirámide: debajo, todo un proceso que parte premisas de partida y conocimientos previos anteriores al proceso de creación, la búsqueda de definición y acotación de ideas y conceptos, el uso de esa información adecuándola a un contexto artístico concreto, así como el análisis y el de las conexiones entre ideas justificando las posturas y las decisiones tomadas. En segundo lugar, del área de la Educación hemos adaptado el concepto de educación 3.0 a una visión del creador 3.0: si en la versión 1.0 era un modelo basado en el profesor (artista/creador), en la versión 2.0 la tecnología (el proceso creativo) pasa de tener un rol limitado a pasar a ser determinante, y es el estudiante (público asistente, pero también intérpretes y creadores) el centro de la experiencia artística. En la versión 3.0, la educación (experiencia artística) se adecua a cada espacio, acción,

situación: es personalizada y adaptable. Además, crea un entorno de aprendizaje (creación) óptimo e inmersivo.

4. PROSPECTIVA

Este capítulo ha mostrado el contenido y la composición de todos los elementos de la performance *Farfarout,* una performance transdisciplinar que aúna los lenguajes científico, artístico y participativo para fomentar el pensamiento crítico y la reflexión desde la creación artística de vanguardia. Como se ha visto, en *Farfarout* la pregunta que daba origen al proyecto (¿A qué velocidad nos movemos, incluso cuando estamos quietos?) fue tratada desde el lenguaje científico de la astronomía, en los lenguajes artísticos de la música, movimiento y coreografía, en el lenguaje expositivo para la divulgación científica, y en el lenguaje de la participación activa al ofrecer al público numerosas oportunidades para reflexionar y participar de la acción. Todos estos lenguajes, fueron integrados de forma transdisciplinar desde la *practice-based research*, se nutrieron entre ellos y formaron un planteamiento en cierta medida innovador en cuanto a los procesos de creación artística, activación de audiencias y fomento del pensamiento crítico, llevando a escena la máxima de Abramović: "el arte debe ser parte de la vida. El arte pertenece a todos" (2020, p. 237).

Desde FAR entendimos y quisimos trasladar que la creación artística y el diseño de los modos de participación se identifican como instrumento útil para la intervención social cuando se trata reflexionar y transformar las conductas de un grupo (Rodríguez Sedano, 2003, p. 158). Porque, este acercamiento es el que fundamenta y desarrolla de manera participativa la *practice-based research* en las artes, y el que ejercemos desde FAR, en línea con las ideas de Abramović (2022): "Solo me interesa un arte que pueda cambiar la ideología de la sociedad (...) el arte que solo se compromete con valores estéticos queda incompleto" (p. 227).

Con este propósito desarrollamos las producciones, y fruto de la experiencia adquirida en el proceso de *Farfarout*, identificamos interesantes nichos investigadores que surgen del cruce de las disciplinas artísticas, científicas, investigadoras y sociológicas: tanto desde el punto de vista

artístico, creativo y procedimental, como también de la aplicación de la perspectiva sociológica y transformadora. En este cometido, uno de los siguientes resultados tangibles será el desarrollo del modelo Kirby-Farout de diseño de participación, y la difusión del mismo en contextos artísticos, académicos y sociales. Es este el trabajo que tenemos por delante: articular estas líneas de trabajo de investigación y creación en un modelo, una conjunción que está todavía en desarrollo y que es el principal cometido de *Farout Artistic Research*.

5. REFERENCIAS

Abramović, M. (2022). *erribando muros*. Malpaso

Bataille, M. Le concept de chercheur collectif dans la recherche-action. *Les sciences de l'éducation- Pour l'ère nouvelle 3,* 27-38. Université de Caen Normandie

Berger, P. y Thomas L. (1967). *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*. Anchor Books

Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J. y Hill, W. H. y Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain*. New York: David McKay Company. Recuperado de http://bitly.ws/HLqx

Borden, J. (24 de septiembre de 2013). "Education 3.0: Embracing Technology to 'Jump the Curve'". Wired. Recuperado de http://bitly.ws/HLqD

IAU Minor Planet Center. (n.d.). https://minorplanetcenter.net/

Johnson, S. (2001). Emergence. The Connected Lives of Ants, Brains, Cities and Software. London: Penguin

Kirby, M. (1987). *A formalist theatre.* University of Pennsylvania Press

Lewin, K. (1946). Action Research and Minority Problems. In G. W. Lewin (Ed.), Resolving Social Conflicts, Selected Papers on Group Dynamic (pp. 143-152). Washington DC: American Psychological Association

López Górriz, I. (1988). Algunas reflexiones sobre la investigación-acción. *Cuestiones Pedagógicas,* 4(5), 109-119. Universidad de Sevilla

Macionis, J.J. y Plummer, K. (2011). *Sociología. 4ª Edición*. (Trad. C. Flesher Fominaya y J. Calvo Martín). Pearson Educación S.A. (Trabajo original publicado en 2007)

Mead, G. H. (1962). *Mind, Self and Society from the Standpoint of a Social Behavourist.* University of Chicago Press

Panikkar, R. (2017). *La experiencia filosófica de la India*. Trotta

Pomés Jiménez, B., Hermans, S. (2021). Protagonizar el proceso creativo a través de practice-based research. En c. Romero García y O. Buzón García (Eds.) *Innovación e investigación docente en educación: experiencias prácticas,* (pp. 1685-1709). Dykinson S.L.

Rodríguez Sedano, A., Parra Moreno, C., Altarejos Masota, F. (2003). Pensar la sociedad. Una iniciación a la sociología. Eunsa

Saenz, I. (2020). A ti músico, que estás pensando en investigar. *Sonograma Magazine,* 46

Saenz, I., Hermans, S., Pomés Jiménez, B., Macdevitt, P. (2021). Los intérpretes y la academia. Una revisión de los debates en investigación performativa musical. En S. Olivero Guidobono (Ed.). *El devenir de las civilizaciones: interacciones entre el entorno humano, natural y cultural,* (pp.1472-1491). Dykinson S.L.

SCHMID, A. (2002). *Korea Between Empire. 1895-1919*. Columbia University Press

Van Eikels, K. (2017). Performing Collectively. In: R. J. Kowal et al. (Eds.). *The Oxford Handbook of Dance and Politics*. Oxford University Press

Zúñiga, R. (1981). La recherche-action et le contrôle du savoir. *Revue Internationale d'action communautaire,5*, (45), 35-44

GUÍA ETNOGRÁFICA PARA IDENTIFICAR LAS DISPOSICIONES DEL PATRIARCADO: RELATO, ESPACIALIDAD, MEMORIA Y PRÁCTICAS CULTURALES EN EL MUSEO DE LA VIDA RURAL DE CATALUNYA

CATALINA GAYÀ MORLÀ
Universidad Autónoma de Barcelona

LAIA SERÓ MORENO
Universidad Autónoma de Barcelona

CRISTINA GARDE CANO
Universidad Pompeu Fabra

1. INTRODUCCIÓN Y OBJETIVOS

Las aportaciones de los Estudios Culturales han permitido comprender la cultura más allá del canon de cada época y del carácter espiritual y tradicional que se le suele dar. Las autoras y autores (Williams, 1958; Martín-Barbero, 1989; García Canclini, 1982; Said, 1993; Hall, 1997) han reflexionado también sobre las maneras como la cultura hegemónica impone un discurso dominante. Esta reflexión ha permitido, a su vez, vincular la cultura con los privilegios de dicha clase dominante, que monopoliza los relatos de la cultura. Sin embargo, a menudo lo han hecho desde la intersección de clase y centrándose en las prácticas sociales antropológicas, y no en los relatos culturales dominantes que vehiculan dicho discurso. Así, han obviado que en el metarrelato del capitalismo global está encastrada la mirada patriarcal y que es, precisamente, esta la que promueve la violencia simbólica (Bourdieu, [1998] 2000) y justifica los privilegios a través de dicho metarrelato cultural.

Partiendo de la vasta tradición académica de los Estudios Culturales anglosajones y latinoamericanos, el capítulo incorpora la crítica que nace

desde los feminismos comunitarios (Paredes, 2015; Guzmán Arroyo, 2019) y decoloniales (Curiel, 2015; Espinosa Miñoso, 2017). Desde la crítica feminista comunitaria y decolonial se advierte de que la dialéctica competitiva con las estructuras existentes debe ser superada para empezar procesos constitutivos de cambio que tengan como finalidad subvertir dichas estructuras patriarcales (Segato, 2014). Así, se argumenta que para despatriarcalizar el metarrelato cultural, el acto político de visibilización de las mujeres hasta ahora borradas de dicho metarrelato (Anzaldúa, 1987; hooks, 1994; Talpade Mohanty, 2003; Izquierdo Peraile, 2014) se revela ya como insuficiente. Defiende que debemos centrarnos en las estructuras y mecanismos que el patriarcado ha impuesto en el metarrelato cultural para justificar y expandir una propuesta de dominación de las personas y su entornos.

De esta manera, la crítica y las propuestas de los feminismos comunitarios y decoloniales emergen como pilares necesarios para la configuración de un nuevo metarrelato cultural desde la *coimplicación* (Garcés, 2013), cuyos marcos de interpretación incorporen dichas críticas.

La propuesta se pone a prueba en el caso de estudio presentado: se refiere a la colección permanente del Museo de la Vida Rural (MVR), ubicado en Catalunya y subvencionado por la principal institución privada de mecenazgo de la región, la Fundació Carulla. Dicha institución inició, en el 2021, un proceso de revisión de su colección permanente con el objetivo de incorporar la perspectiva de género al relato que configura la colección permanente. Este texto da cuenta de la revisión hecha en el relato patrimonial como base para construir nuevas relaciones con el territorio que lo acoge, así para una vinculación efectiva con y para la comunidad que lo acoge y sobre la que el museo versa.

2. DISCUSIÓN: EL METARRELATO CULTURAL PATRIARCAL LEGITIMA UN MUNDO PATRIARCAL

Gayà Morlà, Rizo García y Vidal Castell (2022) exponen que, desde que Ricoeur escribiera *Tiempo y Narración* (1995), se sabe que "el relato es el recurso inevitable" por el cual los seres se instalan y se humanizan. El relato nos sitúa como cuerpos afectivos y emocionales –individuales y

colectivos– en un tiempo y en un espacio y nos otorga una identidad. El relato aporta conciencia de la temporalidad (un aquí y un ahora en oposición a un antes y un después), de la espacialidad (y no sólo nos referimos a un lugar físico, sino a las espacialidades simbólicas que ocupa el individuo y el grupo del que forma parte) y de la cronografía (la descripción del tiempo en el que se vive, desde un punto de vista simbólico) y es performado por cuerpos. El relato ayuda a las comunidades a explicarse colectivamente de manera retrospectiva, a pensarse en el presente y, en un escenario de cambio, a reinventarse prospectivamente.

Bruner (2003) se refiere a que el relato está hecho de situaciones humanas que terminan por moldear nuestra percepción del mundo y, a su vez, éste depende de las creencias que tengamos. Así, el relato no es nunca neutro: como constructor de realidad, tiene una función identitaria con respecto a la identidad cultural. Y, si bien hay que tener muy presente que cada persona encuentra una pluralidad de relatos con los que puede identificarse, también hay que referirse que, en el proceso intersubjetivo, el relato permite un proceso dialéctico de reconocimiento relacional y situacional. La identidad no es más que la representación que tienen los agentes (individuales o grupales) de su posición (distintiva) en el espacio social y de su relación con otros agentes, individuos o grupos que ocupan la misma posición o posiciones diferenciadas en el mismo espacio. Por eso, el conjunto de representaciones que, a través de las relaciones de pertenencia, define la identidad de un determinado agente, nunca desborda o transgrede los límites de compatibilidad definidos por el lugar que ocupa en el espacio social (Giménez, 2000, p. 70).

De esta manera, el metarrelato cultural es un conjunto de relatos identitarios que se expresan a través de narraciones, cuyas representaciones del mundo otorgarán sentido individual y colectivo y, a su vez, se vincularán a unas prácticas concretas que legitimarán el mundo común (Garcés, 2013), una construcción simbólica en colectivo. Dicho sentido dependerá del marco interpretativo ideológico desde donde se desprende el metarrelato en cuestión.

Las diferentes corrientes feministas han denunciado que el patriarcado –en tanto que marco y propuesta interpretativa– se ha vehiculado en el metarrelato del capitalismo global a través de una serie de relatos

culturales que, encarnados en narraciones, justifican la propuesta de dominación de la supremacía y superioridad masculina (Lerner, 1977) y la naturalizan, incluso generando un discurso compartido y aceptado socialmente. Marcela Lagarde sostiene que el patriarcado es un orden social genérico de poder, basado en un modo de dominación donde el paradigma es el hombre. Este orden asegura la supremacía de los hombres y de lo masculino sobre la inferiorización de las mujeres y lo femenino. Un "poder cimentado en la dominación genealógica (tribal, clánica, familiar y personal) de los hombres sobre sus mujeres, sus descendientes, sus esclavos y sus animales, es decir, su familia" (Lagarde, 2012, p. 360). Es, asimismo, según Lagarde, un orden de dominio de unos hombres sobre otros y de enajenación de las mujeres: "El supremacismo y la violencia, particularmente masculina, van de la mano" (Lagarde, 2012, p. 361).

Gerda Lerner lo expone de la siguiente manera: "Los hombres han explicado el mundo en sus propios términos y han contravenido importantes cuestiones con tal de situarse en el centro del discurso" (1986, p. 434). Lo que Lerner define como sexismo, "la ideología de la supremacía y superioridad masculina y de las creencias que la apoyan", supone, según se defiende en este artículo, la existencia de un metarrelato cultural hegemónico de posesión, dependencia, dominación y subordinación que emerge como un discurso absoluto, "aquel que se muestra como el único posible sobre aquello de lo que se habla" (Verón, 1995, p. 29).

Un sistema patriarcal se reforzará a través de un metarrelato cultural y este se convertirá en hegemónico en el momento en que incluso aquellos a quienes no privilegie lo sientan y conviertan en propio (Gramsci, en Varesi, 2016) y, por tanto, lo reproduzcan sin cuestionarlo.

Bourdieu (1998) define la dominación como el poder que se ejerce a través de la imposición de un cierto orden simbólico y cultural que se refleja en las relaciones sociales. Este poder se basa en la posesión de recursos (económicos, culturales, simbólicos, etc.) y en la capacidad de imponer un cierto sentido común que se refleja en la forma en que se percibe y se valora. La dominación se ejerce tanto a través de la imposición de normas y valores como a través de la exclusión de aquellos que no se adaptan a ellos. Reproduce la reflexión que Virgina Woolf hiciera

en su obra *Tres Guineas*, en 1938, y lo denomina el poder hipnótico de la dominación:

> La sociedad engulle al hermano que muchas de nosotras tendríamos razones para respetar en la vida privada, e imponernos en su lugar un macho monstruoso [...] que disfruta de los dudosos placeres del poder y del dominio, mientras que nosotras, sus mujeres, permanecemos encerradas en la vivienda familiar sin que se nos permita participar en ninguno de los hechos sociales que componen su sociedad. ([1998] 2000, p. 12)

La dominación se impone sobre cualquier ser que no sea ese ideal (irreal) masculino y que beneficia a una clase concreta. En el centro de dicho metarrelato cultural hegemónico se sitúa a un hombre supuestamente heterosexual y supuestamente sano mental y físicamente en edad reproductiva (sea esta representada o no) blanco y rico (Gayà Morlà y Seró Moreno, 2018, s/p).

Ese ideal irreal masculino es el monstruo que describe Virgina Woolf y que colonizará por los "caminos" "simbólicos de la comunicación y el conocimiento", y "del reconocimiento" –escribe Bourdieu ([1998] 2000)– el metarrelato cultural a través de las coordenadas de temporalidad, espacialidad y cuerpos.

2.1 Aportes de los feminismos comunitarios y decoloniales: impugnar el metarrelato cultural patriarcal e imaginar otro posible

La propuesta teórica y política de los feminismos comunitarios y decoloniales y la crítica a lo que ambas corrientes califican como *historia universal del feminismo* permite visibilizar las lógicas, pero también los efectos y exclusiones, de un relato cultural –el del feminismo occidental– que se ha estructurado desde unas ciertas coordenadas de temporalidad, una cierta espacialidad y unos ciertos cuerpos occidentales burgueses (que no se corresponden al lugar situado de esta propuesta, pero sí han formado parte de la educación feminista de sus autoras); se ha ejecutado desde las lógicas de la dominación, y se ha pretendido institucionalizar como universal y hegemónico.

La crítica que hacen al relato del feminismo occidental permite abordar algunas de las estrategias que este oculta y que, expondremos, son las

mismas estructuras y mecanismos de dominación que configuran el metarrelato cultural patriarcal.

Ambas corrientes abordan cómo dicho relato feminista occidental tiende a ser universalista y trata a todas las mujeres de la misma manera, ignorando las intersecciones de clase, raza, orientación sexual, entre otras. El relato del feminismo occidental se estructura en torno a las experiencias de violencia patriarcal de las mujeres de las sociedades occidentales e ignora las dimensiones de la opresión relacionadas con la colonización, la esclavitud y el racismo. Espinosa Miñoso (2017) lo califica como racista y clasista, porque ha sido concebido en el proyecto de la modernidad occidental para representar a una mujer blanca, burguesa y heterosexual. De la misma manera, Mohanty argumenta que el feminismo occidental trata a la mujer no occidental entendiéndola como un sujeto monolítico singular y denuncia la colonización que supone una relación de dominación estructural y la supresión violenta de la heterogeneidad del sujeto o de los/as sujetos que no se corresponden a un universalismo etnocéntrico. Especialmente interesante es la reflexión de Segato (2003) en torno al binarismo occidental: cuando, dice la autora, dos siempre es dependiente de uno. Y, a su vez, es construido por uno y tratado como residuo que carece de politicidad.

Por su parte, Guzmán (2019, p. 23) denuncia la colonización de cuerpos y conocimientos y una concepción lineal del tiempo, que "arrebata la memoria y fija en el futuro" e incorpora una idea de "progreso" y/o evolución. En ese tiempo y espacio de memoria, se hace un planteamiento de la modernidad como único tiempo y espacio posibles, y cómo se establece –y se fija– una memoria como única y precursora.

Por ello, desde el colectivo boliviano Comunidad Mujeres Creando Comunidad, Guzmán y Paredes (2014) sitúan la comunidad como propuesta política. Entonces, el cuerpo, la espacialidad y la temporalidad son colectivos y constitutivos. Al situar la comunidad en el centro, se abre la posibilidad de pensar procesos constitutivos de cambio que tienen como finalidad subvertir las estructuras patriarcales y "dotar de un nuevo sentido y significado a las palabras, categorías y conceptos" (Martínez, 2019). Este proceso es imprescindible para identificar y caracterizar de forma precisa, nombrar de manera distintiva y entender de

qué modo se ejecuta, a través de representaciones, el metarrelato cultural hegemónico patriarcal, y cómo este institucionaliza más que constitucionaliza el conocimiento, pero también para *remediarlo* (Bolter y Grusin, 2000).

Los feminismos comunitarios suponen un reconocimiento de las comunidades y de cómo estas están integradas por sujetos políticos que, a su vez, son agentes de la transformación. Se refieren a la temporalidad como circular –ni lineal ni fragmentada– y a la vida cotidiana como un ciclo de cambio. La memoria es un contínuum. Los cuerpos, a su vez, son autónomos como lo son también los territorios.

2.2 Una propuesta de deconstrucción: disposiciones, estrategias y consecuencias del metarrelato cultural patriarcal hegemónico

A modo de discusión y propuesta teórica, en este artículo se proponen cuatro *disposiciones* o *esquemas prácticos* del patriarcado (Bourdieu, [1998] 2000), que están encastradas en el metarrelato del capitalismo global y que configuran el metarrelato cultural patriarcal. La propuesta permite diseñar una herramienta de deconstrucción de relatos para visibilizar las estrategias y ocultaciones del patriarcado en el metarrelato cultural hegemónico.

Así, siguiendo la reflexión de Bourdieu, se nombran como disposiciones o esquemas prácticos a los axiomas de la violencia simbólica del metarrelato cultural patriarcal. Dichos conceptos permiten, como expone el autor, asumir que:

> […] la división entre los sexos parece estar en el orden de las cosas, como se dice a veces para referirse a lo que es normal y natural, hasta el punto de ser inevitable: se presenta a un tiempo, en un estado objetivo, tantos en las cosas [...] como en el mundo social y, en estado incorporado, en los cuerpos y los hábitos de sus agentes, que funcionan como sistemas de esquemas de percepciones, tanto de pensamiento como de acción. ([1998] 2000, p. 21)

Así, se ha optado por nombrar disposiciones o esquemas prácticos a lo que se argumenta son los cuatro axiomas de la violencia simbólica. Entendemos que dichas disposiciones están tan asumidas en el cuerpo teórico del paradigma patriarcal que no se considera que requieran ninguna

demostración y, a su vez, fungen como "sistemas de esquemas de percepciones, tanto de pensamiento y de acción" ([1998] 2000, p. 21) y que abarcan "el mundo social y sus divisiones arbitrarias".

Se ha descartado usar el término eje porque el patriarcado ha utilizado dicho concepto operacionalista (Marcuse, 1954) como parte de la despersonalización y desresponsabilización individual y colectiva de las violencias que ejerce: es decir, un eje permite justificar una maquinaria en la que el sujeto es una pieza más del sistema y, por lo tanto, no se le responsabiliza. Esta utilización del lenguaje *behaviorista*, según Marcuse o Klemperer (1947), está estrechamente ligado al mismo sistema capitalista o a sistemas totalitarios. De hecho, el paradigma patriarcal ha sido hábil en convertir a los sujetos en parte de dicha maquinaria y así impedir que se les identifique como el sistema ejecutor de dichas violencias.

De esta manera, se propone entender el esquema práctico de la dominación como aquella disposición que convierte el *mundo común* (Garcés, 2016) en el espacio y tiempo de la mercantilización en el que solo los hombres blancos, ricos y supuestamente sanos (*señoros*) pueden competir y las relaciones no responden a vínculos humanos, sino a intereses comerciales. Dicho esquema práctico es, a su vez, un paraguas para el resto de disposiciones, ya que justifica la división sexual del mundo (Bourdieu, [1998] 2000). Escribe Bourdieu: "Los dominados aplican a las relaciones de dominación unas categorías construidas desde el punto de vista de los dominadores, haciéndolas aparecer de este modo como naturales" ([1998] 2000, p. 50).

Así, las cuatro disposiciones que este artículo propone son:

1. El esquema práctico de la *dominación*, en el metarrelato cultural patriarcal, funge como un sistema de representación que solo posibilita una manera de imaginar la relación entre dominadores y dominados y esta, a su vez, es el instrumento de conocimiento que ambos comparten. El metarrelato cultural patriarcal convierte dicho instrumento de conocimiento en una forma de naturalización de la dominación hasta convertir esta –dirá Bourdieu– en una forma de asimilación.

2. En este proceso de *asimilación*, emerge otra disposición: el esquema práctico de subordinación. Este se refiere a las estrategias de control y sumisión de los sujetos y los cuerpos.
3. Asimismo, para que en el relato se dé dicha situación de *subordinación*, debe existir un esquema práctico de dependencia. Este hace referencia a dónde te sitúa el privilegio respecto a los *señoros* en un sistema de relaciones de poder en una comunidad concreta.
4. Y finalmente, la disposición de *posesión* tiene que ver con la propiedad como mecanismo de consolidación de jerarquías.

A partir de dichas disposiciones o esquemas prácticos, se pueden seccionar los relatos dominantes y las narraciones que los vehiculan en un juego de *lexis* y *praxis* que permite al patriarcado dominar el discurso hegemónico, convirtiéndolo en universal e incuestionable. Las cuatro disposiciones –dominación, subordinación, dependencia y posesión– fungen de manera interrelacionada y justifican el sistema patriarcal en el metarrelato cultural. Al fin y al cabo, entendemos que responden a la manera cómo el capitalismo sustenta su ideología: el mercado como las coordenadas espacio y tiempo donde se intercambian las mercancías y que sitúan jerárquicamente las relaciones entre los cuerpos (propietarios y asalariados) que consolidan los privilegios a través de la idea de propiedad.

Siguiendo con la propuesta, dichas disposiciones se estructuran en discursos específicos en torno a la temporalidad, la espacialidad y los cuerpos, que se vehiculan a través de narrativas mediante las cuales se construyen los significados y las prácticas culturales (Cabrera, 2001). Es a través de estas narrativas que las personas y los colectivos representan y comprenden su mundo, incluso cuando dichas narrativas, como advirtiera Bourdieu, no los tienen en cuenta.

En este sentido, el discurso del metarrelato cultural patriarcal, en tanto que proyecto político, se estructura a través de representaciones que ocultan las cuatro disposiciones o esquemas prácticos. Así, si entendemos que las representaciones son nociones, conocimientos, actitudes, imágenes y saberes que performan la acción, entenderemos que estas están impregnadas de significados que configuran y constituyen

conductas (Barjola, 2019). Dependerá del metarrelato cultural hegemónico la capacidad que tengan estas representaciones para interpelar e impactar lo individual y lo colectivo. Es decir, las representaciones se vinculan a las construcciones culturales existentes.

Así, el metarrelato cultural patriarcal –conformado por relatos y estos, a su vez, encarnados en narraciones– incluye, ordena y afirma (privilegia) una manera de entender las coordenadas del relato a base de excluir y negar otras (Foucault, 1992). Es decir, fortalece un marco de interpretación patriarcal que, además, funciona en las comunidades humanas como una herramienta para explicarse colectivamente de manera retrospectiva, a pensarse en el presente y, en un escenario de cambio lampedusiano, a reinventarse prospectivamente (Gayà Morlà, Rizo García y Vidal Castell, 2022, p. 21) para seguir ostentando los mismos esquemas prácticos de dominación, subordinación, dependencia y posesión que justifican la violencia simbólica que ejerce el patriarcado.

2.3 La reflexión aplicada a un entorno museístico: cambiando el metarrelato cultural

> Los museos no son neutrales. Nunca lo han sido y nunca lo serán. No están separados de su contexto social e histórico. Y cuando parece que no están separados, esto no es neutralidad, eso es una elección. Elegir no abordar el cambio climático no es neutralidad. Elegir no defender la igualdad no es neutralidad. Elegir no hablar de colonización no es neutralidad. Eso son elecciones, y podemos elegir mejor. Para cumplir sus misiones y servir a la mejora de las sociedades los museos no necesitan ser neutrales. (ICOM, 2020)

Son palabras de Susan Aksoy, la que fuera la presidenta del ICOM entre 2016 y 2020, y la mujer que encabezó una propuesta de redefinición del museo, que incluía conceptos como espacios democratizadores, inclusivos y polifónicos para el diálogo crítico sobre los pasados y los futuros […]. Son participativos y transparentes, y trabajan en colaboración activa con y para diversas comunidades a fin de coleccionar, preservar, investigar, interpretar, exponer, y ampliar las comprensiones del mundo, con el propósito de contribuir a la dignidad humana y a la justicia social, a la igualdad mundial y al bienestar planetario.

En la votación final, recibió un 70% de votos en contra. Aksoy renunció a su cargo. Finalmente, el 24 de agosto del 2022, el ICOM aprobó en Praga con el 92% de los votos a favor una nueva definición, que dice así:

> Un museo es una institución sin ánimo de lucro, permanente y al servicio de la sociedad, que investiga, colecciona, conserva, interpreta y exhibe el patrimonio material e inmaterial. Abiertos al público, accesibles e inclusivos, los museos fomentan la diversidad y la sostenibilidad. Con la participación de las comunidades, los museos operan y comunican ética y profesionalmente, ofreciendo experiencias variadas para la educación, el disfrute, la reflexión y el intercambio de conocimiento. (ICOM, 2022)

La clave es, según Borja-Villel (2019), preguntarse, con ahínco y más que nunca, sobre la necesidad del museo y de las instituciones culturales, sobre qué tipo de museos y centros culturales necesitamos, para decir qué y para quién. Y concluye que hace falta un espacio que se sienta interpelado y que interpele" (2019, p. 219).

El relato que proponga dicho museo, cómo se construya dicho relato y quién acceda a dicha construcción, sin duda, son parte de la transformación. Borja Villel escribe:

> Para que el museo tenga sentido hoy, es imprescindible que redefinamos nuestra noción de memoria, que no debe ser tanto la inscripción del pasado como la proyección hacia el porvenir. El museo debe extraer nuevos elementos de la confrontación de lo visible y de lo invisible, del ver y del saber. (2019, p. 187)

Maurice Halbwachs (1991) aporta una definición de la memoria colectiva, diferenciando esta de la memoria histórica. Explica que la memoria es un hecho y un proceso colectivo. La existencia de un lenguaje y significación común a los miembros de un grupo hace que estos vuelvan a su pasado de manera colectiva, es decir, dotando de un sentido compartido a los acontecimientos que los han constituido como una entidad.

En cambio, la memoria histórica es una, y se cierra sobre los límites que un proceso de decantación social le ha impuesto. La memoria colectiva es múltiple y se transforma a medida que es actualizada por los grupos que participan de ella: el pasado nunca es el mismo. La distinción genera un escenario que, en sí mismo, es un reto para un espacio de relato patrimonial como es un museo. Primero, porque como institución de

conmemoración es un espacio de reconocimiento identitario y es también un espacio que propone relatos de continuidad y estructurados entre pasado y presente, por lo tanto una. Y segundo, porque hay que resaltar que, en un espacio como un museo, existe una pugna entre actores diversos para "fijar los significados públicos de ciertos símbolos que se pretende que sean inscritos en la memoria" (Mendoza García, 2009, p. 64).

Si "la memoria se encuentra indisolublemente unida a la identidad" (Wiessel, 1999 en Mendoza García, 2009, p. 60), es claro que se entenderá que esta es una lucha narrativa entre relatos culturales que argumentan lecturas diferentes. Aun así, Said añade que ninguna identidad cultural aparece de la nada; la identidad es construida colectivamente "sobre las bases de la experiencia, la memoria, la tradición (que también puede ser construida e inventada), y una enorme variedad de prácticas y expresiones culturales, políticas y sociales" (Said, 2001, p. 39).

¿Qué sucede entonces en momentos de crisis de relato cuando narraciones emergentes, como es la demanda de igualdad deslegitiman el relato cultural hegemónico? Mendoza García afirma que estas narraciones emergentes hacen referencia a las memorias colectivas. "Esta memoria no implica solamente la constitución de identidades estables y sólidas, sino la coexistencia de múltiples versiones del pasado que ayudan a redefinir constantemente la identidad a partir de la necesidad del presente" (Mendoza García, 2009, p. 64).

La memoria colectiva permite impulsar la reflexión en torno a cómo la memoria, en tanto que acontecimiento semantizado, se mueve entre la esfera pública y la privada; entre el yo y la comunidad; entre el presente y el pasado y aúna lo cognitivo y lo sensorial.

Es más, en la narración individual existe –y preexiste– el metarrelato cultural. "El relato del yo, en general, es provocado por episodios ligados a algún interés de más largo aliento; nos seguimos construyendo nosotros mismos mediante narraciones… creamos y recreamos la identidad mediante la narrativa" (Bruner 2003, p. 107).

Mediante el metarrelato cultural y, a través, de los relatos y narraciones que abarcan la diversidad se pueden generar narraciones diversas que coexisten y que, de muchas maneras, ponen en jaque las identidades fijas

y, su reflejo: el metarrelato cultural patriarcal. Para ello, es necesaria una herramienta para emerger las disposiciones o esquemas prácticos del patriarcado en las coordenadas de un relato.

3. METODOLOGÍA: DISEÑO DE UNA HERRAMIENTA PARA IDENTIFICAR LAS DISPOSICIONES DEL PATRIARCADO EN EL METARRELATO CULTURAL DEL MVR

Una vez esbozada la propuesta teórica y habiendo descrito las tres coordenadas que configuran un relato –temporalidad, espacialidad y cuerpos–, así como las cuatro disposiciones del patriarcado –dominación, subordinación, dependencia y posesión–, se diseña una herramienta en dos tiempos que vincula, por un lado, dichas coordenadas del relato con indicadores de género y las categorías de los feminismos comunitarios o decoloniales. Por otro lado, en un segundo tiempo, los resultados se cruzan con los esquemas prácticos o disposiciones patriarcales. El ejercicio hace aflorar los mecanismos ocultos que el patriarcado ha impuesto en el metarrelato cultural.

Los indicadores de género y las categorías de los feminismos comunitarios y decoloniales sirven como lentes detonadoras para hacer emerger lo que se ha dado por naturalizado. Los primeros son un cuestionamiento crítico al relato y las segundas permiten imaginar otro relato posible, que surge de unas prácticas constitutivas y transformadoras.

La herramienta que se presenta como *Guía Etnográfica para identificar las Disposiciones del Patriarcado* se pone en práctica en el relato de la exposición permanente del Museo de la Vida Rural. El objetivo de la investigación es revisar el relato que propone el MVR en torno a las mujeres e identificar el imaginario que lo sustenta.

3.1 Parte I: Guía con perspectiva de género para hacer emerger el metarrelato patriarcal de la exposición de un museo

Tras una primera visita etnográfica al museo, se elabora una guía con perspectiva de género para hacer emerger las disposiciones patriarcales del relato que configura la exposición permanente del museo. La

herramienta vincula las coordenadas del relato que surgen de la reflexión de los feminismos comunitarios y decoloniales. Así:

1. La coordenada de *temporalidad* se vincula a: tiempo como cíclico (día-noche y ciclos del año, ciclo de la vida), rituales, contexto histórico (períodos, conflictos).
2. La *espacialidad* se relaciona con la situación física y simbólica que ocupan los sujetos representados respecto a comunidad y en esta se encuentra la economía, el trabajo, el poder, la casa, lo interior-exterior, los rituales y el sistema de la propiedad.
3. En el caso de los *cuerpos*, las categorías de análisis hacen referencia a los binomios nominal-anónimo, productivo-reproductivo, visibles-ocultos, instruidos-no instruidos, conocimiento legitimado y no legitimado. Asimismo, nos permite preguntarnos por el peso de las creencias y tradiciones en los cuerpos, por las tareas y acciones que desarrollan estos, por cómo se representan las emociones y los afectos, y por cómo se relacionan los sujetos entre ellos.

Dichas categorías se cruzan con indicadores de la perspectiva de género como son:

1. Los *roles de género*, como mecanismos prácticos necesarios para el desempeño de los papeles tradicionales en la vida cotidiana, consensuados y valorados socialmente como los adecuados por el hecho de ser hombre o mujer (Unger, 1979)
2. Los *estereotipos* como mecanismos teóricos e ideológicos necesarios para el mantenimiento de la desigualdad (Torrado, 2021, 2)
3. La *división sexual* del trabajo
4. *Discriminaciones* y violencias
5. *Sexualidad*

En el caso que nos ocupa, asumir las perspectiva de género supone instaurar la mirada de sospecha en la compilación de representaciones, significados y discursos, y del metarrelato cultural y las estrategias que

dicho metarrelato oculta. Esta mirada ayudará a deconstruir los privilegios, incluso cuando estos se han asumido –e incorporado, hecho cuerpo y conocimiento social compartido– como propios y a generar un metarrelato que, al mismo tiempo que dude y cuestione el punto de vista sobre el cual se ha configurado el metarrelato cultural hegemónico, rediseñe los discursos, los relatos y las narrativas que lo vehiculan.

TABLA 1. *Herramienta para analizar las coordenadas del relato.*

		COORDENADAS DEL RELATO		
		Temporalidad	Espacialidad	Cuerpos
INDICADORES DE GÉNERO	Roles y valores hegemónicos			
	Estereotipos			
	División sexual del trabajo			
	Discriminaciones y violencias			
	Sexualidad			

Fuente: elaboración propia

3.2 Parte II de la Guía: disposiciones o esquemas prácticos del patriarcado

Se diseña una segunda guía para hacer emerger las estrategias ocultas de las disposiciones del patriarcado en el relato patrimonial. Para ello, se parte de los resultados de la Parte I de la Guía y, en un ejercicio hermenéutico, se vincula los indicadores de género a las disposiciones del metarrelato patriarcal. El ejercicio hace emerger las estrategias ocultas de los esquemas prácticos de la violencia simbólica patriarcal y posibilita, en una discusión posterior, propuestas para el cambio de relato.

1. *Dominación*: ¿Cómo se representa el mundo en común y quiénes participan (y quiénes no) de esta representación? ¿Cómo asimilan los privilegios los diferentes sujetos representados?
2. *Subordinación*: ¿Qué estrategias de control y sumisión aparecen representadas?
3. *Dependencia*: ¿Qué lugar ocupa el sujeto respecto a los privilegios representados en el relato?

4. *Posesión*: ¿Cómo se representa la propiedad?

TABLA 2. *Herramienta para analizar las disposiciones*

Resultados por indicadores de género	→	Conclusiones
	Disposiciones o esquemas prácticos: Dominación, Subordinación, Dependencia, Posesión	

Fuente: elaboración propia

4. RESULTADOS DEL MVR

El metarrelato cultural patriarcal impone como hegemónicos las disposiciones de la dominación en las principales coordenadas que constituyen un relato (tiempo, espacio y cuerpos).

Los resultados muestran que, como advertían los feminismos decoloniales y comunitarios, en la crítica a un relato que se visibiliza como universal, la representación que se hace de la temporalidad supone una despolitización de esta. Impone una concepción lineal del tiempo, es decir, un tiempo en presente continuo en el que no hay ni pasado y solo existe una idea fija de futuro, ligada al progreso. En dicho tiempo, se arrebata la memoria comunitaria y la diversidad de subjetividades, cuerpos, emociones y afectos. Del espacio desaparece el contexto, la memoria y se elimina la posibilidad de cambio, instaurando una idea de espacio ligado a una modernidad no erosionable como marco interpretativo tanto ideológico como afectivo-emocional y presentado en un tiempo continuo.

El tiempo representado es el reproductivo –masculino– lo que genera una división sexual del tiempo y jerarquiza las relaciones, eliminando las relaciones posibles, más allá de las relaciones de los que ostentan los privilegios o de los que son sujeto de mercantilización según estos privilegios, es decir, según las relaciones de poder.

Igual que sucede con la temporalidad, la espacialidad, el territorio habitado, también es despolitizado: se elimina el espacio como contexto y

proceso, imponiendo la causa-efecto y la monocausalidad, lo que, de nuevo, imposibilita las relaciones entre cuerpos diversos, más allá de las relaciones de dominación. En este espacio, se visibiliza una forma de poder (masculino) y se asocia este poder a unos privilegios concretos, de clase y género. Las relaciones que se suceden en este espacio tienen que ver con las relaciones de mercantilización marcadas por el o los privilegios representados por esta clase social y por un género, el masculino. De nuevo, el espacio representado es el productivo, lo que supone una división sexual del espacio y la ocultación de las acciones reproductivas o cotidianas. En la ocultación está la subordinación. No existen relaciones interpersonales, más allá de lo productivo, entonces más allá de los esquemas de dominación, subordinación y dependencia.

La memoria representada en esta temporalidad y espacialidad elimina la memoria colectiva y la posibilidad agencia de esta: invisibiliza la diversidad de agendas y se centra en el punto de vista masculino y androcéntrico y en los privilegios de clase. Esa fijación de una memoria concreta invisibiliza las intersecciones que atraviesan (identifican y explican) las opresiones y violencias, que son borradas del relato.

Haciendo referencia a los cuerpos también podemos hablar de una despolitización de estos y un borrado de las emociones, de los afectos y de la agenda femenina. En el relato, los cuerpos no son narrados como sujetos políticos capaces de afectar –a través de emociones y afectos y con las acciones– el propio relato que los pretende explicar. Los cuerpos son representados y asociados a los privilegios y a un tiempo y a un espacio mercantilizados: se trata de un cuerpo productivo que encarna unos privilegios (el de los *señoros*) y unos cuerpos, también productivos, moldeados, distorsionados, sexualizados, hipersexualizados, homogeneizados y deshumanizados según convenga a la hegemonía, representada por y en el primer cuerpo. Estos cuerpos presentes, pero al mismo tiempo borrados, están desvinculados de su propia biografía personal o comunitaria, es decir, están desterritorializados.

En la representación de los cuerpos, se señala la diversidad como anécdota, otredad o alteridad. En este sentido, la folklorización –instalada en el sistema de relaciones intersubjetivas– es un dispositivo que activa la enajenación de las representaciones y las prácticas desconectándolas de

sus historias y procesos locales, produciendo su fragmentación, su discriminación y la selección de algunas, muy pocas, para "envolverlas" con otra estética hasta convertirlas en mercancía. De esta forma, la folklorización se constituye en un dispositivo de dominación orientado en función de los beneficios de un determinado proyecto que responde al patrón global de poder.

La herramienta diseñada nos permite revelar el conjunto de procesos inherentes a la dominación, restaurando los mecanismos a través de los cuales se subordinó a las mujeres en el discurso histórico patrimonial y las convirtió en dependientes, en posesiones o, directamente, las borró del discurso.

Las representaciones patriarcales de las coordenadas fungen como estrategias que promueven estereotipos de género y roles de masculinidad y feminidad hegemónicos que refuerzan y perpetúan las desigualdades y las relaciones desiguales; justifican los privilegios, la división sexual del trabajo, la existencia de una esfera privada y una pública, y promueven la discriminación y la opresión de las mujeres, así como perpetúan la violencia simbólica del patriarcado.

5. CONCLUSIONES: HACIA UN METARRELATO CULTURAL NO PATRIARCAL

El metarrelato cultural se entiende así como la producción discursiva para la articulación de memorias y sentidos que los miembros de una comunidad (cuerpos afectivos y emocionales) construyen en el momento en el que se coimplican en torno a diferentes aspectos (prácticas culturales, cosmovisión) de la comunidad a la que pertenecen, y situados en una espacialidad y en una temporalidad concretas.

Los postulados de los feminismos decoloniales y comunitarios nos permiten, precisamente, dicha lectura crítica en aras de hacer una propuesta constitutiva que vaya más allá de lo institucional; lo que Talpade Mohante (2008) nombra: un proyecto deconstrucción y creación, posible tras un proyecto de deconstrucción y desmantelamiento. En esta discusión abrimos la puerta a la discusión posible en las instituciones culturales como los museos en torno a cómo configurar un metarrelato

cultural no patriarcal. Este giro epistemológico propuesto es necesario, primero, para hacer frente al metarrelato capitalista global que responde a la ideología clásica liberal y burguesa, que sigue siendo el pensamiento dominante para aquellas instituciones físicas –entre ellas los museos– del estado nación, desde donde se promulga el metarrelato cultural que configura una idea del patrimonio cultural.

Se propone que las instituciones atiendan de manera crítica el contrato de lectura que presupone el sustrato patriarcal que subyace en los relatos culturales y se asuman como actores políticos en favor de la igualdad, atendiendo a la posibilidad de representar desde temporalidades, espacialidades y cuerpos relacionados con unas agendas, unos enfoques y unas estructuras no patriarcales. Dichas representaciones solo pueden ser posibles a través de procesos constitutivos que coimpliquen a las comunidades.

El metarrelato cultural que se configure a través de estos reconocimientos será un relato de la que nazca como experiencia de vida cotidiana y como proceso; será, a su vez, politizado y contextualizado. A través de dicho metarrelato cobrará sentido y significado lo vivido con otros. El relato será un entramado de significaciones y experiencias de vida de un mundo dado, pero también construido y modificado por los sujetos y sujetas en la vida cotidiana a través de procesos constitutivos.

La maestra Virgina Woolf ([1938] 2000, p. 250) recordaba que "un común interés nos une, estamos en el mismo mundo y en una misma vida". Los feminismos comunitarios y decoloniales aportan que el metarrelato cultural debe tener en cuenta la diversidad de sujetos y comunidades; la denuncia de las opresiones a través de narrativas que visibilizan las intersecciones; el contexto como memoria, la temporalidad cíclica, la espacialidad comunitaria y la transformación como intención teórica y política.

6. REFERENTES

Anzaldúa, G. (2019). Borderlands/La Frontera. La nueva mestiza. Capitán Swing. (Obra original publicada en 1987)

Barjola, N. (2019). Microfísica sexista del poder. El caso de Alcàsser y la construcción del terror sexual. Virus Editorial

Bolter, J.D. y Grusin, R. (2000). Remediation: Understanding New Media. The MIT Press

Borja-Villel, M. (2019). Campos magnéticos. Escritos de arte y política. Arcàdia

Bruner, J. (2003). La fábrica de historias. Derechos, literatura, vida. Fondo de Cultura Económica

Bourdieu, P. (2000). La dominación masculina. Anagrama

Cabrera, M.Á. (2001). Historia, lenguaje y teoría de la sociedad. Càtedra

Curiel, O. (2015). Descolonización y despatriarcalización de y desde los feminismos de Abya Yala. ACSUR

Espinosa Miñoso, Y. (2017). De por qué es necesario un feminismo descolonial: diferenciación, dominación co-constitutiva de la modernidad occidental y el fin de la política de identidad. Revista Solar. Revista de Filosofía Iberoamericana, Dossier Epistemologías feministas latinoamericanas, 12 (1), 141-171. Lima

Foucault, M. (1992). Microfísica del poder. Las Ediciones de La piqueta

Garcés, M. (2013). Un mundo común. Edicions Bellaterra

García Canclini, N. (1982). Las culturas populares en el capitalismo. Nueva Imagen

García Canclini, N. (2001). Culturas híbridas. Paidós

Garde, C. (2022). Més enllà del mirall negre. Una defensa del periodisme en l'era de la comunicació blob i el capitalisme de la contenció. [Tesis Doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona]. Repositorio institucional UAB. https://ddd.uab.cat/record/272984

Gayà Morlà, C. Rizo García, M. y Vidal Castell, D. (2022). Comunicación, cultura y relato. Una propuesta para repensar las bases teóricas de la comunicación participativa. Estudios sobre las culturas contemporáneas, 55, 11-28. Universidad de Colima

Gayà Morlà, C. y L. Seró Moreno (2018). Dona'm la Mar. Museu Marítim de Barcelona. https://shorturl.at/hlsA1

Giménez, G. (2000). Materiales para una teoría de las identidades sociales. En Decadencia y auge de las identidades (pp. 53-91). El Colegio de la Frontera Norte, Plaza y Valdés.

Guzmán Arroyo, A. (2019). Descolonizar la memoria. Descolonizar los feminismos. Tarpuna Muya

Hall, S. (1997). Representation: Cultural Representations and Signifying Practices. Sage/The Open University

Halbwacks, M. [1950] 1991. Fragmentos de la memoria colectiva. Revista de Cultura Psicológica, 1

hooks, b. (1994). Enseñar a transgredir. Capitán Swing

ICOM (2020). La creación de una nueva definición de museo – la columna vertebral del ICOM. https://shorturl.at/otK15

Izquierdo Peraile, I. (2014). A vueltas con el género... Hablando de mujeres en los museos de arqueología. Museos, Arqueología y Género. Revista del Comité Español de ICOM 9, 14-26. Madrid

Klemperer, V. (2002). LTI. La lengua del Tercer Reich: Apuntes de un filólogo. Minúscula. (Obra original publicada en 1947)

Lagarde, M. (2012). El feminismo en mi vida: hitos, claves y utopías. Horas y Horas, Instituto de las Mujeres

Lerner, G. (1992). The Female Experience. An American Documentary. Bobbs-Merrill Company. (Obra original publicada en 1977)

Martín-Barbero, J. (1989). Comunicación y cultura: unas relaciones complejas. Telos: Cuadernos de Comunicación, Tecnología y Sociedad, 19, 21-26. España

Martínes, S. (2019). Feminismos comunitarios. Una propuesta teórica y política desde Abya Yala. Servicios Sociales y Política Social XXXVI, 119, 21-33. Madrid

Marcuse, H. (1993). El hombre unidimensional. Editorial Planeta. (Obra original publicada en 1964)

Mendoza García. J. (2009). El transcurrir de la memoria colectiva: la identidad. Revista Casa del Tiempo 2, 17, 59-68. México

Paredes, J. (2015). Despatriarcalización. Una respuesta categórica del feminismo comunitario (descolonizando la vida). Revista de estudios bolivianos, 21, 100-115. La Paz

Ricoeur, P. (1995). Tiempo y narración. Siglo XXI

Said, E. (1993). Culture and Imperialism. Chatto & Windus

Said, E. (2005). Cultura, identidad e historia. En J. Assmann, H. Breuninger y G. Schroeder, Teoría de la cultura. Un mapa de la cuestión (pp. 37-53). Fondo de Cultura Económica

Segato, R. L. (2014). Colonialidad y patriarcado moderno: expansión del frente estatal, modernización, y la vida de las mujeres. En Y. Espinosa, D. Gómez Correal y K. Ochoa Muñoz, Tejiendo de otro modo: Feminismo, epistemología y apuestas descoloniales en Abya Yala (pp. 57-74). Editorial Universidad del Cauca

Scott, J. (2008). El género: una categoría útil para el análisis histórico. En J. S. Amelang y M. Nash, Historia y género (pp. 265-302). Fondo de Cultura Económica-UNAM

Talpade Mohanti, C. (2008). Bajo los ojos de occidente. Academia Feminista y discurso colonial. En R. A. Hernández Castillo y L. Suárez Navaz, Descolonizando el Feminismo: Teorías y Prácticas desde los Márgenes (pp. 112-163). Cátedra

Varesi, G. (2016). Apuntes para una teoría de la hegemonía en Gramsci. Bitácora Ediciones

Verón, E. (1995). Semiosis de lo ideológico y del poder. La mediatización. Universidad de Buenos Aires, Secretaría de Extensión Universitaria

Wiesel, E. (1999). Prefacio. En F. Barret-Ducrocq, ¿Por qué recordar? (pp. 11-13). Granica

Woolf, V. (2000). Tres guineas. Femenino. Lumen. (Obra original publicada en 1938)

EL *MUSEO VIRTUAL URJC*, UN PATRIMONIO DE LA UNIVERSIDAD EN EL METAVERSO COMO MODELO DE MEDIACIÓN ENTRE ARTISTAS Y COLECCIONISTAS

AGUSTÍN MARTÍNEZ PELÁEZ
Universidad Rey Juan Carlos

SARA NÚÑEZ DE PRADO CLAVELL
Universidad Rey Juan Carlos

JAVIER RODRÍGUEZ ABENGOZAR
Universidad Rey Juan Carlos

1. INTRODUCCIÓN

Son pocas las universidades de prestigio en el mundo que no tienen un museo, una sala de conciertos o una programación cultural. Todas ellas entendieron y entienden en la actualidad que la cultura no solo es una proyección internacional de primer orden, sino que también es rentable; una herramienta de reclamo magnifica de marketing y beneficiosa para captar ingresos de patrocinadores, mecenas y copartícipes para la universidad y sus proyectos de investigación. Ejemplos de ello son los museos *Ashmolean* (Universidad de Oxford), *Fitzwilliam* (Universidad de Cambridge), *Yale Art Gallery* (Universidad de Yale), *Fogg Art Museum* (Universidad de Harvard), *Wolfsonian-FIU* (Universidad Internacional de Florida, Miami Beach), *MUAC* (Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México) y *MAC* (Universidad de São Paulo), entre otros; formatos diferentes, pero con similar finalidad ocurre con los museos de las universidades europeas y españolas.

Se puede definir un museo virtual como una colección de imágenes grabadas digitalmente, archivos de sonido, documentos de texto y otros

datos de interés histórico, científico o cultural a los que se accede a través de medios electrónicos Asimismo, se puede denominar al museo virtual como museo electrónico, museo digital, cibermuseo o también museo en línea y museo Web[14]. Y otra definición estándar de museo virtual es una colección lógicamente relacionada de objetos digitales compuestos en una variedad de medios y, debido a su capacidad de conexión y diversos puntos de acceso, se presta a trascender los métodos tradicionales de comunicación e interactividad con los visitantes, siendo flexibles hacia sus necesidades e intereses; un museo que no tiene lugar ni espacio real, sus objetos y la información relacionada pueden ser diseminados por todo el mundo[15].

Según el Consejo Internacional de Museos[16] existen tres categorías de museos virtuales en internet que se desarrollan como extensiones de los museos físicos: el museo en línea, el museo del contenido y el museo del aprendizaje. Esta institución define al museo en línea como un sitio web que pretende informar a los futuros visitantes sobre el museo; por lo general, la web contiene información convencional sobre el mismo, como son las horas de apertura, servicios, tipos de colecciones, planta del museo, mapa de la zona donde se encuentra o datos de contacto, entre otros.

El *Museo Virtual URJC* es una plataforma para el arte y la cultura, en un entorno virtual y digital interactivo, abierto a nuevas formas de incidir en la investigación, en la comunicación y en la transferencia de conocimiento para la Universidad Rey Juan Carlos.

Concebido como una estructura de intercambio, pretende facilitar la conexión entre personas de diferentes lugares, ámbitos y disciplinas.

---

[14] Cano, R. (2017). *Creación de un museo virtual*. Consultado en https://www.researchgate.net/publication/319771715, en abril de 2023.

[15] Schweibenz, W. (1998). The "Virtual Museum": New Perspectives for Museums to Present Objects and Information Using the Internet as a Knowledge Base and Communication System. Knowledge Management und Kommunikationssysteme. Workflow Management, Multimedia, Knowledge Transfer. Proceedings des Internationalen Symposiums für Information wissenschaft (ISI '98)

[16] ICOM. https://icom.museum/es/recursos/normas-y-directrices/definicion-del-museo/ Consultado en abril de 2023.

Artistas, curadores, museos, historiadores del arte, investigadores u otros profesionales contribuirán a la producción de ideas y acciones críticas en relación con el contexto más cercano, el de la universidad con la sociedad.

La naturaleza digital del museo lo convierte en un espacio versátil, flexible y nómada, que facilita el desarrollo de aquello que no se puede realizar en un museo real. El *Museo Virtual URJC* hace posible nuevos modos de producción, de difusión y de accesibilidad, a través de acciones artísticas experimentales en entornos tecnológicos y virtuales.

Esta propuesta museística apoya proyectos innovadores que se articulen en torno a temas como la preservación del patrimonio cultural y natural, así como su sostenibilidad. Los diferentes proyectos venideros pondrán en relación contenidos de ámbitos de conocimiento diverso, estructurados a través de temas troncales que permitan dotarlos de continuidad y establecer redes de conexión entre ellos.

1.1. UN MUSEO UNIVERSITARIO EN EL METAVERSO

1.1.1. La inspiración de otros museos tradicionales y su relación con el metaverso

La colección artística de la Universidad Rey Juan Carlos es heterogénea en cuanto a las técnicas y manifestaciones artísticas que acoge. Pintura, fotografía y escultura constituyen mayoritariamente este conjunto de trabajos repartidos en todos los campus de la universidad, Madrid, Móstoles, Alcorcón, Fuenlabrada y Aranjuez, ubicados en espacios como despachos, lugares de paso, salones de actos, bibliotecas o puntos de encuentro, entre otros.

En general, el diseño de este museo está centrado en el usuario, en este caso, principalmente, en la comunidad universitaria, teniendo en cuenta sus necesidades y asegurándose de disponer de un contenido eficiente y eficaz, al tiempo que ofrece la usabilidad del sistema mediante su evaluación y retroalimentación. El museo permite abrir un perfil a los usuarios, alumnos, profesores o investigadores, de la universidad o externos, así como a artistas, especialistas en arte o a cualquier persona interesada

en el mundo del arte, sin tener en cuenta sus conocimientos, edad, sexo o denominación académica; lo importante es que puedan encontrarse inmersos en el espacio del metaverso, que disfruten e intercambien conocimiento entre ellos. Lo más importante es satisfacer las necesidades y expectativas de los diferentes perfiles y sus características.

Una de las cuestiones más relevantes y distintivas es que en los museos tradicionales, e incluso en los virtuales universitarios, que no utilizan el metaverso, sigue existiendo un predominio de gestión tradicional que impide que gran parte de los interesados se sientan identificados con sus actuaciones. Esto supone a su vez, que los responsables de estos museos tengan difícil ocupar un lugar destacado en el desarrollo sociocultural y educativo del contexto en el que se encuentran. Un acercamiento entre estos museos y la red sociocultural universitaria de su entorno favorece no sólo que los museos universitarios se conciban definitivamente como espacios accesibles, sino que el resto del entramado cultural pueda emplear los recursos patrimoniales como un medio fundamental para reforzar sus actuaciones en pro de favorecer la evolución ciudadana a partir de la difusión de la cultura y la educación no formal.

1.1.2. El Museo Virtual de la URJC

A pesar de lo dicho anteriormente, el museo creado en la Universidad Rey Juan Carlos, se ciñe al metaverso AR, el que utiliza preferentemente la Realidad Aumentada para dar forma a sus actividades, consiguiendo un contenido pedagógico más atractivo y fructífero, lo que permite mejorar la enseñanza, debido a su capacidad

de inmersión y, por tanto, permite desarrollar la sensación de estar *in situ*, viviendo aquella etapa de la historia que se esté estudiando o sintiendo o tratando una obra de arte sobre la que se está aprendiendo, porque aunque el metaverso no es el mundo real, *puede proporcionar una sensación tangible y servicios basados en historias inmersivas interactivas para el usuario*[17].

[17] Park, S. y Kim, Y. (2022). Metaverse: overview, applications, key challenges and opportunities. *Revista internacional de gestión de la información*
Volumen 66, 1025424-5, pp.: 4-5.

En este sentido, es necesario aclarar que no existe un solo metaverso; en este caso, se trata de un universo paralelo virtual, inmersivo, tridimensional y muy cercano a la vida real, aunque casi podría decirse que más complejo, ya que abre las puertas a una realidad interactiva que va más allá de lo que hasta ahora han sido las fronteras tradicionales en las que se desarrolla un museo tradicional.

En conclusión, este museo tiene claramente en cuenta la inclusión de mundos físicos y virtuales de manera conjunta, pues la idea, desde su origen, era trasladar el concepto actual de museo físico interactivo a una inmersión virtual donde no solo se observe, se participe y se aprenda, sino que también se abran un sinfín de oportunidades para realizar otras actividades. De esta manera, posicionando el *Museo Virtual de la URJC* en el mundo del metaverso, se aprovecha y se fomenta la relación entre la tecnología y el aprendizaje, creando un espacio amplio y sin fronteras para el encuentro, de manera que se pueda romper la cuarta pared entendida en este caso como el muro invisible que separa la realidad de la virtualidad y que permite a los usuarios ver al otro lado y sobre todo interactuar con lo que allí existe de forma que todos formen parte de la acción mostrando diferentes dimensiones a las tradicionales imágenes planas y estáticas.

Y es que, con esta nueva herramienta pedagógica, profesores y alumnos podrán hacer todo lo que ya se hacía en el mundo real, pero utilizando

ahora un avatar que permitirá moverse por un mundo virtual que representará una determinada situación a la que físicamente no se

tendría acceso. Es decir, mediante el museo virtual los estudiantes podrán observar las obras que los profesores quieran exponer en cada sesión a través de las distintas salas y acceder a la información accesible en los tablones, a la vez que se ven inmersos en los objetos de estudio.

Otra cuestión que hay que poner de manifiesto es que, gracias a las herramientas de comunicación propias del metaverso, el profesor podrá comunicarse oralmente o por escrito con los estudiantes y éstos interactuar del mismo modo por privado o públicamente. Los estudiantes y los profesores podrán elegir sus propios avatares, diseñándolos a su gusto y manera, gracias al sistema de reconocimiento facial y a la importante

oferta de opciones que van a tener a su disposición. Todo ello, permite convertir el metaverso en un aula espejo, en un mundo donde las reglas pueden cambiar y modificarse según las circunstancias y objetivos[18].

Volviendo a los recursos con los que contó la Universidad Rey Juan Carlos para la creación de este museo, hay que recordar que su origen se remonta al año 2002, en el que se comenzó a adquirir obras originales de artistas jóvenes y obra gráfica de artistas consagrados. Fue una gran apuesta por la cultura adquiriendo obras de arte de Jordi Teixidor, Luis Gordillo, Emilio Gañán, Andreu Alfaro, Guillermo Pérez Villalta, Ouka Leele y Blanca Muñoz, entre otros artistas reconocidos.

Las obras de arte que se exponen en el *Museo Virtual URJC* tienen por finalidad primera servir de inspiración a todos los alumnos de la universidad en sus proyectos, creatividad y estudio de investigación e intentan atraer las miradas de las más de 40.000 personas que cada día forman parte de la Universidad Rey Juan Carlos entre profesores, alumnos, personal de administración y servicios y empresas que colaboran con la misma. Obras que, en palabras de la artista Ouka[19] Leele, transmiten a los estudiantes una forma de *mirar con los ojos limpios, mirar como si fuera la primera vez, tal y como mira un niño*; solo así, decía, podrán valorarlas, interpretar correctamente el sentido de los cuadros y encontrar otra forma de ver el mundo.

Además de todo lo comentado, el museo contará en las siguientes fases, con Citas Sonoras en las que podrán escuchar a los propios artistas hablar de sus creaciones desde su taller, desde la exposición que estén realizando o desde un espacio más privado. También, estas Citas pueden ser las de un comisario hablando de la colección propia del artista, sus nuevas creaciones o comentando sus exposiciones históricas o más recientes. También, por supuesto, en formato entrevista. En definitiva, se trata de aportar un archivo de imágenes en movimiento y sonoros que

[18] Martín Ramos, C. (2022). El papel del metaverso en el futuro de la educación. *revistaventanaabierta.es*, 24 de mayo 2022. https://revistaventanaabierta.es/el-papel-del-metaverso-en-el-futuro-de-la-educacion/ Consultado en abril de 2023.

[19] Susín Ascaso, L.(2028). Una colección de arte única en universidades. *https://www.urjc.es/todas-las-noticias-de-actualidad/3140-una-coleccion-de-arte-unica-en-las-universidades* , marzo 2018. Consultado en abril de 2023.

ayuden a penetrar mejor en cada uno de los mundos creativos de los artistas que componen esta colección.

Pero especialmente, el *Museo Virtual URJC* tiene entre sus finalidades principales desarrollar el conocimiento académico por medio de sus contenidos artísticos, culturales y patrimoniales, sirviendo como plataforma de desarrollo, innovación y enriquecimiento académico y personal, no solo a todos los alumnos de la universidad, sino a todas aquellas personas que quieran asomarse a su oferta artística y patrimonial curiosas del arte y la cultura, así como interesadas por el mundo del metaverso. Además, desde su sala de conferencias, hasta cien seguidores a la vez podrán incorporarse e intervenir en las presentaciones de obras de arte, libros, cine, música, conferencias o jornadas que se desarrollarán exclusivamente en y desde el museo, o bien conjuntamente y de manera híbrida y paralela en un espacio presencial a la vez que el *Museo Virtual URJC*.

Otro de los intereses del museo para la comunidad universitaria será que podrá ceder sus instalaciones digitales a profesores que quieran introducir el carácter innovador en alguna de sus asignaturas, pudiendo utilizar desde los contenidos del museo, como sus instalaciones y utilidades desde el metaverso para fomentar la difusión del conocimiento y la transferencia del mismo a los alumnos y a las empresas, instituciones y organismos con los que se trabaja en la universidad en asignaturas de prácticas y otras actividades docentes.

2. OBJETIVOS

El hilo conductor de la investigación, tanto en su título, metodología, estructura y conclusiones, coincide con los principales objetivos de la misma entre los que se encuentran el presentar, desarrollar y promover la creación del primer museo virtual en el metaverso de las universidades españolas; y por otro, incorporar las herramientas pedagógicas y de innovación aplicadas a la creación de este tipo de museos.

Con otro enfoque, pero siguiendo ese mismo hilo conductor, este artículo pretende facilitar al profesorado una herramienta más de apoyo para su docencia y proyectos de innovación.

Otros objetivos de la investigación son:

Servir de inspiración a todos los alumnos de la universidad en sus proyectos, creatividad e investigación.

Difundir el patrimonio de la universidad y transferir conocimiento a la sociedad.

3. METODOLOGÍA

El trabajo propuesto para el desarrollo y puesta en funcionamiento del *Museo Virtual URJC* ha pasado por cuatro fases diferenciadas, siguiendo el siguiente esquema:

- Fase 1: Trabajo con las obras: selección y registro. Selección de obras. Registro documental y fotográfico de las mismas.
- Fase 2: Trabajo de información de las obras. Digitalización de la obra. Volcado de los datos a una base informática creada para ello. Revisión de los documentos.
- Fase 3: Publicación y difusión del patrimonio. Subida a las plataformas de Arte y Patrimonio en internet, Google y a la web institucional URJC. Presentación pública de los contenidos generados.
- Fase 4: Evaluación de los contenidos. Evaluación del proyecto y la calidad de la plataforma y página web creada.

Para su mantenimiento y ampliación a corto y medio plazo, el proyecto de museo virtual se fortalecerá en cuanto a recursos humanos con la unión de los investigadores y profesores que componen los Grupos de Investigación de la Universidad Rey Juan Carlos, HIEART y CORSIES. Además, necesitará algunos trabajadores de administración y servicios, así como especialista técnicos y estudiantes que trabajarán, realizarán sus prácticas y podrán obtener una beca o contrato para ayudar en el proyecto.

Se crearán tres equipos de trabajo:

- El primero de ellos se centrará en la selección y registro de las obras de patrimonio existentes.
- El segundo, se ocupará de la parte documental de las obras
- El tercero, se centrará en la publicación de las colecciones y su difusión.

Desde el punto de vista técnica el *Museo Virtual URJC* se ubica y desarrolla por medio de *Mona.gallery* y *Mozilla Hubs* que son dos plataformas diferentes para el desarrollo de metaversos, y cada una tiene sus propias características y enfoques.

Mona.gallery es una plataforma que utiliza tecnología *blockchain* para crear y alojar metaversos. Los usuarios pueden crear sus propios mundos virtuales y objetos digitales a través del motor de videojuego *Unity,* y éstos se almacenan en la cadena de *blockchain* de *Mona,* lo que garantiza su autenticidad y propiedad. Una vez conectados, *minteados* todos los objetos de un espacio al metaverso, tocará volverlos a asignar cada vez que haya que actualizar el metaverso, lo que implica un trabajo extenso si contiene muchos objetos. El proceso de *mintear* implica generalmente la creación de un contrato inteligente que define las características del *token* y su comportamiento en la cadena de bloques, como su cantidad total de objetos, la forma en que se distribuyen y los derechos de propiedad asociados.

Por otro lado, *Mozilla Hubs* es una plataforma de realidad virtual y realidad aumentada que permite a los usuarios crear y personalizar sus propios espacios virtuales. Los usuarios pueden colaborar en tiempo real con otras personas en un mismo espacio y compartir recursos, como vídeos, imágenes y modelos 3D. La plataforma utiliza la web como base, lo que significa que no es necesario descargar ninguna aplicación adicional para usarla.

En resumen, mientras que *Mona.gallery* se enfoca en la creación de metaversos utilizando tecnología *blockchain*, *Mozilla Hubs* se enfoca en la colaboración en tiempo real en espacios virtuales utilizando la web. Ambas plataformas tienen sus propias fortalezas y debilidades, y la elección

de una u otra dependerá de las necesidades y objetivos específicos del proyecto, que en el caso del *Museo Virtual URJC* es el uso de *Mona.Gallery* como conexión al metaverso y de *Mozilla Hubs* como punto de encuentro y herramienta didáctica. La fusión de ambas es posible; simplemente habrá que ajustar la experiencia de usuario.

Pero además de todo ello, no hay que olvidar que es un museo de contenidos; es decir, un sitio web creado con el propósito de facilitar información sobre las colecciones del museo. Se puede acceder a la base de datos que recoge información detallada sobre las colecciones del museo, con un contenido web orientado exclusivamente hacia los objetos. También, un museo de aprendizaje, porque es un sitio web que ofrece diferentes puntos de acceso a sus visitantes navegantes, dependiendo de la edad, experiencia y conocimientos. La información se presenta de una manera orientada al contexto, y no a los objetos. Además, el sitio está mejorado educativamente y se vincula, normalmente, a información adicional destinada a motivar al visitante virtual para profundizar más sobre algún tema de su particular interés, invitándole a visitar el sitio nuevamente, ya que el objetivo de un museo de aprendizaje es hacer que el visitante virtual regrese y establezca una relación personal con la colección en línea.

En el caso del *Museo Virtual URJC,* se ha seleccionado la última categoría: el museo de aprendizaje. Con la ayuda de tecnologías emergentes y adoptando enfoques innovadores, como puede ser el uso de juegos educativos, se ha desarrollado un entorno virtual que contiene amplia información sobre las exposiciones y su contexto, así como material de investigación adicional.

El propósito del museo virtual es contribuir a una presentación completa de la historia y de las exposiciones, presentaciones, entrevistas, conciertos, jornadas, congresos y otras actividades didácticas y profesionales en el mismo, que se irán creando a lo largo del tiempo. Esta presentación proporcionará una valiosa ayuda a los visitantes virtuales en cuanto a la comprensión de las exposiciones del museo. La navegación en línea y en el metaverso, así como la presentación de las exposiciones virtuales, invitarán a sus navegantes a participar en una experiencia mejorada de museos en línea, dotándola de nuevos significados. Los juegos también

se añadirán al entorno de pedagógico, con el fin de proporcionar una oportunidad de aprendizaje creativo, añadiéndole, al mismo tiempo, una dosis de entretenimiento.

En cuanto a los usuarios virtuales potenciales, el diseño del *Museo Virtual URJC* está centrado en el usuario, teniendo en cuenta sus necesidades y asegurándose de que dispone de un contenido eficiente y eficaz, al tiempo que ofrece la usabilidad del sistema mediante su evaluación y retroalimentación. Cada usuario tendrá un perfil abierto a investigadores y especialistas en arte, así como a estudiantes, profesionales o cualquier persona interesada en esta experiencia. Pueden tener diversos antecedentes relativos a sus intereses, conocimientos, preferencias, edad, etc. Lo que se considera más importante es satisfacer las necesidades y expectativas de los diferentes perfiles y características. Los usuarios potenciales serán entrevistados para evaluar el sistema desde la etapa inicial en su creación. Para satisfacer las necesidades de los perfiles que se han determinado previamente, el museo incluirá contenidos con varios niveles de complejidad.

4. RESULTADOS

Con el desarrollo de este proyecto se logrará visibilizar de forma clara, accesible y ordenada toda la información relevante referente al patrimonio cultural que tiene la universidad gracias a la recopilación de obras y objetos de colección y laboratorios que se han ido incorporando desde su creación en los campus universitarios de la universidad.

Con la puesta en marcha de esta experiencia en firma de museo virtual en el metaverso se conseguirán resultados como:

- Mejora de la imagen de la universidad.
- Internacionalización de la universidad.
- Aumento de la visibilidad en el contexto internacional.
- Aumento de la transparencia.
- Puesta en valor de su patrimonio.
- Cultura de la calidad en el trabajo.
- Información accesible del patrimonio de la universidad para alumnos, personal de la universidad y sociedad.

Todos estos resultados, de manera indirecta, mejorarán la visibilidad de la Universidad Rey Juan Carlos en el ámbito nacional e internacional, repercutiendo muy positivamente en la imagen de excelencia que ofrece la institución tanto en investigación como en docencia. La actualización, difusión y mejoras continuas de este proyecto en el metaverso facilitará el acceso a un material que en muchos casos estaba oculto para los alumnos, lo que repercutirá en la mejor visualización de dichos recursos que puede tener múltiples usos, tanto con fines docentes como para futuras propuestas.

5. DISCUSIÓN

El planteamiento y desarrollo de este proceso de creación del *Museo Virtual URJC* traslada el debate discursivo a la línea conceptual de la transferencia del conocimiento como nuevo modelo para impulsar su prestigio e promoción, añadiendo a este alegato de la discusión que, a las dos misiones clásicas de la universidad, investigación y docencia, hay que añadir una tercera en el siglo XXI que es la transferencia de conocimiento. Ahora bien, este reto de llevar el conocimiento y la tecnología a la sociedad constituye un desafío continuo no sólo para la universidad, sino para cualquier otro centro o institución dedicada a la investigación.

Con la puesta en marcha del *Museo Virtual URJC* se apuesta por difundir el arte a través de actividades, exposiciones, espectáculos, programas públicos y educativos, el cine, la investigación interdisciplinar y la docencia, además de ser un puente entre la vida cultural y creativa de la sociedad madrileña, española y del resto del mundo con la vida universitaria, centrada en la investigación y la docencia.

La transferencia del conocimiento se hará realidad poniendo en práctica los siguientes puntos:

a. Novedosas soluciones a modo de productos, servicios, modelos, procesos, etc., que ayuden a mejorar la conservación, gestión, difusión, defensa o puesta en valor del patrimonio artístico de la Universidad Rey Juan Carlos.

b. Necesidades y oportunidades para acercar el acceso a la educación, la ciencia, el conocimiento y la cultura a los sectores más desfavorecidos de la sociedad desde perspectivas igualitarias e inclusivas.
c. Diferentes tipos de relaciones, lazos, nexos, que mejoren la capacidad de la comunidad para interactuar con el patrimonio educativo y que favorezca una colaboración multisectorial y multidireccional entre la universidad, la sociedad y los mercados.

Este tipo de acciones son las que contribuirán a generar en el marco de actuaciones del museo virtual, un conjunto de condiciones que se podrían considerar como ecosistemas de innovación patrimonial y social.

Llegados a este punto, lo que queda patente es que el *Museo Virtual URJC* tendrá en sus manos la oportunidad de participar activamente en la transferencia social del conocimiento patrimonial histórico educativo de la URJC a través de la ejecución de un amplio conjunto de actividades de divulgación científica que pueden interesar directa o indirectamente a un conjunto de usuarios potenciales ligados a distintos ámbitos de la difusión del patrimonio cultural como pueden ser asociaciones de carácter cultural, asociaciones de profesionales o de empresas, centros educativos de diferentes niveles de enseñanza, centros culturales públicos y privados, empresas productoras de audiovisuales, editoriales, empresas o entidades organizadoras de eventos culturales, mediadores culturales o turísticos, medios de comunicación generalistas (prensa, radio, TV) o revistas profesionales, entre otras.

6. CONCLUSIONES

En este artículo se ha pretendido explicar los pasos seguidos para la creación de un museo virtual universitario en el metaverso como iniciativa pionera de este tipo de museos en una universidad pública en España.

Se han explicado y demostrado por medio de la metodología y el discurso las herramientas y técnicas utilizadas en el desarrollo del museo virtual en el metaverso, teniendo en cuenta que estos tipos de museos tienen el potencial de preservar y difundir la información cultural de

manera eficaz y a bajo coste, siempre que se utilicen métodos y herramientas innovadoras.

El *Museo Virtual URJC* es un medio con un gran potencial y gran atractivo de cara a una variedad de grupos de usuarios que promueve importantes novedades con respecto a los museos tradicionales en internet que, si bien cada vez son más dinámicos, no dejan de estar soportados por una página web básica.

La experiencia de las visitas a este museo se concibe como una experiencia agradable y productiva, que empujará al interesado a la participación, ayudando a la promoción del verdadero museo, además de que éste puede convertirse en un lugar para la expresión, donde los usuarios se transforman en creadores y consumidores de información sobre el arte.

8. REFERENCIAS

AA. VV (2013). Herramienta Pedagógica de Virtualización (Museo Virtual). I+ T+ C: Investigación, tecnología y ciencia, Nº. 7, pp.: 33-38

Albadawi, Bushra Izzat (2021). The Virtual Museum VM as a Tool for Learning Science in Informal Environment. Education in the knowledge society. Nº. 22.

Bellido Blanco, Antonio (2005). Dentro de los museos entre lo virtual y lo real. Museo: Revista de la Asociación Profesional de Museólogos de España, Nº. 10, pp.: 191-199.

Campos Soto, Moana (2012). EducaMuseu: un museo virtual de actividades educativas. SIAM. Series Iberoamericanas de Museología. Vol. 3, pp.: 269-271.

Deloche, Bernard (2003). El museo virtual hacia una ética de las nuevas imágenes. Ediciones Trea.

Espona Andreu, Pilar (2004). El museo virtual. Concepto y posibilidades. Experiencias del cybermuseo interactivo a la creación de una colección. Tesis doctoral inédita. Universitat Politècnica de València.

Gabaldón Peñaranda Enrique (2013). El museo virtual como paradigma del museo-texto y del museo-red. RdM. Revista de Museología, Nº. 57, pp.: 14-20.

Giral, Angela; Dixon, Jeannette (1996). El museo virtual llega al campus. Dos perspectivas del proyecto de licencia de acceso de las instituciones educativas a los museos. PH: Boletín del Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico, Nº 4, pp.: 170-173.

González-Romá, Vicente (2008). La innovación en los equipos de trabajo. Papeles del Psicólogo, Vol. 29(1), pp. 32-40.

Hernández Perelló, Mari Carmen (2012). El museo ¿Sin museo?: El arte digital en el museo virtual. Nuevos recursos para la Educación Artística. Educación artística: revista de investigación. Nº 3, pp.: 55-62

Núñez de Prado, Sara; Rodríguez Abengózar, Javier; Martínez Peláez, Agustín (2022). El metaverso: una herramienta para el estudio de la historia del mundo actual y el arte contemporáneo. Tendencias en innovación y transferencia del conocimiento: de la universidad a la sociedad. Dikynson, pp.: 652-667.

Quintero Agámez, Carolina (2020). Pensar un museo virtual de memoria. El proceso de creación del museo Memorias del Periodismo en Colombia. Cuadiernu: Revista internacional de patrimonio, museología social, memoria y territorio, Nº. 8, pp.: 35-64.

Sabbatini, Marcelo (2003). Centros de ciencia y museos científicos virtuales. Teoría y práctica. Education in the knowledge society, Nº. 4, pp.: 22-35.

Santibáñez Velilla, Josefina (2006). Los museos virtuales como recurso de enseñanza-aprendizaje. Comunicar. Revista de Comunicación y Educación. Nº 27, pp.: 155-162.

MUSEOS: ARTE CONTEMPORÁNEO, CIENCIA Y TECNOLOGÍA

M. J. AGUDO-MARTÍNEZ
Universidad de Sevilla. ETSAS

1. INTRODUCCIÓN

La figura emblemática de Frank Lloyd Wright marcó un antes y un después en la arquitectura de los museos del mundo[20]. El 'Museo Salomon R. Guggenheim' de Nueva York se ha convertido en hito indiscutible y ha influido sobremanera en los planteamientos museísticos de arquitectos del prestigio como Frank Gehry o Zaha Hadid.

El interés creciente por el arte y las nuevas tecnologías, se traduce, en el caso de España[21], en la fusión de ambos conceptos en grandes complejos arquitectónicos como la 'Ciudad de las Artes y las Ciencias', de Santiago Calatrava o la 'Ciudad de la Cultura de Galicia' diseñada por Peter Eisenman. Los principales museos españoles de arte contemporáneo[22] que les preceden son también dignos de mención, tal es el caso del

[20] Como ejemplos de museos estelares de los años 80 pueden citarse el "Museo de arte de Seattle" de Venturi, Rauch y Scott Brown (Fernández-Galiano, 1989, p.76) o el "Museo de artes aplicadas de Frankfurt" de Richard Meier (Fernández Galiano, 1989, p.57). Son también notorias y dignas de mención las ampliaciones de museos prestigiosos durante la década de los años 90, podrían citarse numerosos ejemplos como la del 'Museo Victoria & Albert', de Daniel Libeskind (David Cohn, 1998, p.86) o la de la 'Galería Tate', de Herzog & de Meuron (Peter Buchanan, 1998, p.78), ambos en Londres, pero también la ampliación del 'Guggenheim' (N. York) de Gwathmey & Siegel (Fernández-Galiano, 1993, p.48).

[21] Ejemplos de museos españoles de los años 80 son el "Centro de Arte Reina Sofía" de Madrid o el "Instituto Valenciano de Arte Moderno" de Valencia (IVAM) (Fernández-Galiano, 1990). Mucho más cercana es la numerosa propuesta museística del estudio Mansilla+Tuñón Arquitectos, autores de del "Museo de Cantabria" (Levene and Márquez Cecilia, 2012, p.190) o del "Museo de las Colecciones Reales".

[22] Más reciente es la Ampliación del Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía (MNCARS) (Madrid, 2005) de Jean Nouvel.

Centro Galego de Arte Contemporánea (CGAC) (Santiago de Compostela, 1993) de Álvaro Siza, del MACBA (Barcelona, 1995) de Richard Meier o del Museo Guggenheim (Bilbao, 1997) de Frank Gehry.

1.1. Frank Lloyd Wright

En relación con la arquitectura orgánica[23] y la fantasía creadora de Wright, el monumental edificio del Museo Salomon R. Guggenheim (N. York, 1956-59), su última obra manifiesto (Ortiz, 2018, p.224), se convirtió por ello en un símbolo atemporal de liberación desafiante, ya que con él Wright, en un acto final, abogaba por el estatus de artista[24] (Alofsin, 2019, p. 265). En ese sentido, afirmó que iba a diseñar el edificio 'para sí mismo' (Verdaguer, 1995, p.100), y todo ello en un contexto revolucionario y vanguardista, de arte no objetivo, en el que la baronesa Hilla Rebay jugó, sin lugar a dudas, un papel fundamental.

Formalmente el edificio consta de dos volúmenes, el primero es un cono truncado cuyo interior se plantea a partir de una rampa en espiral[25] que adquiere la forma de un helicoide continuo, y es coronada por un lucernario que proporciona iluminación cenital (Hess, Long and Smith, 2009, p.232). En este sentido, Wright rompió el concepto tradicional de museo[26] mediante un inusual recorrido vertical, descendiendo por las rampas y de arriba hacia abajo tras subir previamente por el ascensor. El segundo volumen es cilíndrico y de menor dimensión, y va unido a otro horizontal que hace las veces de marquesina (Ortiz, 2018, p.2210).

[23] La preocupación de Wright de la integración con la naturaleza lo llevó a elegir la quinta avenida, frente al Central Park, como emplazamiento para el museo Guggenheim.

[24] La influencia de la baronesa y artista alemana Hilla Rebay, cofundadora del museo, fue sin duda determinante en un diseño nada convencional (Sommer and Korab, 1997).

[25] En este sentido se suscitó una controversia por parte de algunos artistas debido al temor de que las rampas imposibilitasen exhibir sus obras, si bien Wright opinaba del 'zigurat' (Sommer and Korab, 1997) que su entorno se adaptaba a la perfección a las pinturas.

[26] Por otro lado, las espaciosas rampas posibilitan un recorrido unitario, si bien con ángulos visuales diversos.

1.2. Frank O. Gehry

En otro orden de cosas y con una óptica posterior, Frank Gehry plantea también un lenguaje radicalmente nuevo en el museo Guggenheim de Bilbao[27] (1991-97). Se trata, en este caso, de una compleja propuesta formal ensayada con carácter previo en la '*Lewis Residence*'[28] (Cleveland, Ohio, 1989-95) (Márquez Cecilia and Levene, 2006, p.222), y caracterizada por un planteamiento notoriamente escultórico. En ese sentido, el propio Gehry hablaba de la influencia de la obra de Rauschenberg y de Jasper Johns en relación con la experimentación con los materiales (Zaera Polo, 1995, p.15).

El Guggenheim[29] se enmarca como puerta de entrada a la ciudad y dentro del plan de reconversión de la zona industrial del río Nervión (Levene and Márquez Cecilia, 1995, p.182) y posee una ubicación estratégica, en un triángulo cultural formado por el Ayuntamiento, el Museo de Bellas Artes y la Universidad (Márquez Cecilia and Levene, 2006b, p.252). Los principales materiales utilizados en el edificio son la piedra caliza y paneles de titanio para los volúmenes curvos (ibídem). El acceso principal se produce desde un gran atrio o plaza que posibilita la realización de eventos multitudinarios (op. cit., p.262) y articula el tráfico peatonal. En opinión de Gerhy, el problema del proyecto era articular la ciudad con el río (Zaera Polo, 1995, p.28) y, en ese sentido, la elección del solar fue determinante. El conjunto de volúmenes 'bailantes' se articula mediante un dinamismo coreográfico (Forster, 1990, p.13) como si se tratase de cuerpos animados.

1.3. Santiago Calatrava

Es difícil aúnar en una única persona la sensibilidad artística y el pragmatismo de la racionalidad, el cálculo y la tecnología.

---

[27] El proyecto ganó en 1990 el primer premio de un concurso por invitación (Levene and Márquez Cecilia, 1995, p.182).

[28] Este proyecto contó además con la colaboración de Philip Johnson, en un "complejo entramado de elementos curvos" (ibídem).

[29] Posee tres zonas expositivas: la colección permanente, la de artistas vivos seleccionados y la de exposiciones temporales (Levene and Márquez Cecilia, 1995, p.184).

Por ello, la "Ciudad de las Artes y las Ciencias"[30] (Valencia, 1998) (Estévez and Triadó, 2001), es un proyecto ejemplar del arquitecto-ingeniero-artista Santiago Calatrava[31] en el que se aúnan el arte, la cultura y la ciencia. Se trata de un complejo urbano-arquitectónico (Tzonis and Ortiz, 2011, p.67 ss.) ubicado en el margen derecho del río Turia[32] en el que destacan un conjunto de estructuras: el '*Palau de les Arts Reina Sofía'*, el '*Museu de les Ciéncies Príncipe Felipe'*, '*L'Àgora*', '*L'Hemisféric*' y '*L'Umbracle*'. Formalmente adquieren un tratamiento claramente escultórico sobre todo el '*Palau*', como metáfora de barco, '*L'Hemisféric*', con apariencia de globo ocular[33] y el '*Museu de les Ciéncies*' que se asemeja a una gran ballena (Jodidio, 2001, p.64 ss.).

Calatrava afirma que encuentra su inspiración en la anatomía del cuerpo humano, así como en la 'organicidad' de la naturaleza (Calatrava, 1989, p.9). Busca así una estrecha alianza entre la arquitectura, el arte y la ingeniería[34], por ello para él la experimentación con los materiales y el control de la luz juegan un papel fundamental (Lewis Kausel and Pendleton-Jullian, 2008, p.21). En este sentido, el hormigón le permite 'dar forma' (op. cit., p.25) y la orientación, en relación con el movimiento del sol, produce cambios y reflejos (op. cit., p.29), también con la luz cenital. Desde un punto de vista plástico es manifiesto su interés, declarado por él mismo (Calatrava, 1989, p.8), por los conceptos de plegabilidad y movimiento. Todo ello con una primacía formal que lo sitúa en

[30] Cfr. (Fernández-Galiano, 1996).

[31] Junto a Félix Candela, quien proyectó el Oceanogràfic (Tzonis and Ortiz, 2011, p.70).

[32] En 1957 se produjo una gran crecida del río Turia, lo que obligó a desviarlo y a proyectar un parque lineal en el interior del cauce seco.

[33] El ojo del arquitecto como temática recurrente: "la capacidad de ver, juzgar e inventar objetos" (Lewis Kausel and Pendleton-Jullian, 2008, p.47).

[34] De un enorme interés artístico es su participación como estudiante en la ETH de Zúrich en un proyecto de Júrg Altherr de piscina colgada (op. cit., p.85). Se trata de una búsqueda que aparece enfatizada en obras relacionadas con el movimiento, como su fachada para fábrica "*Ernsting's Miniladen*" (Coesfeld, Alemania, 1985) (Márquez Cecilia and Levene, 1989, p.16ss.), el "Pabellón de Kuwait" (Sevilla, 1992) y su cubierta móvil (Levene and Márquez Cecilia, 1992, p.104 ss.), junto al Pabellón Swissbau o el Pabellón Flotante (Tzonis and Ortiz, 2011, p.223 ss.). Es también interesante su escultura "Máquina de sombras" (Modern Art de N. York, 1993) (Lewis Kausel and Pendleton-Jullian, 2008, 101-3); esta última la "*Shadow Machine*" fue además transportada a Venecia (Tzonis and Ortiz, 2011, p.231).

una enriquecedora encrucijada interdisciplinar (José Luis González-Cobelo, 1992, p.6).

1.3. Peter Eisenman

La "Ciudad de la Cultura de Galicia"[35] (Santiago de Compostela, 1999-2012), ubicada en el monte de las Gaias, es un complejo de edificios culturales[36] entre los que destacan el 'Museo de Galicia', el 'Centro de Arte Internacional', la 'Biblioteca de Galicia' y la 'Hemerotera'.

Se trata de un proyecto en el que se prolongan los caminos peatonales del casco histórico, los cuales desembocan en una plaza construida con piedra local y disponiendo los edificios como una topografía artificial, a modo de plegamiento geológico (Fernández-Galiano, 2019a, p.121). Esta idea de continuidad[37] ondulada, esta vez con una malla regular, es manifiesta también en otra de sus obras más emblemáticas, el 'Monumento a los Judíos' (Berlín, 1998-2005) (Fernández-Galiano, 2019b, p.114 ss.), en cuya fase inicial intervino el escultor Richard Serra[38].

La obra arquitectónica de Eisenman[39], miembro fundacional de los '*New York Five*'[40], se caracterizó inicialmente por un complejo lenguaje racionalista[41], si bien heredero de Le Corbusier (op. cit., p.8). De su etapa

---

[35] El proyecto de Eisenman, fue ganador de un concurso celebrado en 1999 y en el que participaron otros arquitectos como Rem Koolhaas, Daniel Libeskind, Ricardo Bofill, César Portela, Manuel Gallego, Juan Navarro Baldeweg, Dominique Perrault, Jean Nouvel o Steven Holl (Fernández-Galiano, 2019a, p.120). Desde un punto de vista formal, Eisenman evoca a la simbólica concha, venera o 'vieira' de los peregrinos de Santiago de Compostela.

[36] Estaban previstos también el 'Teatro de la Música' y el 'Centro de Innovación Cultural', no construídos (Fernández-Galiano, 2019, p.100).

[37] Existe continuidad también en las construcciones Merz (1930) de Kurt Schwitters, e ese sentido, Eisenman niega la idea del edificio como figura (Lorenzo-Eiroa, 2008, p.164).

[38] Su obra 'Snake' forma parte del conjunto escultórico 'La materia del tiempo' (Museo Guggenheim, Bilbao, 2005).

[39] Muy influída por sus grandes inquietudes teóricas (Eisenman, 1995).

[40] Junto a Richard Meier, John Hejduk, Michael Graves y Charles Gwathmey.

[41] En relación con su serie de casas cúbicas Hosuses I-X, es paradigmáatica su 'House X' (Michigan, 1975) (Ciorra, 1994, p.52). Algo posterior es su 'Casa Guardiola' (Puerto de Santa María, Cádiz, 1987) (Márquez Cecilia and Levene, 1989a, p.70).

deconstructivista[42] en Ohio (Fernández-Galiano, 2019b) cabe mencionar el 'Centro Wexner' (Columbus, 1983-89), el 'Centro Aronoff de Diseño y Arte' (Cincinnati, 1988-96), el 'Centro de Convenciones de Greater Columbus' (Columbus, 1990-93) (Ciorra, 1994, p.138 ss.) o el 'Centro Emory para las Artes' (Atlanta, Georgia, 1991) (op. cit., p.192).

2. OBJETIVOS

2.1. GENERALES

- Reflexionar sobre la importancia de la revisión del concepto tradicional de museo, iniciada con Frank Lloyd Wright y el Museo Salomon R. Guggenheim de Nueva York.
- Clarificar las influencias de Frank Lloyd Wright en los planteamientos museísticos de Frank O. Gehry y Zaha Hadid.
- Poner de manifiesto el acercamiento mutuo entre la arquitectura y el arte, mediante el lenguaje de la contemporaneidad.
- Interpretar las contribuciones respectivas de Santiago Calatrava y Peter Eisenman en relación con la ampliación de fronteras interdisciplinares.

2.2. ESPECÍFICOS

- Analizar las aportaciones de Zaha Hadid al ámbito museístico.
- Explicitar la hibridación, artística y arquitectónica al mismo tiempo, de Diller Scofidio + Renfro.

3. METODOLOGÍA

La investigación se basa en un estudio de casos centrados en propuestas museísticas contemporáneas, que aúnan en sus diseños el interés por el

[42] Eisenman participó en la exposición '*Deconstructivist Architecture*' (Museo de Arte Moderno de Nueva York, 1988) junto a Frank Gehry, Rem Koolhaas, Bernard Tschumi, Zaha Hadid, Daniel Libeskind y Coop Himmelb(l)au. Es especialmente emblemático y escultórico su proyecto de la 'Max Reinhardt Haus' (Berlín, 1992) (Ciorra, 1994, p.200).

arte y la tecnología y se refieren a diversos proyectos, tanto de Zaha Hadid, como del estudio Diller Scofidio + Renfro. Se busca así enmarcar las propuestas en un tiempo y un espacio concreto, además de analizar posibles referentes de las mismas.

3.1. ZAHA HADID

Es notorio el enorme interés por los museos que demostró la arquitecta y artista Zaha Hadid, la primera mujer ganadora del Pritzker Price (2004), un interés manifiesto en numerosos edificios y proyectos (Betsky, 2009)[43], en un número casi insuperable por ningún otro estudio de arquitectura contemporánea. Así lo demuestran edificios como el "*Lois & Richard Rosenthal Center for Contemporary Art*[44]" (op. cit., p.104-107), el "*Phaeno Science Centre*" (op. cit., p.114), el "*MAXXI: National Museum of XXI Century Arts*" (op. cit., p.156), el "*Heydar Aliyev Cultural Centre*" (op. cit., p.214), o ampliaciones de museos preexistentes como el "*Ordrupgaard Museum*" de Copenague (op. cit., p.133).

Además de los anteriormente mencionados y de un enorme atractivo son el "*Glasgow Riverside Museum*" (Futagawa, 2010, p.48), con un movimiento de pliegues en su cubierta (Jodidio, 2020, p.287), el "*King Abdullah II House of Culture & Art"* (Futagawa, 2010, p.100) *o* el "*Chanel*

[43] Cfr. (Betsky, 2009) también en relación con proyectos no construídos de museos, entre los que pueden citarse los siguientes: "*Museum of the Nineteenth Century*" (op. cit., p.19), "Ampliación Museo del Prado" (op. cit., p.79), "*Boilerhouse Extension*" (op. cit., p.84), "*Museum of Islamic Arts*" (op. cit., p.95), "Ampliación Museo Reina Sofía" (op. cit., p.109), "Museo para la Colección Real, Palacio Real de Madrid" (op. cit., p.110), "*Art Museum*" de Graz (op. cit., p.124), "*Temporary Museum, Guggenheim Tokio"* (op. cit., p.127), "Price Tower Arts Center" Oklahoma (op. cit., p.138), "*Museum Brandhorst*" Munich (op. cit., p.140), "*Glasgow Museum of Transport Riverside Project"* (op. cit., p.162), "*Nuragic and Contemporary Art Museum*" Cagliari (op. cit., p.185), "*Abu Dhabi Peforming Arts Centre"* (op. cit., p.187), "*Bahrain Museum of Contemporary Art"* (op. cit., p.196) o "*Museum in Vilnius*" Lituania (op. cit., p.206).

[44] Sin tener en cuenta su proyecto del Museo del siglo XIX (Londres, 1977-1978) (Schumacher and Fontana-Giusti, 2005, p. 15), se trata del primer museo como edificio construído de Zaha Hadid, y de una de las primeras instituciones de EEUU dedicada al arte contemporáneo, situado en Cincinnati (Ohio, 1997-2003) (Schumacher and Fontana-Giusti, 2005b, p.101). Con una situación en esquina, entre Sixth Street y Walnut Street, y formalmente semejante a un gran puzzle tridimensional, con un espacio público dinámico (Schumacher and Fontana-Giusti, 2005, p.41).

Contemporary Art Container" (Jodidio, 2020, p.279). Una obra póstuma, terminada por su estudio *Zaha Hadid Architects*, es el "*Changsha Meixihu International Culture and Art Center*" (Fernández Galiano, 2020ª, p.32), un complejo que incluye un museo de arte contemporáneo, junto con un teatro y espacios complementarios (Jodidio, 2020, p.497). Por otro lado, en 1992 fue comisaria de la exposición "*The Great Utopia*" (op. cit., p.63) en el Museo Guggenheim[45] (Nueva York, 1992). Participó también en la Bienal de Venecia[46] con propuestas artísticas como "*Master's Section*" (op. cit., p.85) en 1996 o "*City of Towers*" (op. cit.,. 139) en 2002. Del año 2000 es su instalación "*Meshworks*" en la Villa Médici (Roma). Además, en 2002 fue comisaria en el Graaz Festival de la muestra '*Latent Utopias*', así como de la exposición en Roma '*Opere e progetti*'. Presentó su '*Ice-Storm*' en la exposición "*Zahha Hadid: Architektur*" (Viena, 2003) y, algo después, su '*Z-Wave'* en la exposición "*Zaha Hadid: Thirty Years in Architecture*" en el Guggenheim (Nueva York, 2006). En el año 2009 expuso en el Palazzo della Ragione (Padua), con una sofisticada[47] instalación, realmente transformadora del lugar (Coppa, 2009, p.41).

3.1.1. Centro de Ciencias Phaeno (Wolfsburgo, 2005)

La ciudad de Wolfsburgo (Alemania), con unos 120 mil habitantes (Jodidio, 2020, p.189), fue fundada para albergar a los obreros de la fábrica Volkswagen. Posteriormente se construyó el Complejo Autostadt[48] y el Museo Volkswagen, con rutas interconectadas.

---

[45] En relación con la saga de los Guggenheim, puede citarse además su propio proyecto no construido del Museo Guggeheim (Taichung, Taiwan, 2003) (Schumacher and Fontana-Giusti, 2005, p.108). La exposición de Nueva York de 1992 (Jodidio, 2020, p.614 ss.), de la que fue comisaria, era una exposición sobre Constructivismo ruso y Suprematismo (Schumacher and Fontana-Giusti, 2005, p.8) (Márquez Cecilia and Levene, 2004, p.34) que ponía de manifiesto la importancia de la vanguardia rusa en relación con el arte abstracto (Giovannini, 2015, p.8). En ese sentido, su exposición del año 2010 'Zaha Hadid and Suprematism' en la Galería Gmurzynska de Zurich pude entenderse como un auténtico homenaje (Futagawa, 2010, p.174).

[46] Su propuesta '*Lotus*' fue ideada para la Bienal de Venecia de 2008 (Coppa, 2009, p.48).

[47] Eliminando el punto de vista único y sustituyéndolo por una multiplicidad abierta de puntos de vista, mediante una experiencia plurisensorial.

[48] Cuenta además con obras de Alvar Alto, Hans Scharoun y Peter Schweger.

FIGURA 1. *Zaha Hadid. Centro de Ciencias Phaeno (Wolfsburgo, 2005)*

Fuente: Foto de la autora, realizada '*in situ*' (2022).

El Centro de Ciencias Phaeno [Fig. 1], situado junto al canal Mitteland y nexo con la Ciudad Volkswagen (Schumacher and Fontana-Giusti, 2005b), es un museo interactivo de Ciencias. Para algunos autores (Sudjic, 2017, p.128) es el primer edificio 'maduro y con patas de elefante'

de Zaha Hadid, entendemos que es un sinónimo de magnífico o asombroso.

Formalmente, se trata de un volumen complejo, elevado seis metros sobre el suelo (Ruby, 2005, p.49) y que genera un gran espacio libre debajo de la propia estructura, esta fue la novedad (Mostafavi, 2004, p.57), caracterizado por un contraste de luces y sombras. Posee varias salas de exhibiciones interactivas en la primera planta, junto a un auditorio, una sala de conferencias y una librería. Todo ello con espacios fluidos que posibilitan numerosos juegos de perspectivas. En el exterior el edificio está precedido de una pequeña plaza, con iluminación nocturna del edificio incluída.

Este edificio está construido en hormigón armado y tiene una superficie de 12 mil m^2. Fue galardonado con el Premio Pritzker en el año 2004 y exteriormente tiene la forma de un gran volumen horizontal, dotado de gran dinamismo y con lucernarios romboidales. Este volumen aparenta tener una estructura ingrávida, con apoyos en una serie de peculiares formas cónicas invertidas de hormigón armado (Schumacher and Fontana-Giusti, 2005, p.50).

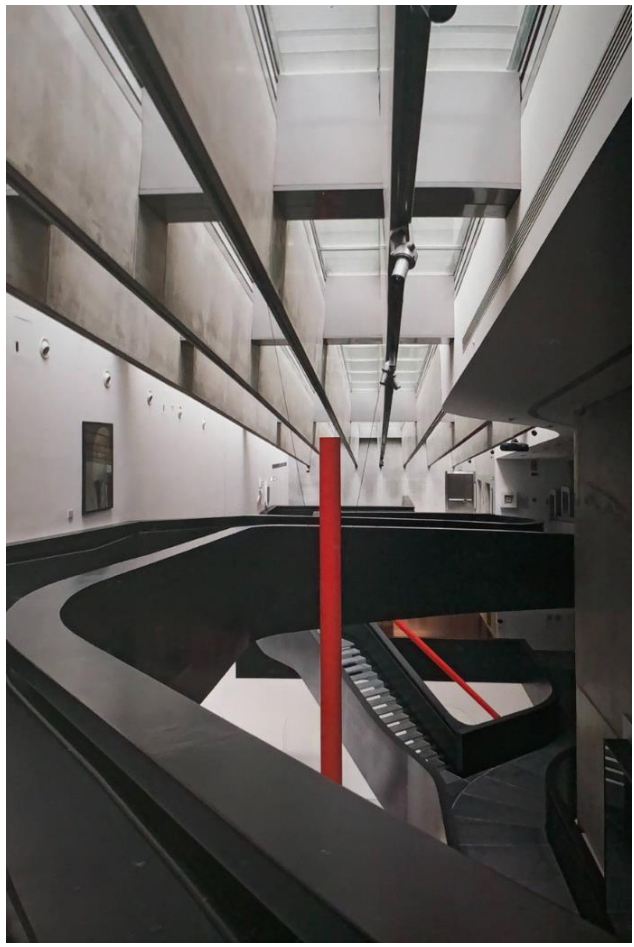
3.1.2. Museo Nacional de Arte del Siglo XXI (MAXXI) (Roma, 2010*)*

Se trata de un Museo de Arquitectura y Arte Contemporáneo[49] [Fig. 2], perteneciente al Ministerio de Cultura italiano (Jodidio, 2020, p.255) y articulado como un gran complejo. Situado en la Via Guido Reni, en un terreno cedido por el Ministerio de Defensa, a poca distancia de la Villa Olímpica, ha supuesto la revitalización del barrio, a modo de 'campus urbano' al establecer estrechas relaciones entre el interior y el exterior del edificio[50].

[49] Son en realidad dos museos 'MAXXI arte' y 'MAXXI architettura'.

[50] Habida cuenta de que los recorridos interiores confluyen, de forma permeable, con el propio tránsito de la trama urbana, aunando así lo privado con lo público. Todo ello generando un nuevo espacio de 'campos magnéticos' con la influencia conceptual de la 'Tektonik' de Malevich (Cook, 2005, p.11) (Schumacher and Fontana-Giusti, 2005, p.11) y la abstracción como posibilidad de libre creación (Schumacher, 2005, p.55) y, en ese sentido, de imaginación radical (op. cit., p.65) e impulso hacia lo desconocido. Tiene también influencia del 'Centro de

FIGURA 2. *Zaha Hadid. Museo Nacional de Arte del Siglo XXI (MAXXI) (Roma, 2010)*



Fuente: (Futagawa, 2010, p.36)

Zaha Hadid había ganado en 1998 un prestigioso concurso[51] auspiciado por el *Ministero per i Beni e le Attività Culturali* (Guccione, 2009, p.25), por lo que el MAXXI se ha convertido en una institución comprometida con la creatividad contemporánea.

Convenciones de Greater Columbus' (Columbus, 1990-93) de Peter Eisenman (Ciorra, 1994, p. 138).

[51] Otros candidatos eran Jean Nouvel, Souto de Moura, Rem Koolhaas, Toyo Ito o Vittorio Gregotti (Guccione, 2009, p.25).

Con una superficie de 30 mil m^2, su construcción se dilató en el tiempo, debido a cortes presupuestarios, y sus materiales principales son el hormigón, el vidrio y el acero. Caracterizado por la amplitud de su hall de recepción y por una complejidad espacial y funcional, posee una gran fluidez (Schumacher, 2005, p.57), con aperturas y espacios flexibles (Mostafavi, 2004, p.42), articulados mediante numerosas pasarelas y rampas entrelazadas (Schumacher and Fontana-Giusti, 2005, p.86).

Por otro lado, los paneles móviles suponen la disolución del muro vertical y permiten construir diversos escenarios. Todo ello lo dota de un dinamismo real que obliga al espectador a dejarse llevar por las 'derivas direccionales' (Schumacher and Fontana-Giusti, 2005b, p.134) que lo sorprende con vistas inesperadas (Guccione, 2009, p.26), las cuales ponen de manifiesto un nuevo repertorio de articulación espacial (Schumacher, 2005, p.59).

El edificio tiene como referente remoto al "*Landscape Formation One"*(Jodidio, 2020) y fue premiado con el Premio Stirling en 2010, por su diseño ecológico y sostenible basado en el control modulado de la luz natural y cenital, con numerosos efectos lumínicos. Visto desde el exterior, sobresale del edificio un gran volumen rectangular[52] que pasa a convertirse en su principal seña de identidad (Ciorra and Guccione, 2017, p.68).

3.1.3. Museo Eli y Edythe Broad (Universidad del Estado de Michigan, 2012)

Se trata de un museo privado[53] [Fig. 3], perteneciente a la Universidad del Estado de Michigan y situado al norte del campus de la universidad, a caballo entre ésta y la ciudad. Es además una propuesta ganadora de un concurso que tuvo lugar en el año 2008 y que busca por ello establecer una relación entre el centro histórico y el campus universitario, a la vez que potenciar la economía regional.

[52] Que recuerda, tanto a los Estribanubes del suprematista El Lissitzky, como a su proyecto del "*Bergisel Ski Jump*" de Innsbruck (Jodidio, 2020, p.159).

[53] Pertenece al Campus, si bien con una total integración en el entorno. Aunque es un museo de arte contemporáneo, posee además una colección de arte griego y romano.

FIGURA 3. *Zaha Hadid. Museo Eli y Edythe Broad (Michigan, 2012)*

Fuente: (Jodidio, 2020, p.330)

El Museo de Arte está dotado de diversas salas de exposiciones, tanto permanentes como temporales, además de cafetería, una tienda, oficinas y un centro de papiroflexia.

Su inédito diseño exterior de líneas rectas en forma de acordeón (Jodidio, 2020, p.331), y está caracterizado por una fachada cambiante de acero inoxidable y vidrio, que modula la luz en el interior y refleja el espacio aledaño. Por otro lado, la materialización de estos plegados direccionales han requerido técnicas constructivas especiales.

Se trata de una geometría convertida en un atractivo recurso formal que aparece también en la cubierta del "*Glasgow Riverside Museum"* (2004-11), así como en la del "*Changsha Meixihu International Culture and Art Center*" (2019). En este sentido, el original cerramiento exterior de

aspecto cambiante genera además una multiplicidad de formas asociadas a los diferentes puntos de vista y momentos del día. Este tema recurrente de la multiplicidad de puntos de vista radicalmente diferentes, había sido ensayado por primera vez en la "*Vitre Fire Station*" de Weil am Rheim (Alemania) (op. cit., p.119).

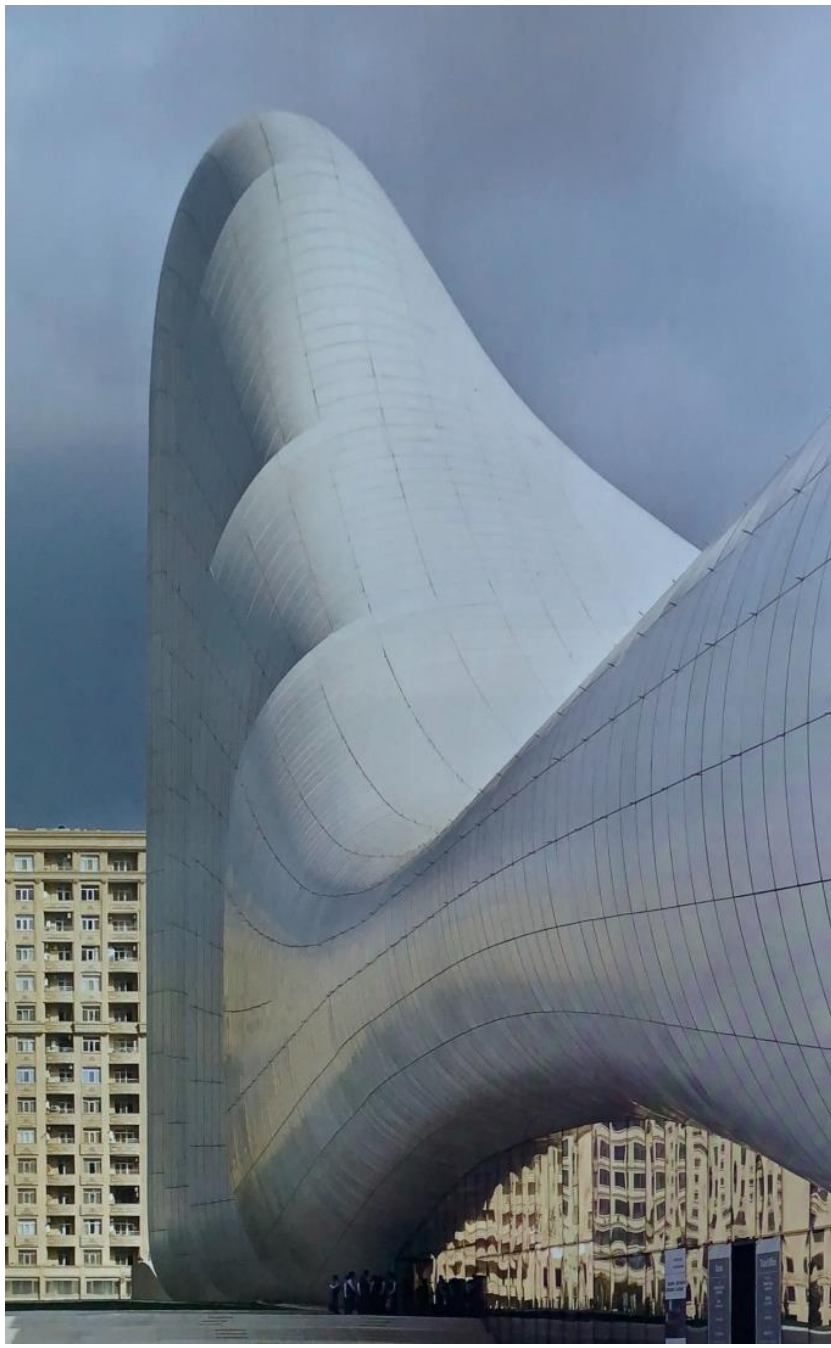
Estas licencias formales resultan, por otra parte, especialmente adecuadas y afines con la temática de museos de arte contemporáneo. En este sentido, podría afirmarse que existe una cierta afinidad formal de este dificio con el Rondocubismo checo de Josef Gocár y la "Casa de la Virgen Negra" (Praga, 1911–12), así como con la caja de "diamantes" diseñada por Pavel Janak.

3.1.4. Heydar Aliyev Cultural Center (Bakú, Azerbaiyán, 2013)

Después de haberse producido la independencia de Azerbaiyán en 1991, Hadid resultó la ganadora de un concurso en el año 2007. Bakú es una ciudad ubicada junto al Mar Caspio y que buscaba la modernización de sus infraestructuras sin renunciar a la tradición de su propia cultura.

Uno de los rasgos más llamativos de su propuesta es la escala visiblemente monumental del proyecto [Fig. 4]. Fruto de un nuevo método de innovación formal basado en el diseño aleatorio y lúdico, característico de la neovanguardia actual (Schumacher, 2005, p.73). Si bien asociado a su vez a innovación formal que genera una funcionalidad superior de procesos vitales en espacios vividos (op. cit., p.75).

FIGURA 4. *Zaha Hadid. Heydar Aliyev Cultural Center (Bakú, Azerbaiyán, 2013)*



Fuente: (Futagawa, 2014)

Se trata de una rotunda geometría sin costuras[54], ubicada en una plaza con diversas zonas de transición, y que busca el máximo de adaptabilidad funcional mediante la continuidad funcional. El edificio oferta además un amplio programa cultural, aunando lo contemporáneo con lo tradicional, gracias a su envolvente, que permite funciones diferentes.

En ese sentido, el rasgos más característico que define al edificio es la fluidez, materializada con el uso de materiales como hormigón y poliéster reforzado con fibra de vidrio. Todo ello mediante una cuidadosa iluminación que es posibilitada mediante la utilización de vidrio semireflectante.

El edificio, con una forma de suave pliegue, emergente así del propio paisaje topográfico circundante, con el cual se fusiona. Se trata en realidad de un complejo de espacios interconectados mediante una superficie contínua[55] y que alberga un museo con una fachada de vidrio[56]. Así, la relación del edificio con plaza elevada se establece formalmente mediante ondulaciones e inflexiones entre el objeto y el paisaje urbano.

3.2. DILLER & SCOFIDIO + RENFRO

La pareja, real y profesional[57], de arquitectos conformada por Elizabeth Diller y Ricardo Scofidio plantea un enfoque de arquitectura crítica de experimentación y trabajo interdisciplinar, abordando inicialmente numerosos proyectos de instalaciones y escenografías de transgresión mediática mediante la crítica[58]. En este sentido, sus primeros trabajos

---

[54] Por otro lado, esta arquitectura sin 'costuras' aparece en propuestas anteriores como sus diseños de habitaciones en el Hotel Puerta América de Madrid (Jodidio, 2020, p.215).

[55] Pone de manifiesto la analogía del 'paisaje artificial', de carácter indeterminado y muy presente en la producción de Zaha Hadid (Schumacher, 2005, p.69).

[56] Junto a una biblioteca y tres auditorios aunados en un centro de conferencias.

[57] Scofidio fue su profesor en '*The Cooper Union for the Advancement of Science and Art*', una universidad privada con tres Escuelas de Arte, Arquitectura e Ingeniería respectivamente, y en la que John Hejduk, el primer decano, jugó un papel relevante (Molinari, 2007, p.16). Diller y Scofidio comenzaron a trabajar juntos tras graduarse Diller; Renfro se incorporó en 2004 y Gilmartin en 2015. La oficina es considerada una de las de mayor éxito a nivel mundial.

[58] Fascinados por la obra 'El gran vidrio' (1915-23) de Marcel Duchamp (Molinari, 2007, p.22), analizando sus implicaciones programáticas en relación con la banalidad de la vida contemporánea en la obra teatral titulada '*The Rotary Notary and His Hot Plate'* (1987). La influencia de Duchamp es también notoria en relación con la ambigüedad de su obra '*Étant donnés*' (1946-

fueron instalaciones sobre privacidad y vigilancia, como "*Para-site*" (MoMA[59], N. York, 1989) (Molinari, 2007, p.70) y "*Overexposed*" (Getti Museum, N. York, 1995), junto a otros sobre derechos de propiedad como "*The American Lawn: Surface of Everyday Life*" (Canadian Center for Architecture, Montreal, 1998) (Molinari, 2007, p.108).

Sus dos primeros proyectos arquitectónicos[60] relevantes fueron el inmaterial[61] pabellón lacustre "*The Blur*" (Yverdon-les-Bains, Suiza, 2002) (Betsky, 2003, p.81) y el parque peatonal elevado construido sobre una antigua vía de ferrocarril "*High Line*"[62] (N. York, 2003-19), a los que siguió el "*Eyebeam Museum of Art and Technology*" (Nueva York, 2004) (Molinari, 2007, p.158).

3.2.1. Instituto de Arte Contemporáneo (ICA) (Boston, 2003-6)

Se trata de un espacio artístico flexible y dinámico (Betsky, 2003, p.161) [Fig. 5], situado en Boston, capital de Nueva Inglaterra, en el *South Boston Seaport District*, y es además el primer museo de arte de la ciudad en 100 años (Fernández Galiano, 2020b, p.74).

66), considerada la primera instalación de la historia del arte contemporáneo. Otra influencia decisiva son los '*Skunk Works'* de Clarence Kelly Johnson y sus 14 reglas, que implican la necesidad de que la disciplina arquitectónica debe expandirse (Molinari, 2007, p.29), todo ello en un contexto mass medial y de realidad artificial relacionado con Donna J. Haraway y su concepto de ciborgs (op. cit., p.33).

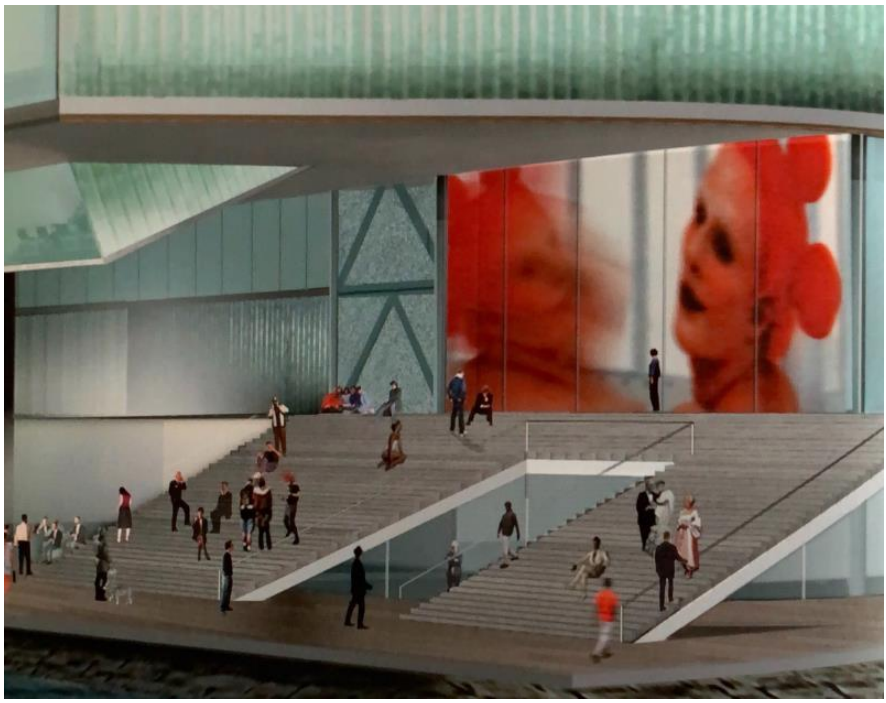
[59] Coincide que llevaron a cabo la ampliación del MoMA entre 2014 y 2019.

[60] De un enorme interés es también "*Slow house*" un proyecto no realizado. Cfr. (Betsky, 2003, p.103) y (Molinari, 2007, p.80).

[61] Una nube de vapor de agua sobre un embarcadero. Cfr. (Diller and Scofidio, 2002) y (Molinari, 2007, p.144).

[62] Escenario de la '*Mile-Long Opera*' del 3 al 8 de octubre de 2018.

FIGURA 5. *Diller & Scofidio + Renfro. Instituto de Arte Contemporáneo (ICA) (Boston, 2006)*



Fuente: (Betsky, 2003, p.164)

Situado junto a la pasarela peatonal *Boston Harboarwalk*, con la cual el edificio dialoga y se confunde, mediante un graderío con vistas al puerto de Boston y un enorme voladizo suspendido sobre sus gradas (op. cit., p.77). La peculiaridad es la leve inclinación de la mediateca bajo el voladizo, para enmarcar desde su interior únicamente la imagen del agua en una ventana al fondo de la sala, sin cielo ni suelo (op. cit., p.80).

El edificio tiene 5.930 m^2 y cuenta con varias salas de exposición, un teatro, un restaurante, una biblioteca, así como diversos espacios educativos y administrativos (Molinari, 2007, p.174), además de un ascensor panorámico de vidrio. Se trata de un espacio flexible y dinámico, que obtuvo la medalla *Harleston Parker* en el año 2007 y que se eleva en altura como metáfora de una grúa portuaria.

3.2.2. Museo de Arte de Berkeley y Filmoteca Pacífic (BAM/ PFA) (Berkeley, 2008)

El edificio [Fig. 6] se emplaza en la Center Street, entre el campus de la Universidad de California y la ciudad de Berkeley (Fernández Galiano, 2020c, p.54).

La doble propuesta[63] de museo, con 22 mil obras de arte de diversas épocas, y filmoteca, con 16 mil películas y vídeos, aúna así lo cívico y lo académico mediante un volumen escultórico de diseño paramétrico que literalmente cabalga[64] sobre una pre-existencia[65], el prisma del antiguo edificio de prensa.

Su fachada metálica, a modo de piel conformada por paneles de acero inoxidable, se alabea horizontalmente de forma rítmica y en sus extremos se sitúan respectivamente la cafetería y una gran pantalla multimedia. Por otro lado, en su interior, el 'Art Wall' se articula como espacio habilitado para la exposición de murales temporales.

El volumen se integra además con tres naves, con cubierta en diente de sierra, y que albergan las galerías de arte, pintadas de blanco en su interior y en contraste con el rojo de los espacios comunes (op. cit., p.59).

---

[63] El BAM/PFA es la unión del museo y la filmoteca (Fernández Galiano, 2020c, 54). La antigua sede del museo, un edificio de 1970 del arquitecto Mario Ciampi, tenía problemas sísmicos y ha devenido en incubadora de empresas de biotecnología. El museo es miembro de la *North American Reciprocal Museums* y es en realidad una ampliación del *University of California Press*.

[64] Es un ejemplo de su 'arquitectura de la provocación' (Heathcote, 2020, p.6). En la misma línea, la propia Zaha Hadid plantea, en su obra póstuma, la nueva sede de la autoridad portuaria de Amberes literalmente elevada sobre una antigua estación de bomberos. Se trata de un singular diseño en el que se aúnan las idea de barco y diamante.

[65] En el punto de encuentro el nuevo edificio se pliega para mostrar el interior desde la calle (op. cit., p.57).

FIGURA 6. *Diller & Scofidio + Renfro. Museo de Arte de Berkeley y Filmoteca Pacífic (BAM/PFA) (Berkeley, 2008)*

Fuente: (Fernández Galiano, 2020c, p.56)

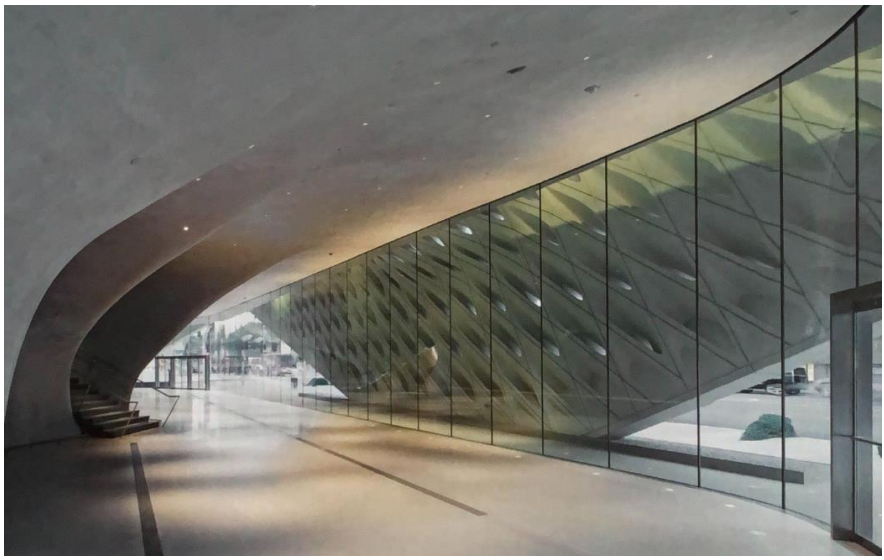
3.2.3. Museo The Broad (Los Ángeles, 2011-15)

Este Museo de Arte Contemporáneo [Fig. 7] está situado junto a la Gran Avenida y Hope Street, en las proximidades de la Estación Regional de Metro. Destaca en el edificio su intrigante almacén central, convertido en espectáculo, y cuenta además con un restaurante y una plaza pública aledaños. Todo ello junto a un bosque de más de 100 años, con numerosos espacios públicos para picnics.

El museo, bautizado con el apodo de 'el velo y la bóveda' (Fernández Galiano, 2020d, p.96), por asemejarse a una bóveda envuelta por un velo en forma de panal, fue una iniciativa del matrimonio de filántropos coleccionistas Eli y Edythe Broad, fundadores de la *Broad Art Foundation*, con más de 2.000 obras de arte.

Con una superficie total de 12 mil m^2, el museo tiene escaleras mecánicas, así como varias galerías distribuídas en dos plantas, y cuenta además con una biblioteca pública.

FIGURA 7. *Diller & Scofidio + Renfro. Museo The Broad (Los Ángeles, 2015)*



Fuente: (Fernández Galiano, 2020d, p.99)

Por otro lado, se trata de un edificio que posee la certificación LEED Silver, tanto por sus instalaciones de alta eficiencia energética, como por el exquisito tratamiento de la luz natural difusa mediante la celosía estructural[66] de tintes futuristas. Se trata, sin duda, de una actitud de apuesta experimental que viene a abrir nuevos horizontes en el ámbito de la ideación proyectual de la arquitctura.

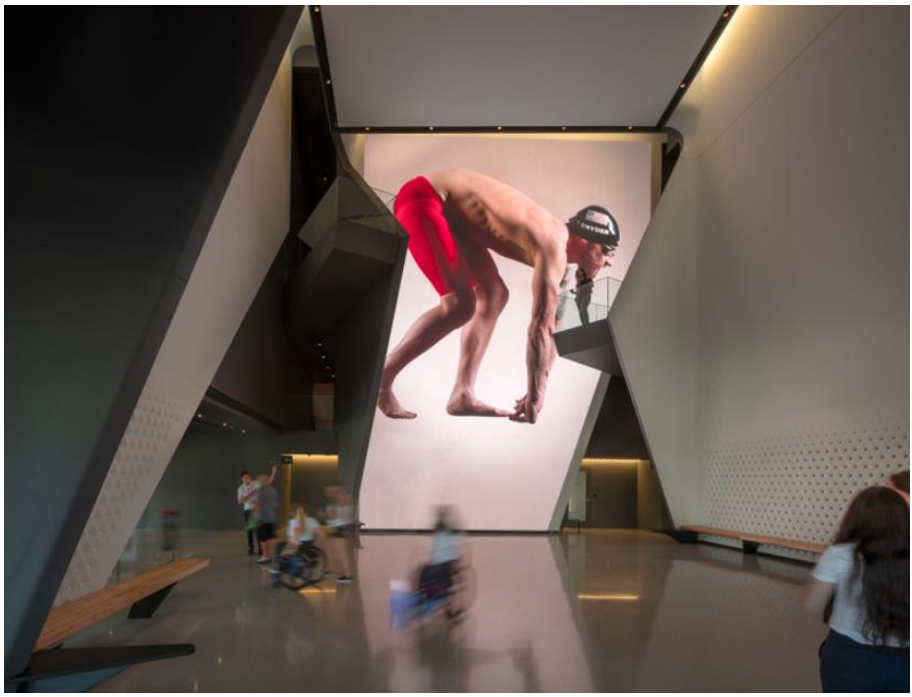
3.2.4. Museo Olímpico y Paralímpico de Estados Unidos (Colorado Springs, 2020)

El museo está enmarcado en las Montañas Rocosas, en el Pikes Peak, y posee por ello singulares vistas panorámicas. Fue realizado con la

[66] La cual guarda cierta afinidad formal con la cubierta translúcida del Centro cultural "*The Shed*" (Nueva York, 2008-19), otro edificio anterior de Diller Scofidio + Renfro.

colaboración de *Anderson Mason Dale Architects*, con el objetivo de poner de manifiesto los valores olímpicos inclusivos en relación con los atletas de EEUU.

FIGURA 8. *Diller & Scofidio + Renfro. Museo Olímpico y Paralímpico de Estados Unidos (Colorado Springs, 2020)*



Fuente: (Pintos, 2020)

Este complejo deportivo, para juegos de invierno y verano (Pintos, 2020), cuenta además con una plaza articulada a partir de un camino contínuo, con la finalidad de facilitar los recorridos. El vestíbulo hace las veces de atrio o espacio central, en consonancia con numerosas galerías, con forma de pétalos [Fig. 8], y un teatro adaptado con capacidad para 130 personas. El diseño contempla además exhibiciones inmersivas y exteriormente se destaca por sus paneles de aluminio en fachada y su peculiar cafetería con techo ajardinado.

En este sentido, uno de sus rasgos distintivos es el respeto por la accesibilidad, manifiesta no sólo en un mobiliario adaptado, sino también en rampas de pendiente suave, así como en barandillas y protectores.

4. RESULTADOS

El fenómeno del coleccionismo de objetos valiosos y artísticos existe desde la Antigüedad, inicialmente, como colecciones privadas en santuarios, y posteriormente en castillos y palacios. El interés por las colecciones se potencia de forma especial a partir del siglo XV, durante el Renacimiento italiano. En ese sentido, los museos modernos y públicos como depositarios de obras de arte tienen su origen muy tímidamente en el siglo XVII en Inglaterra, y se hace manifiesto durante el siglo XVIII en Francia y, posteriormente, durante el siglo XIX en el resto de países europeos. En el siglo XX, con la irrupción del arte moderno, se amplían las fronteras a EEUU, siendo el Museo Salomon R. Guggeheim de Nueva York una auténtica revolución, tanto desde el punto de vista formal, como en relación con la propia concepción museística. El siguiente hito fué el Centro George Pompidou de París, a finales de los '70, y en las décadas de los '80 y los '90 se produjo una auténtica eclosión museística en todo el mundo. En ese sentido, el Guggeheim de Bilbao se ha convertido en un nuevo hito, al incorporar como novedad una absoluta libertad formal, asociada al diseño paramétrico. Se enumeran a continuación los resultados obtenidos con la investigación:

1. Clarificar la importancia y transcendencia del arte moderno en la nueva concepción museística iniciada con el Museo Salomon R. Guggenheim de Nueva York.
2. Enfatizar el papel mediador de la baronesa y artista alemana Hilla Rebay al contribuir para que se hicera realidad el proyecto de un nuevo museo más acorde con su contenido.
3. Revisar el interés del Deconstructivismo por descifrar las claves del arte ‘no objetivo’ planteado por el Constructivismo ruso y el Suprematismo.

4. Demostrar la admiración de Zaha Hadid, en sus inicios, por Malevich y la vanguardia rusa y, posteriormente por el Parametricismo y su potencial para la ideación.
5. Poner de manifiesto la clara orientación artística y tecnológica de las propuestas del estudio de arquitectura de Nueva York Diller & Scofidio + Renfro.

5. DISCUSIÓN

Las nuevas tecnologías digitales y la comunicación global, que abarca al planeta en su conjunto, nos abocan hacia el surgimiento de paradigmas nuevos, que ponen en cuestión planteamientos anteriores.

La sociedad contemporánea atraviesa así una auténtica revolución, social y artística al mismo tiempo, que afecta a una nueva concepción e interpretación del papel que juegan los museos en la sociedad. Se trata de una apuesta de colaboración interdisciplinar y transcultural, con un nuevo enfoque tecnológico y artístico, que haciendo posible que el arte y la cultura lleguen a un mayor número de personas.

6. CONCLUSIONES

La tecnología es aliada indiscutible del arte, habida cuenta de que los procesos creativos se benefician, cada vez más, de las herramientas tecnológicas. Las consecuencias reales son, no sólo la consiguiente aparición de una mayor colaboración artística a nivel internacional, sino el potencial de la tecnología para ofertar un arte nuevo.

Como contrapartida, la sombra de un mundo distópico amenaza esta colaboración planetaria y pone en peligro la realidad de un mundo mejor y más sostenible, que respete el equilibrio natural, así como los derechos humanos de las todas las personas que habitan el planeta.

8. REFERENCIAS

Alofsin, A. (2019) Wright and New York. The Making of American`s Architect. Yale University Press.

Betsky, A. (2009) The complete Zaha Hadid. Thames and Hudson.

Betsky, A. et al (2003) Scanning. The Aberrant Architectures of Diller + Scofidio [exhibition: Whitney Museum of American Art, New York, March 1 - May 25, 2003]. Whitney Museum of American Art.

Calatrava, S. (1989) 'Disertaciones', El Croquis, 38 (Monografía Santiago Calatrava), pp. 4–12.

Ciorra, P. (1994) Peter Eisenman. Obras y proyectos. Electa España (Colección de arquitectura 5).

Ciorra, P. and Guccione, M. (eds) (2017) Zaha Hadid in Italy. Quodlibet.

Cook, P. (2005) 'El surgimiento de Zaha Hadid', in Schumacher, P. and Fontana-Giusti, G. (eds) Zaha Hadid. Textos y Referencias. Akal, pp. 6–17.

Coppa, A. (2009) 'Interferenze', in Hadid, Z. (ed.) Zaha Hadid [exposición]: Palazzo della Ragione, Padova (27 ottobre 2009 - 1 marzo 2010). Electa, pp. 40–49.

David Cohn (1998) 'Espiral de fractales: ampliación del Museo Victoria & Albert, Londres/ A Fractal Spiral: Victoria & Albert Museum Extension, London', AV Monografías/ Monographs, 71 (Daniel Libeskind), pp. 86–93.

Diller, E. and Scofidio, R. (2002) Blur: the making of nothing. Harry N. Abrahams.

Eisenman, P. (1995) 'El "zeitgeist" y el problema de la inmanencia/ The "Zeitgeist" and the Problem of Immanence', AV Monografías/ Monographs, 53 (Peter Eisenman), pp. 27–33.

Estévez, A. T. and Triadó, J.-R. (2001) Calatrava. Susaeta (Genios de la arquitectura).

Fernández-Galiano, L. (1989) 'El escaparate pop. Museo de arte de Seattle/ The Pop Showcase. Seattle Art Museum', A&V Monografías de Arquitectura y Vivienda, 18 (Museos Estelares), pp. 76–80.

Fernández-Galiano, L. (1990) 'Museo de Arte Contemporáneo, Barcelona', A&V Monografías de Arquitectura y Vivienda, 26 (Nuestros Museos), pp. 64–69.

Fernández-Galiano, L. (1993) 'Ampliación del Guggenheim, Nueva York/ Guggenheim Museum Extension, New York', A&V Monografías de Arquitectura y Vivienda, 39 (Museos de Vanguardia), pp. 48–53.

Fernández-Galiano, L. (1996) ‘Ciudad de las artes y las ciencias/ City of Arts and Sciences’, AV Monografías/ Monographs, 61 (Santiago Calatrava), pp. 90–93.

Fernández-Galiano, L. (2019a) ‘CodeX en tres movimientos’, in Conversaciones con Peter Eisenman. Fundación Arquia, pp. 118–125.

Fernández-Galiano, L. (2019b) Conversaciones con Peter Eisenman. Fundación Arquia (Arquia/maestros; 14).

Fernández-Galiano, L. (2019c) ‘La memoria y sus laberintos’, in Conversaciones con Peter Eisenman. Fundación Arquia, pp. 114–117.

Fernández Galiano, L. (1989) ‘Blanco sobre blanco. Museo de artes aplicadas de Frankfurt’, A&V Monografías de Arquitectura y Vivienda, 18 (Museos Estelares), pp. 57–63.

Fernández Galiano, L. (2020a) ‘Centro Internacional de arte y cultura/ Meixihu International Cultural Center’, Arquitectura Viva., 221 (Zaha Hadid Architects. Cuatro colosos: de Pekín a Doha), pp. 32–37.

Fernández Galiano, L. (2020b) ‘Insttituto de Arte Contemporáneo ICA/ Institute of Contemporary Art’, AV Monografías/ Monographs, 221 (Diller Scofidio + Renfro), pp. 74–81.

Fernández Galiano, L. (2020c) ‘Museo de Arte Berkeley y Filmoteca Pacífic/ Berkeley Art Museum & Pacific Film Archive’, AV Monografías/ Monographs, 221 (Diller Scofidio + Renfro), pp. 54–59.

Fernández Galiano, L. (2020d) ‘Museo de Arte Contemporáneo The Broad/ The Broad Museum of Contemporary Art’, AV Monografías/ Monographs, 221 (Diller Scofidio+Renfro), pp. 96–103.

Forster, K. (1990) ‘Espacios coreográficos. Imágenes de una pantomima arquitectónica/Choreographed Spaces. Pictures from an Architectural Pantomime’, A&V. Monografías de Arquitectura y Vivienda, 25 (Frank Gehry), pp. 13–16.

Futagawa, Y. (2010) Zaha Hadid. Recent Project. A.D.A.

Futagawa, Y. (2014) Zaha Hadid . A.D.A.

Giovannini, J. (2015) Zaha Hadid, Judith Turner. A dialogue. Edition Axel Menges.

Guccione, M. (2009) ‘Un’opera di Zaha Hadid a Roma: il MAXXI’, in Hadid, Z. (ed.) Zaha Hadid [exposición]: Palazzo della Ragione, Padova (27 ottobre 2009 - 1 marzo 2010). Electa, pp. 25–31.

Heathcote, E. (2020) ‘Un diálogo crítico/ A Critical Dialogue’, AV Monografías/ Monographs, 221 (Diller Scofidio+Renfro), pp. 4–7.

Hess, A., Long, D. G. De and Smith, K. (2009) Frank Lloyd Wright. Los edificios Hess, A. La esfera de los libros.

Jodidio, P. (2001) Santiago Calatrava. Taschen.

Jodidio, P. (2020) Zaha Hadid. Complete Works 1979-Today. Taschen.

José Luis González-Cobelo (1992) 'La máscara y el vértigo', El Croquis., 57 (Santiago Calatrava 1990/1992), pp. 6–17.

Levene, R. and Márquez Cecilia, F. (1992) 'Pabellón de Kuwait', El Croquis., 57 (Santiago Calatrava 1990/1992), pp. 104–113.

Levene, R. and Márquez Cecilia, F. (1995) 'Museo Guggenheim en Bilbao', El Croquis. El Croquis, 74/75 (Frank Gehry, 1991-1995), pp. 182–199.

Levene, R. and Márquez Cecilia, F. (2012) 'Museo de Cantabria', El Croquis. El Croquis, 161 (Mansilla+Tuñón 1992-2012), pp. 190–195.

Lewis Kausel, C. and Pendleton-Jullian, A. (eds) (2008) Santiago Calatrava, conversaciones con estudiantes. Gustavo Gili.

Lorenzo-Eiroa, P. (2008) Instalaciones sobre el trabajo de Peter Eisenman. Buenos Aires: DLO/ Robles Ediciones.

Márquez Cecilia, F. and Levene, R. (1989a) 'Casa Guardiola', El Croquis., 41 (Peter Eisenman), pp. 70–77.

Márquez Cecilia, F. and Levene, R. (1989b) 'Ernsting's Miniladen', El Croquis., 38 (Monografía Santiago Calatrava), pp. 16–29.

Márquez Cecilia, F. and Levene, R. (2004) 'Entrevista [con Zaha Hadid]/ Interview [with Zaha Hadid]', El Croquis, 52+73+103 (Zaha Hadid, 1983-2001), pp. 12–27.

Márquez Cecilia, F. and Levene, R. (2006a) 'Casa Lewis/ Lewis Residence', El Croquis, 45+74/75 (Frank Gehry 1987-2003), pp. 222–251.

Márquez Cecilia, F. and Levene, R. (2006b) 'Museo Guggenheim Bilbao/ Guggenheim Museum Bilbao', El Croquis, 45+74/75 (Frank Gehry 1987-2003), pp. 252–293.

Molinari, L. (ed.) (2007) Diller + Scofidio (+ Renfro). Architetture in dissolvenza. Opere e progetti 1979-2007. Skira.

Mostafavi, M. (2004) 'El Paisaje como planta [una conversación con Zaha Hadid]/ Landscape as Plan [a conversation with Zaha Hadid]', El Croquis, 52+73+103 (Zaha Hadid, 1983-2001), pp. 40–69.

Ortiz, I. (2018) Frank Lloyd Wright. Tikal.

Peter Buchanan (1998) 'De perfil comedido, Galería Tate de Arte Moderno, Londres/ A Restrained Profile: Tate Gallery of Modern Art, London', AV Monografías/ Monographs, 71 (Museos de Arte/ Museums of Art).

Pintos, P. (2020) Museo Olímpico y Paralímpico de Estados Unidos / Diller Scofidio + Renfro. Available at: https://xurl.es/a18pm (Accessed: 22 April 2023).

Ruby, A. (2005) 'Horizontes múltiples: en torno a un Leitmotiv en la arquitectura de Zaha Hadid', in Schumacher, P. and Fontana-Giusti, G. (eds) Zaha Hadid. Textos y referencias. Akal, pp. 40–51.

Schumacher, P. (2005) 'Mecanismo de innovación radical', in Schmacher, P. and Fontana-Giusti, G. (eds) Zaha Hadid. Textos y Referencias. Akal, pp. 52–77.

Schumacher, P. and Fontana-Giusti, G. (eds) (2005a) Zaha Hadid. Documentación de proyectos. Akal (Akal arquitectura; 29).

Schumacher, P. and Fontana-Giusti, G. (eds) (2005b) Zaha Hadid. Obras principales y recientes. Akal (Akal arquitectura; 29).

Sommer, R. L. and Korab, B. (1997) Frank Lloyd Wright. A Gatefold Portfolio. Barnes & Noble Books.

Sudjic, D. (2017) 'Visions', in Ciorra, P. and Guccione, M. (eds) Zaha Hadid in Italy. Quodlibet, pp. 120–129.

Tzonis, A. and Ortiz, V. (2011) Santiago Calatrava. Tikal Arquitectum.

Verdaguer, C. (1995) 'Museo Guggenheim/ Solomon R. Guggenheim Museum', A&V. Monografías de Arquitectura y Vivienda, 54 (Frank Lloyd Wright), pp. 100–107.

Zaera Polo, A. (1995) 'Conversaciones con Frank O. Gehry/ Conversations with Frank O. Gehry', El Croquis, 74/75 (Frank Gehry, 1991-1995), pp. 6–37.

PROPUESTAS DE COMISARIADO EDUCATIVO DESDE EL AULA UNIVERSITARIA

PABLO COCA JIMÉNEZ
Universidad de Valladolid

NOELIA ANTÚNEZ DEL CERRO
Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas la exposición se ha convertido en el medio principal a través del cual el arte es presentado públicamente. Su repercusión ha sido tal que ha condicionado, incluso, el propio devenir del hecho artístico contemporáneo. En este contexto, se denomina curaduría o comisariado a la acción de organizar, administrar y dotar de sentido a un conjunto de obras en un espacio específico de exhibición.

La figura del comisario que se encarga de la gestión de la exposición ha evolucionado fundamentalmente desde los años sesenta del siglo pasado. Sus funciones no son sencillas de determinar, pero se podrían resumir en la relación que se establece entre la producción artística, la teoría y la crítica (Barenblit, 2003).

La trascendencia del hecho expositivo ha condicionado no sólo la evolución del arte sino, también, otras funciones asociadas a la creación artística y a las instituciones museísticas, como es la actividad educativa. Asociada históricamente a la función de explicar y acercar al público los contenidos de las exposiciones y de las colecciones de los museos, en los últimos años ha surgido una reflexión entre los educadores y educadoras de museos sobre los principios ontológicos de la actividad educativa en estos espacios artísticos, así como el papel que deben ostentar en la gestión discursiva de la institución.

Este debate ha devenido en diferentes iniciativas entre las que podemos destacar el diseño de propuestas expositivas gestionadas desde una dimensión educativa. Estas requieren del concurso de otras voces como los equipos de educación de museos o centros de arte, o de investigadores, docentes o estudiantes procedentes de contextos académicos.

Mientras que las exposiciones gestionadas por comisarios o artistas suelen tratar de explorar una dimensión estética o historiográfica del arte, las propuestas desarrolladas por una curaduría educativa se decantan más por cuestiones de carácter social. Además, a menudo tratan de implicar activamente al espectador con el fin de que pueda relacionarse de otra manera con las obras expuestas.

El texto que se presenta a continuación trata de explorar precisamente la naturaleza de ese tipo de prácticas comisariales que, desde una dimensión educativa, se realizan en el ámbito académico con estudiantes de grado o máster. En este caso, se analizan las propuestas comisariales realizadas por estudiantes de la asignatura de *Educación Artística en Museos e Instituciones Culturales* del Máster Universitario en Educación Artística en Instituciones Sociales y Culturales de la Universidad Complutense de Madrid (UCM). El análisis de las mismas trata de arrojar luz sobre sus principales características y los temas abordados en las propuestas.

1.1. La exposición como medio. Una mirada crítica

El nacimiento de los museos a finales del siglo XVIII supuso la aparición de una institución cultural que ha tenido una enorme relevancia para las sociedades modernas. El museo surgió como consecuencia de dos hechos fundamentales, las prácticas coleccionistas que se habían dado hasta ese momento y el auge de la Ilustración (Hernández, 1992). Las políticas de adquisición, conservación y exhibición pública de aquellos primeros museos tuvieron como propósito contribuir a la formación de un público ilustrado en los valores propios de las clases dirigentes.

La gestión de las colecciones fue una de las principales funciones de aquellos primeros museos, siendo aún más relevante el afán por mostrarlas públicamente. Los primeros ejemplos de exposición se remontan

al siglo XVIII cuando los salones oficiales parisinos se abren definitivamente al público visitante. Aquellos eventos periódicos permitieron tomar el pulso a la creación artística del momento, siendo cita obligada para artistas y críticos. Los criterios de selección de obra dependían de un jurado formado por artistas consagrados o por otros expertos que juzgaban qué obras podían ser presentadas y cuáles no. De esta forma, los salones ratificaron el arte más academicista dejando fuera a otras propuestas más arriesgadas o subversivas de artistas que, en algunos casos, crearon sus propios salones alternativos como el *Pavillon du Realisme* -fundado por Gustave Courbet en 1855-, el *Salon des Refusés* de 1863 o, desde 1884, el Salón de los Independientes.

Sin embargo, fueron los artistas de la vanguardia los primeros en ser conscientes del potencial que presentaban las exposiciones para transmitir sus propios ideales estéticos. Estas primeras presentaciones favorecieron nuevas formas de recepción artística por parte del espectador, quien adoptó un papel más activo que el ostentado hasta ese momento (Layuno, 1997).

Desde que Benjamin Buchloh urgiera a que el acontecimiento comisarial articulará el propio discurso del hecho artístico (O'Neill, 2008), la exposición se ha convertido, como señalan Ferguson et al., (1996), en el espacio fundamental donde el arte es conocido. La exposición es, además,

> el principal lugar de intercambio de la economía del arte, donde se construye, se mantiene y ocasionalmente se reconstruye la significación. En parte espectáculo, en parte acontecimiento sociohistórico, en parte dispositivo estructurador, las exposiciones -especialmente las de arte contemporáneo- establecen y administran los sentidos culturales del arte (p. 2).

En la actual era de las exposiciones (Mosquera, 2008), la relevancia de estas ha desbordado a museos, galerías o bienales, convirtiéndose en un medio que permite tomar el pulso al arte más actual. Incluso, como apunta Castro Flórez (2012), el auge de las exposiciones ha sido de tal calibre que a menudo se habla de "curatorismo", como el último movimiento artístico en el que la labor curatorial utiliza la obra de arte como materia prima, llegándose a convertir la exposición en la propia obra.

Desde la crítica institucional artistas como Fred Wilson, Joseph Kosuth, Michael Asher, Hans Haacke o Andra Fraser, entre muchos otros, sometieron al escrutinio público la propia condición del arte, su institucionalización y su vertebración en torno al acontecimiento expositivo. Sus obras planteaban una mirada crítica a la institución, cuestionando el valor de la obra de arte o el papel pasivo que tradicionalmente había asumido el espectador. Como consecuencia de ello, comienzan a valorarse otro tipo de propuestas que abran el modelo expositivo a otros formatos y a otras voces.

1.2. La dimensión educativa del comisariado

Uno de los principales pilares sobre los que se asientan los museos actuales es la educación. El *International Council of Museum* (ICOM), en la Asamblea General Extraordinaria del 2022 en Praga, aprobó la siguiente definición:

> Un museo es una institución sin ánimo de lucro, permanente y al servicio de la sociedad, que investiga, colecciona, conserva, interpreta y exhibe el patrimonio material e inmaterial. Abiertos al público, accesibles e inclusivos, los museos fomentan la diversidad y la sostenibilidad. Con la participación de las comunidades, los museos operan y comunican ética y profesionalmente, ofreciendo experiencias variadas para la educación, el disfrute, la reflexión y el intercambio de conocimientos.

Aunque el ICOM recoge el término educación como una de las funciones principales de la institución, no parece estar en el mismo orden jerárquico que otras como la investigación, el coleccionismo, la conservación o la exhibición. Si bien la definición de museos ha ido incorporando paulatinamente una concepción educativa del museo, parece que sigue teniendo una valoración secundaria respecto a otras funciones.

De hecho, la relevancia adquirida por el evento expositivo, tanto para museos como para la creación artística contemporánea, ha condicionado también propia la actividad educativa de la institución.

Ballart (2007) reconoce la dimensión educativa de la exposición cuando señala que el montaje expositivo está "destinado a transportar al visitante a un entorno de aprendizaje en el cual predomina el lenguaje visual" (p. 140). Esta afirmación nos deja entrever que la educación forma

parte del propio sistema discursivo de la exposición, traducido en el diseño *ad hoc* de una programación de actividades didácticas en torno a esa exposición. No es de extrañar, por tanto, que a menudo exista cierta insatisfacción entre educadores y educadoras respecto al papel subsidiario que la educación ocupa en museos y centros de arte.

Si bien esta situación persiste en la actualidad, en algunos museos, en cambio, sí han superado esta práctica reproductiva del relato oficial, ofreciendo a la comunidad otro tipo de propuestas totalmente diferentes planteadas como alternativas a las narrativas instituidas. No solo hablamos de actividades como talleres, visitas dialogadas u otras prácticas críticas, también de la puesta en marcha de exposiciones diferentes a las programadas por la institución.

1.3. El giro educativo de la práctica comisarial

Desde las prácticas artísticas y curatoriales también se ha prestado atención a la pedagogía, como se vio en el ya famoso giro educativo que Rogoff publicó en la revista *e-flux* en 2008. Este acontecimiento pareció abrir un nuevo horizonte en el comisariado, sobre el que O'Neill (2010) señala que "no se trata simplemente de proponer que estos proyectos curatoriales han adoptado cada vez más la educación como tema; es, más bien, afirmar que el comisariado opera cada vez más como una praxis educativa ampliada" (p. 12).

Sternfeld (2010) cuestiona la instrumentalización que el giro educativo ha realizado de la educación en favor, exclusivamente, de los comisarios, certificando las jerarquías que se establecen en el sistema del arte y su presentación pública.

En esta línea, Graham (2010) recuerda que el papel de educadoras y educadores sigue siendo secundario, continúa estando en manos de artistas y comisarios. Ante esta situación, tal vez se debería plantear como contrapartida la problematización precisamente del papel de comisarios y artistas instituidos como educadores (Padró, 2011).

1.4. Comisariados educativos. Un relato abierto

Parece necesario plantear alternativas a las prácticas comisariales tradicionales que ofrezcan otro tipo de aproximaciones y de lecturas del mundo actual más educativas y sociales. Desde el ámbito de los museos y centros culturales, pero también desde la universidad, han surgido en los últimos años iniciativas que, precisamente, proponen otros formatos expositivos en los que aquellas jerarquías de las que hablamos anteriormente no están presentes.

La repercusión del término "comisariado pedagógico" ha sido escasa, tal y como señala Boj Tovar (2022), especialmente entre los profesionales de la curaduría, tan abiertos siempre al debate o la reflexión sobre las prácticas expositivas. Algunas de las causas que sugiere la autora son "el escaso valor intrínseco del término, su poca profundidad, su ambigüedad o incluso porque aquello que señala ya tiene otros conceptos clave desde los que expresarse" (p. 10). Este silencio contrasta con el eco que sí ha tenido en educadores y mediadores de museos. De hecho, desde hace algunas décadas, existe un debate sobre la necesidad de incorporar la dimensión educativa a las prácticas curatoriales. Este desigual tratamiento del término en el ámbito curatorial y en el de mediación tienen más que ver con

> Las posiciones desde las que se articulan los conceptos definen tanto la construcción de sus significados como su propagación, condicionan el habla y también la escucha, y dan forma a las estructuras sobre las que se asienta la práctica cultural (p. 11).

Aunque el lenguaje siempre es necesario y útil para nombrar y así dar carta de naturaleza a las cosas, puede ser que el debate no sea si este concepto está o no en la mente de los comisarios, sino si este tipo de propuestas son útiles y necesarias para abordar la educación artística en museos, centros de arte u otros espacios expositivos desde otra dimensión.

Podemos remontarnos a principios de la década de 1980 cuando en Estados Unidos los educadores comenzaron a ser invitados a participar en el diseño expositivo, lo que demuestra el interés por incorporar la perspectiva educativa al mismo proceso curatorial (Roberts, 1980). Algo más tarde, en Europa y Latinoamérica comienzan a surgir propuestas

que incorporan otras voces que podríamos considerar dentro de la escena del denominado comisariado educativo.

En España este es un fenómeno aún más reciente. En los últimos años han surgido algunas propuestas en museos como el Artium de Vitoria, el Museo Patio Herreriano de Valladolid, el Es Baluard de Palma o el Museo Thyssen-Bornemisza de Madrid, pero también en otros espacios artísticos como Matadero Madrid, por poner algunos ejemplos. Aunque muchos de estos proyectos tenían como punto de partida los equipos de educación o mediación de museos, otros, en cambio, se han gestado desde el ámbito académico.

FIGURA 1. *Sala de exposiciones del Campus La Yutera. Universidad de Valladolid.*

Fuente: elaboración propia

Algunos centros educativos también han mostrado interés por la organización de exposiciones dentro de sus propios espacios. En los últimos años se han abierto numerosas salas de exposiciones en institutos de secundaria y escuelas de arte, habitualmente vinculados al bachillerato artístico, así como en facultades de Bellas Artes y de Educación (Figura 1).

Estas salas suelen albergar propuestas expositivas constituidas por las producciones de los propios estudiantes o por la obra de artistas emergentes, muchas veces vinculados con ese centro educativo. La apertura de estos espacios ha favorecido la naturalización de la creación artística

entre el alumnado, el cual no suele tener entre sus preferencias de ocio la visita a museos o centros de arte (Santacana, et al., 2016).

Es probable que la convivencia con este tipo de espacios de exhibición favorezca la construcción de una mirada más sensible a las prácticas artísticas. Esta es una forma de invertir en la educación artística de los estudiantes concebidos como espectadores privilegiados de las propuestas exhibidas en sus entornos académicos, participando muchos de ellos después en las tareas de producción, diseño y montaje expositivo.

Pese al considerable aumento de este tipo de espacios, aún sigue siendo un recurso marginal para la mayoría de estos centros educativos de enseñanzas medias y superiores. En caso de no poder contar con salas de exposición, muchos institutos y facultades recurren a pasillos y zonas de tránsito como espacios de exposición. Incluso, en muchas ocasiones, sobre todo en la formación superior de grado o máster, el trabajo comisarial desde una dimensión educativa se centra en el diseño de una propuesta. En el caso que estamos estudiando, estas iniciativas curatoriales son diseñadas por las estudiantes de la asignatura de *Educación Artística en Museos e Instituciones Culturales* del Máster Universitario en Educación Artística en Instituciones Sociales y Culturales de la UCM. Su naturaleza, características y temáticas propuestas, serán analizadas a continuación.

2. OBJETIVOS

Los objetivos con los que parte este texto son los siguientes:

- Comprender la naturaleza de las prácticas comisariales educativas.
- Revisar proyectos de comisariado educativo realizados por estudiantes de máster.
- Analizar el interés que el comisariado educativo suscita en las estudiantes del Máster Universitario en Educación Artística en Instituciones Sociales y Culturales.
- Indagar acerca de la concepción que percibe el alumnado de dicho máster del comisariado educativo y sus posibles usos y aplicaciones a través del análisis de los temas y las obras escogidas para dichos proyectos.

3. METODOLOGÍA

Este texto se plantea como resultado de una investigación aplicada y descriptiva, en la que buscamos analizar el interés de estudiantes universitarias por el comisariado educativo, comenzando con una indagación teórica sobre el concepto y su desarrollo y continuando con el análisis cuantitativo y cualitativo de trabajos realizados por estudiantes de la asignatura *Educación Artística en Museos e Instituciones Culturales* del Máster Universitario en Educación Artística en Instituciones Sociales y Culturales.

Este máster sirve, en dicha facultad, para dar formación a quienes quieren dedicarse a la educación artística en ámbitos de educación no formal y a él acuden estudiantes (mayoritariamente mujeres) de diferentes disciplinas del ámbito de las Artes y Humanidades (Bellas Artes, Historia del Arte, Danza, …), tanto españolas como de otros países de Europa o Latinoamérica. La asignatura en la que se trabaja en este proyecto habla sobre la educación que se imparte en museos y otras instituciones culturales y en la que las estudiantes deben realizar un trabajo final en el que recopilar lo aprendido sobre educación no formal, historia de los museos y la educación en ellos, el funcionamiento de los departamentos de educación en estas instituciones, las metodologías educativas que se han desarrollado en ellos o los diferentes tipos de público que a estos lugares acuden. Para este trabajo final, las alumnas, pueden optar por diseñar una actividad o programa educativo, o una propuesta de comisariado educativo, enmarcadas en una institución real, preferiblemente de la ciudad de Madrid.

Para la realización de este trabajo final sobre comisariado se les propone un índice que recoge una introducción, un análisis de la institución escogida (presentación de la misma, sus públicos, la organización, presupuesto del departamento de educación, pedagogías invisibles,…); una explicación del tema y el propio diseño de la exposición (selección justificada de obras, esquema o maqueta de la colocación de las mismas en la sala), además de posibles extras como materiales didácticos para ubicar en la sala.

Finalmente, en este estudio se han tenido en cuenta datos de tres cursos académicos, comenzando por el curso 2020/2021, cuando se empezó a proponer como opción para el trabajo final la propuesta de comisariado educativo. Desde entonces, han pasado por la asignatura un total de 70 estudiantes, realizando 44 trabajos de los cuáles 11 fueron sobre comisariado educativo.

Para el análisis de estos trabajos se han tenido en cuenta los resultados obtenidos a través de dos herramientas:

- Una matriz para el cálculo del porcentaje de los trabajos realizados sobre comisariado educativo del total de los trabajos realizados.
- Una tabla para la recogida de datos acerca de las instituciones, los temas y las obras escogidas para las propuestas diseñadas por las estudiantes.

4. RESULTADOS

4.1. Resultados cuantitativos.

En primer lugar, y debido a que la elección de realizar una propuesta sobre comisariado educativo es libre, se considera interesante mostrar los datos acerca del número de estudiantes, trabajos totales y trabajos sobre comisariado educativo que se realizaron en los cursos analizados (Tabla 1).

TABLA 1. *Datos de estudiantes y trabajos presentados en los cursos participantes en el estudio.*

CURSO	Nº. de estudiantes	Nº. total de trabajos	Nº. trabajos sobre comisariado	Porcentaje de trabajos sobre comisariado
2020/21	23	16	4	25 %
2021/22	26	13	0	0 %
2022/23	21	14	7	50 %
TOTALES	70	44	11	25, 58 %

Fuente: elaboración propia

4.2. RESULTADOS CUALITATIVOS.

A continuación, se procede a explicar el contenido y principales características de los 12 trabajos realizados.

TABLA 2. *Datos de los trabajos realizados en el curso 2020/2021.*

Siglas	Título	Institución	Tema	Público destinatario	Artistas seleccionados	Elementos de mediación en sala
M. A. A.	Mirar hacia otro lado	Centro de Arte Contemporáneo Matadero de Madrid (Madrid, España)	Mujeres e inmigración	General	Mujeres dos Rombos	Sí
I. B. G.	Mujer tenías que ser	Museo de Historia de Madrid (Madrid, España)	Invisibilización de las mujeres y su vida diaria	3º ESO		Sí
A. J. A. S.	La noche escribe Braille	Museo Tiflológico de la ONCE (Madrid; España)	acercar videntes e invidentes	General	Artistas de instragram	No
P. T. L.	Museo para un público olvidado	Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía (Madrid, España)	Acercamiento al arte	Niños y niñas de 0 a 6 años	Fondos del Museo	Sí

Fuente: elaboración propia

TABLA 3. *Datos de los trabajos realizados en el curso 2022/2023.*

Siglas	Título	Institución	Tema	Público destinatario	Artistas seleccionados	Elementos de mediación en sala
K. J. F.	Mujeres-árbol. Lo natural es complejo.	Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía (Madrid, España)	Naturaleza y ruralidad	General	Mujeres artistas rurales	No
C. L. G.	Sin título	Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía (Madrid, España)	La enfermedad, la discapacidad y la convalecencia como ejercicio de libertad y creatividad	A partir de los 11 años	Mujeres artistas que han padecido enfermedad o discapacidad	Sí
M. N. M. M. y D. F. M. V.	"Poéticas simbióticas del Campo y la Ciudad"	Estación de Delicias (Madrid, España) y Estación de Aranjuez (Madrid, España)	Diálogo entre el arte contemporáneo, la ciudad y el campo	General	Mezcla de artistas contemporáneos	No
L. M. M.	Outlaws	El Bajo (taller de artista en Madrid, España)	Fotografo como conexión con espacios y personajes marginados	General, aunque avisa de lo explícito de las imágenes.	Oriol Miñarro	No
A. R. D. e I. P. C.	El arte del embarazo. Cuerpos Femeninos en la historia	Museo Arqueológico Nacional (Madrid, España)	La representación del embarazo	General	Variados, desde la cultura egipcia.	Sí
R. R. D.	Tecnología, cambio climático y apocalipsis	Museo Nacional Thyssen Bornemisza (Madrid, España)	Tecnología y cambio climático	General	Fondos del museo y otras.	No
M. R. F.	Sin título	The Salvador Dalí Museum (St. Petersburg, Florida, EEUU)	Obra de Dalí en realidad aumentada	General	Dalí	NO

Fuente: elaboración propia

4.2.1. *La noche escribe Braille* (curso 2020/2021, realizado por A. J. A. S.).

Esta propuesta está pensada para ser implementada en el Museo Tiflológico de la ONCE (Madrid). En el mismo se reflexiona sobre la posible

existencia de una cultura ciega y se trabaja para intentar unir a videntes y ciegos, ya que por un lado se propone hacer que los videntes puedan experimentar cómo perciben las personas ciegas y, por otro, que los ciegos puedan comprender mejor algo que les es tan ajeno como la luz.

Las 6 obras escogidas son fotografías nocturnas o de astrofotografía que intentan ser representativas de lo que es la luz.

- La naturaleza de la luz: el ocaso, de A. J. Segrove.
- La ceguera de los que ven: la luna, de Neven Krcmarek.
- El cielo escribe Braille: la Vía Láctea, de Sam Farelly
- El rastro nocturno: las estrellas viajeras, de Samuel Piccarini.
- La conexión entre tierra y cielo: el relámpago, de Melody P.
- El reflejo que construimos: las ciudades, de Denis Kummer.

La obra se presentará en unos atriles individuales para que se sitúen en horizontal a la altura de las manos, con una plancha de metacrilato intervenida sobre la propia fotografía (Imagen 2). La plancha tendrá relieves en las zonas con luz de la fotografía.

FIGURA 2. *Esquema de la disposición de las fotografías en la exposición La noche escribe Braille.*

Fuente: Trabajo de A. J. A. S. para la asignatura Educación Artística en Museos e Instituciones Culturales.

4.2.2. Trabajo de comisariado educativo para el proyecto "Mirar hacia otro lado" (curso 2020/2021, realizado por M. A. A.).

Mirar hacia otro lado en un proyecto real realizado por la asociación Mujeres Dos Rombos en colaboración con Mujeres de Opañel, del que se propone realizar una exposición en la Nave de Intermediae del Centro de Arte Contemporáneo de Matadero Madrid, orientada a público escolar.

El proyecto expositivo *Mirar para otro lado* está compuesto por 10 obras del colectivo de artistas Mujeres Dos Rombos acerca de la existencia de fronteras, físicas, legales y administrativas, que provocan la muerte de muchas personas al impedir el movimiento hacia lugares más seguros para ellas. Cada una de las artistas intervienen en una representación de una tienda de un campo de refugiados con diferentes materiales y sonidos que pretenden crear una interacción (Imágenes 3 y 4). Estas obras, además, se muestran junto a narraciones de mujeres migrantes del colectivo Mujeres de Opañel.

FIGURAS 3 y 4. *Obras realizadas por artistas del colectivo Mujeres Dos Rombos, La canción del fracaso de María Angulo (izquierda) y La pesca humana de Puerto Collado.*

Fuente: Trabajo de M. A. A. para la asignatura Educación Artística en Museos e Instituciones Culturales

En la propuesta expositiva se incluye un panel con imágenes de las obras y notas adhesivas que permitieran a los asistentes a la exposición poner título a las obras, además de construcciones como las usadas por las artistas para poder ser intervenidas, fomentando así una reflexión activa y propia sobre las obras y la temática de estas.

4.2.3. Proyecto de comisariado educativo "Mujer tenías que ser" (curso 2020/2021, realizado por I. B. G.).

Mujer tenías que ser es el título de una exposición diseñada para el Museo de Historia de Madrid con la intención de visibilizar la vida de las mujeres y de las violencias ejercidas sobre ellas y como esto deriva, en parte, de una educación diferenciada para hombres y mujeres. La propuesta busca explorar la vida de las mujeres en Madrid entre los siglos XVII y XIX para acercarla a adolescentes que estén cursando 3º de la E. S. O. en institutos madrileños.

Para la muestra se eligen 12 obras que se colocarían en dos grupos (uno en cada una de las paredes longitudinales de la sala escogida): el de las mujeres de clase alta, virtuosas, recatadas y devotas y el de las mujeres de clase baja, trabajadoras y, a veces por obligación, de vida "indecente".

- Copia de La Mariblanca (1630), anónimo.
- Vida de la buena y la mala mujer (1870), José María Marés (ed.).
- Escuela de niñas (1859), Juan Mon.
- *Isabel II niña* (1835), Luis de la Cruz y Ríos.
- La naranjera y un majo junto a la Fuente del Abanico (1779), José del Castillo.
- *Bárbara de Braganza, reina de España* (mediados del siglo XVIII), anónimo..
- Cantantes y actrices de variedades (1902), anónimo.
- *Mariana de Austria, reina de España* (mediados del siglo XVII), anónimo.

– Madama de nuevo cuño (1770), anónimo.

– El Viernes Santo en Madrid con mantilla (1914), Francisco Pradilla.

– Traje de teatro. Retrato de María Ladvenant (1778), Juan de la Cruz Cano y Olmedilla.

– *Industria cosmética* (finales del siglo XIX).

Toda la museografía de la exposición está pensada casi como para formar el escenario en el que desarrollar una actividad educativa, por lo que hay piezas que comenzarán tapadas, cuadernos para escribir, un corcho en el que colocar titulares (Imagen 5), entre otros recursos.

***FIGURA 5**. Detalle de la colocación de la Dama de nuevo cuño y el dispositivo que le acompaña.*

Fuente: Trabajo de I. B. G. para la asignatura Educación Artística en Museos e Instituciones Culturales.

4.2.4. Museo para un público olvidado: espacio educativo para niños de entre 0 y 6 años (curso 2020/2021, realizado por P. T. L.).

En esta ocasión, se plantea el comisariado educativo como una herramienta para fomentar la interacción de la institución museística y el patrimonio que alberga con uno de los públicos más olvidados por ellas, los niños y niñas de entre 0 y 6 años. La propuesta se plantea para ser realizada en el Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía (MNCARS) (Madrid).

La exposición estaría compuesta de 8 réplicas de pinturas pertenecientes a la colección del museo, colocadas a la altura de la vista de los ojos infantiles, junto a las cuales se colocarían objetos y materiales asociados a las mismas y que permitieran a los niños y niñas introducirse en estas. En la tabla 4 se puede ver el listado de las obras seleccionadas y los objetos asociados a las mismas.

***TABLA 4**. Obras seleccionadas y objetos propuestos.*

Título	Año de creación	Autor	Objeto asociado
Retrato II	1938	Joan Miró	Espejos de mano
Cascabeles rosas y cielo	1930	René Magritte	Cascabeles y pompones de colores
Mariposas en la montaña	1934	Óscar Domínguez	Mariposas de plástico de juguete
Jardín de Aranjuez	1907	Santiago Rusiñol	Jarrón con flores de plástico
Busto y paleta	1925	Pablo Picasso	Paleta con colores y pinceles
La ventana abierta	1921	Juan Gris	Guitarra de juguete
Naturaleza muerta cubista	1917	María Blanchard	Colador y bolas de colores

Fuente: Elaboración propia a partir de la tabla propuesta por P. T. L. en su trabajo.

4.2.5. *Mujeres-árbol. Lo natural es complejo* (curso 2022/2023, realizado por K. J. F.).

La relación actual del ser humano con el espacio natural y las labores tradicionales de las mujeres, especialmente las relacionadas con la vida rural, son los temas de la exposición *Mujeres-árbol. Lo natural es complejo* diseñada para la Sala de Bóvedas del MNCARS.

En este caso, la elección de la sala se ha debido a su escondida ubicación y a las paredes de ladrillo y piedra que tiene. Las obras seleccionadas, todas ellas de mujeres artistas, giran en torno a tres temas: semilla, labores y acciones o intervenciones sobre el paisaje.

- *Bordar el manto terrestre* y *Manto* (Imagen 6) de Raquel Bartolomé.
- Localizando diversidad, Los saberes recolectados y Redeiras de Irene Trapote.
- Monsanto no es santo de mi devoción de Carma Casulá.
- Book XVII, Book XVIII y Book XIV de Basia Irland.
- *Ciclo seco* de Lucía Loren.
- Translacions: Herba flotant al mar y Dona-arbre de Fina Miralles.

FIGURA 6. *Manto de Raquel Bartolomé*

Fuente: Trabajo de K. J. F. para la asignatura Educación Artística en Museos e Instituciones Culturales.

4.2.6. *Proyecto de comisariado educativo* (curso 2022/2023, realizado por C. L. G.).

Esta propuesta de comisariado educativo pensada para ser llevada a cabo en el MNCARS busca reflexionar sobre la enfermedad, la discapacidad y la convalecencia. La selección de obras recoge las siguientes:

- Kit para aprender a convalecer y Autorretrato (Imagen 7): cuerpo enfermo (2022), de Clara López Gutiérrez.
- Frida Kahlo pintando su corsé ortopédico mientras convalece (entre 1950-1951), de Juan Guzmán y Corsé internvenido (s.f.), de Frida Kahlo.
- *Bedding Out* (2012-2013), de Liz Crow.
- *Jo* (2022), de Berta López.
- *Sopa de letras* (2018) (Imagen 8) y *La Bordadora* (2022), de Costa Badía.
- *Llévame donde haya vida* (2021), de Carmen La Griega.
- *Do you want us here or not* (2018), de Shannon Finnegan.
- *Crepitantes* (s.f.) (Imagen 8), de Elisa González.
- Brushstrokes: January 19, 1992, no.6) de Hannah Wilke.
- *Olimpia (White)* (1996), de Katarzyna Kozyra.
- Mujer enferma. / Mujer eterna. Santa Anatómica I (2020), de Bárbara G.F. Muriel.
- *Bread bed* (1996), de Jana Sterbak.
- *Flora* (2006), de Ariana Russell.
- *Bed* (2019), de Entelechy Arts Theatre Group.
- *Femme maison* (1994), Louise Bourgeois.

En la sala se colocará material destinado a insistir en la necesidad de tener en cuenta el confort y el reposo en los espacios públicos como antifaces para taparse los ojos y sillones móviles para sentarse a descansar o a escuchar el *podcast* Tara Jome de la artista Clara López Gutiérrez, además de una cama de matrimonio sobre la que tumbarse o desde la que se impartirán charlas y talleres.

FIGURAS 7, 8 y 9. *Autorretrato: cuerpo enfermo (2022) de Clara López Gutiérrez (izquierda), Sopa de letras (2018) de Costa Badía (centro) y Crepitantes (s.f.) Elisa González (derecha)*

Fuente: Trabajo de C. L. G. para la asignatura Educación Artística en Museos e Instituciones Culturales.

4.2.7. *Propuesta comisariado "Poéticas simbióticas del Campo y la Ciudad"* (curso 2022/2023, realizado por M. N. M. M. y D. F. M. V.).

Unir lo rural y lo urbano, indagando en el abandono del primero y en la falta de espacios verdes en el segundo, es el objetivo de esta propuesta de comisariado educativo pensada para establecerse en dos estaciones de tren: Delicias (en el centro de la ciudad de Madrid) y Aranjuez (en un ámbito más rural), conectadas tanto por el Tren de la fresa, más lento y antiguo, (Imagen 10) y el habitual de cercanías (más rápido y moderno), planteando la posibilidad de hacer el viaje de ida y vuelta de dos formas diferentes.

Las obras seleccionadas para la estación de Delicias son:

- The word for world is forest, de Fabian Knetch.
- *Plano - Contra plano* (2015), de Carmen Nogueira.
- Aletheia (2014), Mobiliario urbano para caminantes (2016) y La terre tremble (2021) de de Anaïs Florin.
- *From a solid bowl, from an opaque*, de Javi Cruz, Jacobo Cayetano, Zuloarak.
-

En Aranjuez se expondrían:

– Eyes as Big as Plates # Agnes II (2011) y Eyes as Big as Plates # Edda (2019), de Karoline Hjorth y Riitta Ikonen.

– *Tierra Cuerpo Celeste* (2011) de Virginia López.

– *Santa Regina Mulata* (2019), de Hadriana Casla.

– *Aposophia* (2017) y *Ser Aguja* (2019), de Lucía Loren.

– *Silueta #* (1973-1977), de Ana Mendieta.

– *Trenzado Natural* (2020), de Melinda Hüttl. (Imagen 11)

***FIGURAS 10 y 11**. Interior del Tren de la fresa (izquierda) y Trenzado Natural (2020), de Melinda Hüttl (derecha).*

Fuente: Trabajo de M. N. M. M. y D. F. M. V. para la asignatura Educación Artística en Museos e Instituciones Culturales.

4.2.8. *Outlaws, con fotografías de Oriol Miñarro* (curso 2022/2023, realizado por L. M. M.).

Oriol Miñarro es un fotógrafo que retrató personajes del barrio de El Raval de Barcelona en sus descansos como vendedor ambulante de alfombras. Estas fotografías recogidas en el libro *Wellcome To The Barrio*, obligan a la reflexión del papel del artista como mediador entre realidades duras e invisibilizadas y el resto de la sociedad.

En esta ocasión la propuesta está destinada a implementarse en El bajo, un taller, estudio y espacio expositivo de arte y diseño que fundó Javier Martín.

4.2.9. Vida. El arte del embarazo. Cuerpos femeninos en la historia. Un recorrido histórico del embarazo en el arte (curso 2022/2023, realizado por A. R. D. e I. P. C.).

En este trabajo se propone un recorrido histórico a través de obras artísticas cuya temática es el embarazo, como tema común a toda la humanidad, observando los modos de representación de este proceso. El objetivo sería montar la exposición en diferentes salas del Museo Arqueológico Nacional para que pudiera ser visitada por un público general.

Las obras seleccionadas para dicha exposición serían:

- Mujer dando a luz asistida por Hathor y Taweret, (Época Ptolemaica), anónimo.
- Mujer embarazada siendo asistida por otra, (1 d.C.- 800 d.C.), anónimo.
- *Mujer embarazada* (1200-400 a.C.), anónimo.
- *Códice Vindobonesis 93* (primera mitad del siglo XIII), anónimo.
- Cantigas de Santa María. Códice Rico: Cantiga 89, (1280-1284), de Alfonso X "El Sabio".
- *Genecia de Muscio* (escrito originalmente ca. 500, copia del s. IX -X).
- *El matrimonio Arnolfini* (1434), de Jan van Eyck.
- *La Visitación* (1435), de Rogier van der Weyden.
- *Estudio del embrión humano* (1510-1513), de Leonardo da Vinci.
- *Dama desconocida de rojo* (1620), de Marcus Gheeraerts "El Joven".

– *Venere de' Medici* (1780-1782), de Clemente Susini.

– Modelo anatómico de una mujer embarazada (c. 1680), de Stephan Zick.

– *Parturienta o Embarazada a término* (s. XVIII), de Juan Cháez y Luigi Franceschi. (Imagen 12).

– Feto in utero. Placa Nº 6 en Anatomy of the Human Gravid Uterus (1774), de Willian Hunter.

– *Venus de pie* (siglo XVIII), anónimo.

– *Esperanza I* (1903*) y Esperanza II* (1907-08), de Gustav Klimt.

– *Kinderwunsch* (2015), de Ana Casas Broda. (Imagen 13).

– *Pregnant woman* (2001-2003), de Ron Mueck.

– *The Virgin Mother* (2005) de Damien Hirst.

FIGURAS 12 y 13. *Parturienta o Embarazada a término (s. XVIII), de Juan Cháez y Luigi Franceschi (izquierda) y Kinderwunsch (2015), de Ana Casas Broda (derecha).*

Fuente: Trabajo de A. R. D. e I. P. C. para la asignatura
Educación Artística en Museos e Instituciones Culturales

En las salas, además de las obras, habría gafas de realidad virtual para poder ver vídeos sobre el embarazo o reproducción en 3D de modelos anatómicos que puedan ser manipulados; pantallas en las que realizar puzles y audioguías.

4.2.10. Comisariado educativo: tecnología, cambio climático y apocalipsis (curso 2022/2023, realizado por R. R. D.)

El Museo Nacional Thyssen – Bornemisza es el espacio elegido para el diseño de esta propuesta de comisariado educativo que busca despertar en el público interés por el cambio climático. La muestra pondría en diálogo piezas de la colección del museo que ya se incluyen en un recorrido sobre sostenibilidad. con otras más contemporáneas, incluidas algunas generadas por la inteligencia artificial DALL.E. (Tabla 5).

Durante la exposición habría una programación educativa, pero no materiales educativos en la sala.

***TABLA 5**. Obras seleccionadas para la exposición.*

OBRA DEL RECORRIDO DE SOSTENIBILIDAD	OBRA PROPUESTA PARA EL DIÁLOGO
Mañana de Pascua (1828 – 1835), de Caspar David Friedrich.	Mañana de Pascua (2023), de DALL.E.
El Gran Canal desde San Vío (1723-1724) de Canaletto.	La destrucción de Venecia (2023), de DALL.E.
El lago George (hacia 1860), de John Frederick Kensett.	Tu vertedero de confianza (2023), de DALL.E.
Paisaje idílico con la huida a Egipto (1661), de Claudio de Lorena.	El Gran Día de su Ira (1851-1853), de Claudio de Lorena.
El bosque (1913), de Natalia Goncharova.	Plantoide Misántropo (2021), de Santiago Morilla.
Contrastes Simultáneos (1913), de Sonia Delaunay.	Ovidio (2022), de María Eugenia Diego.

Fuente: Elaboración propia

4.2.11. Comisariado educativo en The Salvador Dalí Museum: La realidad virtual como fomento de nuevos públicos (curso 2022/2023, realizado por M. R. F.)

El objetivo de este proyecto es utilizar las tecnologías de metaverso para incluir nuevos públicos en el Salvador Dalí Museum. Para ello se realizarían 6 visitas guiadas al interior de 6 cuadros de Dalí, permitiendo a los visitantes, mediante la realidad virtual, pasear por los paisajes que en estas obras se representan.

En esta ocasión, las obras elegidas son:

- Méditation sur la harpe (1933).
- Réminiscence archéologique del "Angélus" de Millet (1934).
- Le Spectre de Vermeer de Delft, pouvant être utilisé comme table (1934).
- El desahucio del mueblealimento (1934).
- Rompecabezas de otoño (1935).
- Eco morfológico (1936).

5. DISCUSIÓN

Al revisar los datos, y en cuanto al interés que este tipo de propuestas suscita en el alumnado traducido en el número y porcentaje de trabajos sobre este tema realizados por el estudiantado, podemos analizar el caso de lo ocurrido en la UCM. Para un análisis de este aspecto, es importante indicar que, aunque se les plantea la opción de realizar un proyecto educativo o una propuesta de comisariado educativo desde el primer día de clase, la teoría relacionada con los proyectos educativos se impartía en las primeras semanas de clase, estando el tema del comisariado educativo relegado al último lugar, siguiendo el orden del temario presente en la ficha docente de la asignatura (Antúnez del Cerro, 2018). El primer curso en que el que se propuso la opción del comisariado educativo para el trabajo final fue el 2020/2021, tras contar con Pablo Coca Martínez como invitado en la asignatura, quien, a pesar de realizar su participación por videoconferencia[67] y en la parte final de la asignatura, pudo transmitir interés por el tema al alumnado lo que produjo que se realizarán 4 trabajos (un 25 % del total) en este ámbito. En el curso 2021/2022, el tema del comisariado fue el último en impartirse, lo que hizo que la totalidad de las estudiantes realizarán trabajos de propuestas educativas,

[67] En el curso 2020/2021, la docencia de esta asignatura fue un 25% presencial y un 75% virtual debido a la pandemia de COVID-19. Por ese motivo la conferencia se realizó de forma virtual, estando todos los participantes (conferenciante, profesora y estudiantado) en sus casas.

cuyo contenido principal y guion se había impartido semanas antes quedando, por lo tanto, más tiempo para la realización de este tipo de proyecto. Por último, en el curso 2022/2023, se realizó un cambio en el orden del temario de la asignatura para dar un tiempo similar de realización a quienes quisieran realizar propuestas de comisariado educativo que a quienes optarán por las propuestas didácticas, lo que se tradujo en que la mitad de los trabajos tuvieran este enfoque.

Si revisamos los temas escogidos por las estudiantes podemos ver que, salvo en algunos casos en los que la exposición iba dirigida a un nivel escolar concreto y esta se concibió casi como una escenografía para implementar una unidad didáctica (*Mujer tenías que ser* y *Museo para un público olvidado*) en la línea de Ballart (2007), versan sobre temas sociales. Esto puede encajar con lo que dice O'Neill (2010) sobre el giro del comisariado hacia lo educativo, y en el momento en el que las estudiantes pueden elegir sobre qué educar buscan los temas que más les interesan (papel de la mujer, migración, cambio climático, lo rural), que además conectan con conceptos como la sostenibilidad o la diversidad que se han incorporado recientemente a la definición que el ICOM hace de los museos.

Si analizamos los artistas elegidos para las exposiciones, podemos ver que las estudiantes también han cumplido con otra de las bases del comisariado educativo: elegir las obras y los artistas no por su estética si no por su temática y los aprendizajes que se pueden derivar de las mismas; lo que puede haber provocado, en parte, que en la mayoría de las propuestas no se incluyan elementos de mediación con un objetivo educativo explícito en las mismas.

En cuanto a la elección de las instituciones, la mayoría escogieron grandes instituciones madrileñas, relacionando la temática de la exposición con las líneas desarrolladas en las mismas, teniendo en cuenta, además, las pedagogías invisibles estas, lo que conecta con las posibilidades críticas y reflexivas de las exposiciones.

6. CONCLUSIONES

Tras la revisión de los resultados y en relación con los objetivos, podemos ver que cuando las condiciones han sido favorables a ello, las estudiantes han acogido con interés la propuesta de realizar un proyecto de comisariado educativo, habiendo percibido este como una oportunidad para educar al público de los museos más allá de los programas educativos. En sus trabajos se destila una amplia preocupación por temas sociales y una gran capacidad para seleccionar obras que configuren los mensajes que quieren transmitir y las cuestiones sobre las que quieren que el público problematicen y reflexionen, primando la capacidad de las obras elegidas para lograr estos fines a características ligadas con lo estético o lo histórico.

7. REFERENCIAS

Antúnez del Cerro, N. (2018). Educación artística en instituciones sociales y culturales. (Ficha docente de la asignatura). Universidad Complutense de Madrid. https://bit.ly/3OZX2vz

Ballart, J. (2007). Manual de museos. Síntesis.

Barenblit, F. (2003). La construcción del discurso. El trabajo de los curadores de arte contemporáneo. En A. M. Guasch (Ed.), La crítica del arte: historia, teoría y praxis (pp. 269-280). Serbal.

Boj Tovar, C. (2022). Adjetivar para transformar: el comisariado como posibilidad. En Comisariado ¿pedagógico? Exploraciones transfromadoras de la práctica curatorial. Catarata.

Castro Florez, F. (2012). Contra el bienalismo. Crónicas fragmentarias del extraño mapa artístico actual. Akal.

Graham, J. (2010). Spanners in the spectacle: radical research at the front lines. Fuse Magazine, 33(2), 22-28. http://www.faqs.org/periodicals/201004/2010214291.html

Greenberg, R., Ferguson, B. W. y Nairne, S. (Eds.), (1996). Thinking about exhibitions. Routledge.

Hernández, F. (1992). Evolución del concepto de museo. Revista General de Información y Documentación, 2(1), 85-98.

Layuno, Mª Á. (1997). Exponerse o ser expuesto (La problemática expositiva de las vanguardias históricas). Espacio, tiempo y forma, (10), 331-354.

Martín Prada, J. (2001). La apropiación Posmoderna. Arte, práctica apropiacionista y teoría de la posmodernidad. Fundamentos.

Mosquera, G. (2008). La era de las exposiciones. Consolidación y desarrollo. Exit Express, (37), 9-11.

O'Neill P. (2008). El giro comisarial: de la práctica al discurso. En N. Miró y G. Picazo (Coords.), Impase 8. L'exposició com a dispositui. Teories i practiques entorn de l'exposició (pp. 178-192). Centre d'Art La Panera.

O'Neill P. y Wilson, M. (Eds.). (2010). Curating and the educational turn. Open Editions.

Padró, C. (2011). El giro educativo en el Estado español. En Desacuerdos 6. Sobre arte, políticas y esferas públicas en el Estado español (pp. 274-296). Arteleku, Centro José Guerrero, MACBA, MNCARS, UNIA Arte y Pensamiento.

Roberts, L. C. (1994). Educators on Exhitib Teams: A New Role, a New Era. En J. S. Hirsch y L. H. Silverman (2000). Transforming Practice: Selections from the Journal of Museum Education 1992-1999 (pp. 89-97). Museum.

Education Roundtable. Rogoff, I. (2008). Turning. e-flux, (0). http://www.e-flux.com/journal/view/18

Santacana Mestre, J., Martínez Gil, T., Llonch Molina, N y López Benito, V. (2016). ¿Qué opinan los adolescentes sobre los museos y la didáctica? Didáctica de las ciencias experimentales y sociales, (31), 23-38. https://doi.org/10.7203/dces.31.8795

Sternfeld, N. (2010). Unglamorous Tasks: What Can Education Learn from its Political Traditions? e-flux, (14). http://www.eflux.com/journal/view/125

EXPLORARTE: LAS ARTES VISUALES PARA CONSTRUIR UN AULA QUE OBSERVA, REFLEXIONA, PREGUNTA, COMUNICA Y SE EMOCIONA EN EL CAMINO DEL APRENDIZAJE

BETTINA INGHAM KOTTMEIER
ExplorArte

1. INTRODUCCIÓN

Una obra de arte llama a la persona a entrar en juego con ella. Le reclama ser observada más allá de lo aparente y a vivir una auténtica experiencia estética que le lleve a prosperar en un camino hacia la belleza, el bien y la verdad.

Rudolf Arnheim (1969, p. 134) afirmó que "la dimensión estética o de la belleza es un elemento presente en todas las iniciativas visuales realizadas por los seres humanos". Por un lado, el artista vuelca en su obra su manera de percibir y entender el mundo, que son consecuencia de una mirada hacia su exterior y hacia su interior, resultando en una síntesis de pensamientos y emociones manifestadas artísticamente. Este proceso implica una actitud de bondad en la receptividad y valoración de la realidad circundante, y en la entrega y ejercicio del acto creativo. Por otro lado, el espectador que contempla una obra de arte experimenta diferentes sensaciones que conectan no solo con sus conocimientos y vivencias personales, sino con aquellos posibles del artista y de la humanidad en general. En el encuentro con una obra de arte se producen diferentes sinergias que no conocen límites ni fronteras.

> La obra artística posee la capacidad de provocar un despertar, una transformación en las personas, renovando-cuestionando el sentido de todo lo que es convencionalmente admitido; empezando por la finalidad misma de la existencia (López Raso, 2022, p. 1463).

FIGURA 1.

Fuente: Bettina Ingham

Las artes son una manifestación universal de la humanidad que ayudan a las personas a comprender las diferentes maneras de pensar, de sentir, de socializar y de comunicar a través de todos los tiempos. Una pausada exploración de una obra de arte conduce a la persona a realizar un viaje de descubrimiento, despertando su asombro y curiosidad, que son motores para un aprendizaje significativo y duradero. Al observar, reflexionar y conversar en torno a una obra de arte, la persona se vuelve más alerta al mundo de los pensamientos y de los sentidos, desarrollando la capacidad creativa.

1.1. Alcance y beneficios de las artes visuales

A continuación, se hace mención del poder que tienen las artes visuales a través de una serie de características que benefician a la persona en su desarrollo personal.

Las artes visuales:

- *Implican*. En la contemplación de una obra de arte la persona experimenta diversos encuentros. Ante todo, con el artista, en un diálogo de ida y de vuelta en el que el artista expresa y el espectador interpreta. Además, la persona conecta con sus conocimientos, sus recuerdos, sus emociones y experiencias de vida, así como con la visión y las ideas de otros espectadores, que pueden ser similares o diferentes a las suyas.

- *Promueven la exploración y el descubrimiento*. Una obra de arte es una invitación a un viaje a través de la mirada, de la reflexión y del sentimiento. Se trata de un viaje que recorre el pasado, el presente e incluso el futuro.

- *Provocan el asombro y la curiosidad*. Una obra de arte es un despertar a través del asombro y de la curiosidad, que son motores del aprendizaje significativo y perdurable.

- *Invitan a hacer preguntas*. De la curiosidad nacen las preguntas que incitan a la investigación y a las ganas de conocer.

- *Son fuente de aprendizaje*. Las artes existen desde el inicio de la humanidad; forman parte de la esencia de la persona. Por lo tanto, ofrecen al hombre elementos que hablan del mundo, del pensar y del sentir a través de todos los tiempos.

- *Facilitan la identificación y expresión emocional*. Una obra de arte activa emociones desde diferentes ángulos. Por un lado, la temática, la técnica y los colores ayudan a quien la contempla a aproximarse a las posibles emociones que sintió el artista en la realización de su composición. Por otro lado, en el caso de retratos, los gestos faciales y posturales del personaje retratado invitan a identificar las posibles emociones del mismo.

Finalmente, la obra de arte genera una reacción emocional en el observador, que puede ir desde el asombro y la estupefacción hasta la completa indiferencia.

– *Invitan a pensar e imaginar más allá de lo representado*. Una obra de arte invita a la persona a traspasar lo meramente visible y a imaginar aquello que no se manifiesta de manera evidente.

– *Fomentan la creatividad*. En la realización de una obra de arte, el artista recurre a la creatividad a lo largo de todo el proceso de ejecución de su obra. De manera diferente, quien contempla la obra de arte ejercita habilidades creativas en la exploración y la interpretación de la misma.

– *Favorecen el autoconocimiento*. Una obra de arte actúa como un espejo de la humanidad en la que una persona puede ver reflejada asuntos que hablan de su identidad

– *Estimulan la comunicación abierta y con soltura*. Las artes visuales ofrecen un espacio propicio en el que las ideas se pueden compartir, comunicar y valorar sin sentirse juzgado.

– *Promueven la expresión de diferentes puntos de vista*. Las artes visuales permiten a las personas entender que hay diferentes maneras de ver una misma cosa.

– *Promocionan el respeto por la diversidad de interpretaciones*. Las artes visuales ayudan a las personas a interesarse y a respetar las diferentes lecturas, aunque difieran de las suyas.

– *Conectan*. Las artes visuales conectan a las personas con las diferentes culturas de todos los tiempos y lugares, provocando el sentido de la responsabilidad y de la acción social.

– *Asisten al enfrentamiento ante asuntos que revisten cierta dificultad*. Las artes visuales permiten trabajar con el error, lo desconocido, lo inconcluso y la incertidumbre, asuntos propios de la vida que requieren de reflexión crítica y toma de decisiones.

– *Facilitan el análisis de los prejuicios y valores*. El hombre tiene la tendencia de juzgar sin conocimiento de causa. Las artes visuales permiten trabajar los prejuicios y repasar los valores y las virtudes pilares del ser humano.

– *Activan todos los sentidos*. Las artes visuales invitan a ser descubiertas a través de todos los sentidos.

– *Son fuente de disfrute*. Las artes visuales promueven actitudes de interés, de participación y de disfrute.

1.2. Las artes visuales en el aula

FIGURA 2.

Fuente: Bettina Ingham

Las artes visuales, por su alcance multidisciplinario, son un recurso poderoso para emplear en el aula.

Jessica Hoffmann Davis (2008, p. 3), en su libro *¿Por qué necesitan nuestros colegios las Artes?*, dice: "Las artes necesitan estar al frente y en el centro de la Educación, de tal manera que habiliten a los alumnos la posibilidad de experimentar el alcance y los matices de la

construcción de significados". Añade Davis (2008, p. 5): "En su experimentación con obras de arte, los alumnos tienen la oportunidad de ver la interrelación entre diferentes asignaturas escolares, integrando el aprendizaje de las mismas y relacionando las ideas y los sentimientos que descubren dentro y fuera de la escuela. Las artes abren muchas puertas y ofrecen a los alumnos encuentros únicos para entender el sentido del aprendizaje y ponerlo en uso".

Existen diversos modos de trabajar con las artes visuales en el aula. Este trabajo presenta un enfoque que aborda las artes visuales desde la experiencia estética de quien contempla una obra de arte, no desde la perspectiva de la creación manual de una obra artística. Se trata de provocar un encuentro del alumno con la obra de arte a partir de un método basado en la mayéutica, que promueve la observación minuciosa, la curiosidad y el descubrimiento de las múltiples posibilidades que le ofrece la obra. El objetivo es conseguir que el alumno conecte con la obra de arte de una manera personal y, a la vez, colectiva, participando de un diálogo fluido con los compañeros en el que se comparten las diferentes ideas y emociones que van surgiendo en torno a ella.

Un adecuado impacto de las artes visuales en el buen desarrollo competencial del alumno se consigue con la elaboración de un programa específico diseñado para ser implementado a lo largo de un curso escolar y, convenientemente, en todas las etapas escolares.

2. OBJETIVOS

Tener una auténtica experiencia estética con una obra de arte no es algo sencillo de conseguir. No se trata de ponerse delante de un cuadro, o de una escultura, y mirarlos sin más. Tampoco se trata de leer la información de la obra en la cartela y, a partir de ella, recorrerla con la vista de manera fugaz. Es necesario educar la mirada para lograr una apertura que permita que la esencia de la obra penetre en el ser del espectador y produzca una transformación en el mismo.

Para educar la mirada es necesario el desarrollo y la implementación de un método que ayude al espectador a detenerse y a fijar su atención en la obra de arte. Estas actitudes son fundamentales para disparar la

reflexión y el pensamiento crítico, que lleva a la persona a indagar, a investigar y a tomar decisiones. En el mundo actual del siglo XXI, ante el vertiginoso suceder de la información y de los cambios impulsados por la introducción de las nuevas tecnologías, se hace necesario empoderar a las personas en el desarrollo de sus habilidades cognitivas, afectivas y sociales. Dichas habilidades se entrenan y las artes visuales se ofrecen como un recurso idóneo para su aprendizaje, ya que contienen elementos afines a todos los hombres, recogiendo aspectos intelectuales, emocionales y espirituales a través de todos los tiempos.

El objeto de este trabajo es explicar el modo en el que se pueden integrar las artes visuales en el aula, como recurso para la enseñanza y el aprendizaje de las habilidades competenciales de los jóvenes.

Se presenta *ExplorArte* como método diseñado con tales fines y cuyos objetivos principales son:

- Aprender a observar de manera lenta, cuidadosa y objetiva.
- Reflexionar de manera crítica, analítica y profunda.
- Identificar y expresar emociones propias y ajenas.
- Tratar asuntos relativos a la identidad y el autoconocimiento.
- Ejercitar variables del desarrollo emocional y social, como la autoestima, la empatía, el autocontrol, la autoafirmación y la oposición asertiva.
- Aprender a escuchar activamente al otro y a comprender y respetar que hay diferentes maneras de ver una misma realidad.
- Ejercitar habilidades creativas para la resolución de problemas y toma de decisiones.
- Reflexionar sobre la incertidumbre, lo desconocido y otros asuntos que revisten de dificultad.
- Disfrutar de las múltiples posibilidades experienciales y creativas que ofrecen las artes visuales en sus variadas manifestaciones.

3. METODOLOGÍA

ExplorArte es un método que plantea una serie de estrategias para ayudar al alumno a entrar en diálogo con una obra de arte, promoviendo una experiencia estética que incida en el desarrollo de sus habilidades intelectuales, afectivas, sociales y espirituales. Se trata de "un método que proceda por vía de descubrimiento y suscite admiración ante las realidades y los acontecimientos descubiertos" (López Quintás, 2011, p. 17).

ExplorArte se basa en los enfoques *VTS Visual Thinking Strategies* (Estrategias de Pensamiento Visual), *Artful Thinking* (Pensamiento Artístico) e *Inquiry-based Learning* (Aprendizaje basado en la Indagación)[68]. Dichos enfoques consisten en unos pasos que se sirven de preguntas abiertas para provocar una pausada exploración de una obra de arte, al tiempo que conducen hacia la descripción de lo observado, el razonamiento y la reflexión, la interpretación y la argumentación, la identificación y expresión de emociones, la indagación y la investigación, la exploración de distintos puntos de vista, la comparación y la conexión, la búsqueda de complejidades y el ejercicio de la creatividad.

En una sesión de visualización de obras de arte en el aula, empleando las estrategias propuestas por el método *ExplorArte*, intervienen diversos elementos que la configuran y que se exponen a continuación.

3.1. Elementos que intervienen en una sesión de *ExplorArte* en el aula

3.1.1. El diseñador

Es aquella persona experta en la didáctica, encargada de elaborar los contenidos de las sesiones visuales con obras de arte. Dichos contenidos vienen determinados por diversos criterios, como son: tipo y número de grupo de participantes, objetivos particulares que se persiguen, espacio físico y tiempo de duración. El diseñador puede ser el propio facilitador o docente que imparte las sesiones.

[68] Estos enfoques aparecen citados en el apartado "6. Referencias" al final del artículo.

3.1.2. El facilitador o docente

Es la persona encargada de dirigir la sesión visual con obras de arte. Su rol es clave en la tarea de despertar el asombro y la curiosidad, en provocar descubrimientos y facilitar el auténtico encuentro entre los espectadores y las obras de arte.

3.1.3. Los espectadores o alumnos

Son aquellas personas que participan en la sesión visual y que experimentan el encuentro con la obra de arte a partir de la observación detenida y el pensamiento profundo y reflexivo. Por medio de la ayuda del docente, van formulando interpretaciones hasta que "se le revela la imagen como sugerente agente de asimilación del mundo" (López Raso, 2022, p. 411).

FIGURA 3.

Fuente: Bettina Ingham

Aunque una persona puede tener una experiencia estética con una obra de arte de manera autónoma, *ExplorArte* propone que las sesiones visuales se realicen de manera colectiva. Un debate en el que surgen diversas interpretaciones a partir de miradas diferentes favorece la observación de múltiples perspectivas, muchas de las cuales un espectador por sí mismo no logra alcanzar. Cada interpretación contribuye y enriquece la construcción de posibles significados. Se trata de un juego de construcción en el que participan un grupo de personas en la búsqueda de un todo significativo. "No se trata sólo de estar uno junto a otro como tal, sino de la intención que une a todos y les impide desintegrarse en diálogos sueltos o dispersarse en vivencias individuales" (Gadamer, p. 101).

3.1.4. Las obras de arte

La selección de obras de arte que se proponen para que los alumnos en el aula tengan una auténtica experiencia estética es una tarea que exige mucho rigor. Se deben tener en cuenta unos criterios porque, en palabras de Philip Yenawine (s/f, p. 2): "El arte es la forma más compleja de representación de objetos y personas y, a diferencia de cualquier otro objeto visual cotidiano, requiere tiempo, atención, esfuerzo, pensamiento e información para comprenderlo de un modo significativo".

Los criterios de selección de obras de arte son:

- *Tipo de público.* Los intereses varían según el tipo de público que se enfrenta a una obra de arte. Se analiza la edad de los alumnos y su posible grado de experiencia en contacto con obras de arte, aspectos que determinan el nivel de accesibilidad de las mismas.

- *Contenido cautivante, discursivo y expresivo.* La obra de arte debe captar la atención y despertar la curiosidad del alumno. Una obra de arte que además ofrece una diversidad de lecturas posibles promueve múltiples interpretaciones y puntos de vista que favorecen una comprensión y una mirada cada vez más profundas.

– *Variedad.* Es oportuno ofrecer obras de arte pertenecientes a diferentes manifestaciones artísticas, como son la pintura, el dibujo, las estampas, la escultura, la fotografía, las instalaciones, entre otros. Asimismo, se deben considerar obras de arte de diferentes épocas, culturas y estilos artísticos. En la diversidad, se promueve en los alumnos una actitud flexible ante la apreciación del arte y ante temas que resultan desconocidos y que pueden llevarlos a cuestionarse acerca de claves culturales y sociales, así como asuntos relativos a su propia identidad y escala de valores.

– *Secuencia.* En el desarrollo de una sesión visual conformada por varias obras de arte, se debe considerar el orden en el que se presentarán las mismas. En dicho orden estará determinado el camino de descubrimiento que se propone para cada grupo de alumnos en particular.

3.2. Elementos y pasos que configuran una sesión de *ExplorArte* en el aula

ExplorArte trata de un proceso circular en el que la observación, la reflexión, el diálogo y la escucha se suceden de manera continua. Dicho proceso promueve lo que Gadamer llama "demorarse" en la obra de arte.

> Hay que ir allí, entrar y dar vueltas, recorrerlo progresivamente y adquirir lo que la conformación le promete a uno para su propio sentimiento vital y su elevación. […] Cuanto más nos sumerjamos en ella, demorándonos, tanto más elocuente, rica y múltiple se nos manifestará. La esencia de la experiencia temporal del arte consiste en aprender a demorarse (1991, p. 110-111).

FIGURA 4.

Fuente: elaboración propia

Cuanto más se ejercite este proceso circular, más incidirá en el desarrollo de las habilidades competenciales del alumno, así como en la comprensión de su posible significado y sentido.

3.2.1. La observación: punto de partida

Un auténtico encuentro con una obra de arte se inicia a partir del ejercicio de la mirada profunda.

El docente pide a los alumnos que observen la obra de arte durante un minuto o dos, en absoluto silencio. Se trata de una exploración y reflexión inicial para entrar en diálogo con ella a partir de los elementos visuales que la componen. El alumno es quien está en el centro del proceso de descubrimiento; es quien realiza el viaje y llega a su destino, comprendiendo que es él mismo quien traza el camino hacia la búsqueda de significados y sentido. El docente, por otro lado, es quien facilita la tarea al alumno por medio de preguntas que le hacen ampliar su mirada y, por ende, profundizar en su reflexión. Los demás alumnos son compañeros

de viaje que, con sus comentarios, le permiten descubrir puntos de vista alternativos al suyo.

La observación es siempre punto de partida, pero nunca deja de estar presente. Cada idea e interpretación nueva demanda una explicación y, con cada una de ellas, la mirada sigue clavada en la obra de arte, donde se encuentra la fundamentación de las mismas.

> Mientras observas, piensas, conversas, imaginas, vuelves a mirar, vuelves a pensar y vuelves a conversar, una pintura comienza a revelarse. Quizás sea posible entonces comenzar a captar la profundidad de la experiencia, los sentimientos y los pensamientos (Boix Mansilla, 2004, p. 43).

3.2.2. Las preguntas

La pregunta es la herramienta que promueve el proceso circular de *ExplorArte* y la que permite al alumno entrar en juego con la obra de arte.

Después de la observación inicial, el docente inicia un debate en el cual los alumnos evidencian sus reflexiones e intercambian sus interpretaciones. Para ello, se sirve de una batería de preguntas, formuladas para provocar diferentes tipos de respuestas y con la intención de conducir al alumno de una mirada superficial a una exploración profunda y significativa. Los alumnos "se mueven de afuera hacia adentro, desde las características físicas externas de la obra de arte, hacia los aspectos menos tangibles de la expresión y su significado" (Boix Mansilla, 2004, p. 43).

Las preguntas son de carácter abierto, es decir, no se responden con un *sí* o un *no*, sino que favorecen la interpretación y la justificación de las mismas. Buscan ayudar a los alumnos a entender y dar sentido a lo que se les presenta ante sus ojos.

El docente sigue una secuencia y protocolo flexibles en el empleo de las preguntas. Debe tener en cuenta que cada obra de arte se debe abordar según sus propias características y dimensiones comunicativas. Una obra de arte figurativa, por ejemplo, despierta una experiencia estética diferente a la de una abstracta, por lo que requiere de diferentes tipos de preguntas.

Pablo López Raso (2022, p. 1464), catedrático de arte contemporáneo, plantea una distinción entre el arte clásico-apolíneo, estético y

figurativo, y el arte contemporáneo, que "no es que sea un arte difícil en su contemplación, es que exige una nueva y activa postura por parte del espectador". La abstracción, propia del arte contemporáneo, demanda del espectador una actitud más intelectual y creativa en su búsqueda de sentido.

Las preguntas se clasifican de la siguiente manera:

– *Preguntas iniciales o de apertura*. Son las primeras preguntas, aquellas que invitan al alumno a abrirse a la obra de arte y entrar en juego con ella. Éstas son:

  ¿Qué veis en la obra de arte? o ¿Qué veis en esta imagen?

  Con esta pregunta, se pide a los alumnos que observen de manera minuciosa y que simplemente describan lo que ven. Estos elementos visuales son los que ofrecen información que servirá para el paso de la interpretación.

  ¿Qué pensáis que está pasando? o ¿Qué podría estar pasando?

  Esta pregunta despierta la curiosidad e invita a los alumnos a hacerse preguntas y formular respuestas. Les implica en un proceso de exploración y descubrimiento. La multiplicidad de respuestas ofrece material con el que el docente genera un debate, donde las interpretaciones individuales son escuchadas y tenidas en cuenta en el proceso de ir buscando posibles significados en la obra.

  ¿Qué pensáis…? o *¿Qué piensas…?,* en oposición a *¿Qué es…?,* envía el mensaje de que diferentes opiniones ante una misma realidad son posibles. El uso del lenguaje condicional es crucial, ya que admite la pluralidad de interpretaciones. Es necesario tener en cuenta que las interpretaciones varían de una persona a otra y están íntimamente relacionadas a su bagaje cognitivo, afectivo y cultural, es decir, a su experiencia de vida. Por este motivo, pueden no corresponderse con la información histórica y técnica de la obra. En un primer acercamiento a la obra de arte, no es necesario poseer conocimientos acerca de ella. Se trata de un encuentro a partir de la sensibilización y de la reflexión. En un segundo momento, y para prosperar en la experiencia estética y lograr una penetración y comprensión aún más profunda de la obra de arte, se puede ofrecer información de la misma.

  Preguntas de desarrollo.

  ¿Qué ves en la obra que te hace decir eso?

  ¿Qué quieres decir con eso?

¿Podrías desarrollar más esa idea?

Estas preguntas obligan a los alumnos a volver a observar la obra de arte y reunir evidencias visuales que argumentan sus interpretaciones. Deben observar con mayor detenimiento para lograr un discurso lógico y articulado.

Con estas preguntas, el docente entabla pequeños diálogos con un alumno en particular, haciendo que el discurso cobre un carácter más personalizado. Debe prestar atención en conseguir un equilibrio entre lo particular y lo general, permitiendo que todos los alumnos del grupo tengan oportunidad de participar en la sesión.

¿Qué ves que te hace decir eso? y *¿Por qué dices eso?* son preguntas similares. Sin embargo, confieren un mensaje diferente. Con la segunda pregunta, el alumno puede sentirse abrumado y, de algún modo, señalado. Con la primera pregunta, en cambio, el debate se mantiene centrado en la imagen y en la aportación de argumentos evidenciados por elementos visuales.

Preguntas de seguimiento y profundización.

¿Qué más elementos se observan en la obra?

¿Podría estar pasando algo diferente?

¿Podría tratarse de otra cosa?

Con frecuencia, las miradas y los diálogos se enquistan hacia un único sentido. Este tipo de preguntas favorece la apertura al descubrimiento de más elementos y posibles significados en la obra de arte. Fuerzan a los alumnos a redirigir la mirada, a tener en cuenta otras perspectivas y a volver a pensar las primeras impresiones. De este modo, el análisis de la obra se vuelve más minucioso y riguroso.

Preguntas de intercambio.

¿Alguien opina, siente o experimenta algo diferente?

¿Alguien quiere añadir algo más a lo que se ha dicho?

Preguntas de este tipo ofrecen la oportunidad de que surjan una diversidad de opiniones, sin que necesariamente domine una sobre las demás. Animan a los alumnos a no tener miedo en compartir sus ideas y a escuchar las de los otros con actitud de tolerancia y respeto.

Siempre existe algo nuevo por descubrir y experimentar en una obra de arte, ante la cual no habrá dos experiencias que sean exactamente iguales. […] Es en el excitante terreno de la diferencia, el cambio y la

indagación donde comienza la aventura de explorar el arte (Boix Mansilla, 2004, p. 19).

Preguntas específicas

Cada obra de arte plantea unas preguntas específicas relacionadas con asuntos propios de la misma, o bien con los objetivos predeterminados por el docente.

Si se desea profundizar en la técnica empleada por el artista, son idóneas preguntas como: *¿Qué materiales ha empleado el artista para su obra?*, *¿Qué pasos habrá seguido en su creación?*

Hay obras que activan los sentidos, para las cuales son útiles las preguntas como: *Si estuvieras dentro de la obra, ¿Qué podrías oler?, ¿Qué podrías oír?*

En el caso de querer profundizar con las emociones, las preguntas pueden ser del tipo: *¿Cómo crees que se sienten las personas dentro de la obra? ¿Qué ves que te hace decir eso?* (es probable que las respuestas hagan referencia a las expresiones faciales, a gestos y a posturas corporales); *¿Cómo te sientes tú frente a la obra? ¿Qué ves que te hace sentir de ese modo?; ¿Cuáles pueden haber sido los sentimientos del artista?*

En todos los casos, es importante que las preguntas sean abiertas, para que las respuestas no se limiten a un simple "sí" o "no".

3.2.3. Las respuestas

A las preguntas que formula el docente, los alumnos van respondiendo por turnos, exponiendo sus ideas e interpretaciones, basadas en los elementos visuales de la obra de arte. Una primera impresión resulta insuficiente para sacar conclusiones; es necesario ir más allá de la estimación inicial. Reconsiderar y explorar las primeras apreciaciones favorece la profundización de los contenidos y la indagación de posibles asuntos que no se habían tenido en cuenta en un principio. Este proceso se consigue gracias a la mediación del docente, quien formula las preguntas más apropiadas según las respuestas que los alumnos van produciendo.

El rol del docente es provocar el asombro y la curiosidad en sus alumnos, para que inicien un viaje de exploración y descubrimiento de sentido de la obra de arte. Es quien propicia el diálogo y la escucha, guiando y articulando sutilmente el debate para construir un discurso significativo. Para ello, debe poseer una actitud abierta y receptiva en todo momento,

considerando cada una de las ideas y respuestas que van surgiendo. Debe dejar que los alumnos hablen y hagan visible su pensamiento para conseguir una reflexión "en espiral", por medio de la cual, cada uno, "mientras que se involucra en el proceso de la explicación reflexiva, examina sus impresiones, observa con creciente discernimiento, revisa su explicación" (Boix Mansilla, 2004, p. 32). A lo largo de todo el proceso, el docente debe mantenerse neutral, para no influir en las ideas de los alumnos y que no se sientan juzgados. Para ello, es importante que elija bien sus palabras y que mantenga un tono de voz, gestos y posturas corporales adecuados. Asimismo, debe seguir unas técnicas metodológicas particulares y tener en cuenta ciertos aspectos prácticos, que se describen a continuación.

Técnicas metodológicas para la facilitación

- *Escucha activa*. El docente debe escuchar atentamente las respuestas de sus alumnos, asegurándose de haberlas comprendido correctamente. Cada pregunta que realiza debe ir formulada en función de las respuestas para lograr mantener el hilo de la conversación.

- *Reiteración y paráfrasis.* A cada respuesta o comentario que recibe el docente, éste debe recogerla y reelaborarla para devolverla a sus alumnos. Con este recurso se consiguen aclarar las respuestas algo confusas, se incrementa la autoestima del alumno al sentirse escuchado y se mantiene una actitud de reflexión continua.

- *Enlazar ideas.* En el debate que surge en torno a una obra de arte, el docente modera el discurso para que sea organizado y cobre sentido. Se encarga de enlazar o conectar las diversas ideas de los diferentes alumnos. La asociación de ideas, ya sea por su similitud o por su diferencia, permite reconocer la evolución del pensamiento e ir profundizando en los posibles significados de la obra.

3.2.4. Reflexión final: punto de cierre

Cuando se da por terminada la visualización y el debate en torno a una obra de arte, el docente recoge las ideas principales que han surgido de los alumnos y da forma al significado general que se ha desarrollado sobre ella. Describe los pasos que se han seguido en el proceso de construcción de su sentido para hacer evidente la transformación devenida en cada uno de los alumnos.

El papel del docente cobra especial relevancia en este momento particular en el que ayuda a los alumnos a realizar una reflexión profunda sobre la experiencia estética que han vivenciado con la obra de arte. Les mueve a meditar acerca del modo en que la obra les ha ayudado a trascender más allá de los elementos visuales, promoviendo su capacidad de pensar, de sentir y de entender que existen diferentes maneras de ver una misma realidad.

4. RESULTADOS

El método *ExplorArte* es resultado de investigaciones y puestas en práctica de diversas metodologías, principalmente de las *VTS Visual Thinking Strategies* (Estrategias de Pensamiento Visual), *Artful Thinking* (Pensamiento Artístico) e *Inquiry-based Learning* (Aprendizaje basado en la Indagación). Dichas metodologías han realizado estudios comparativos para comprobar el impacto de las artes en el desarrollo de habilidades en los alumnos. Por citar un ejemplo, usar las artes visuales con un método adecuado "contribuye a un aumento significativo de habilidades de razonamiento en los alumnos cuando éstos están interpretando el significado de una obra de arte. Dichas habilidades también parecen transferirse a la interpretación de sentido de una imagen no artística […]" (Tishman, MacGillivray, y Palmer, 1999, p. 63).

El objetivo principal de este artículo es presentar *ExplorArte* como herramienta didáctica para integrar las artes visuales en el aula, de tal manera que incida en el pensamiento, en las emociones, en la creatividad y en la comunicación de los alumnos. A esta herramienta didáctica le avalan múltiples estudios realizados por las entidades mencionadas

anteriormente, además de otros. Por limitación en la extensión del presente artículo, no se incluyen dichos estudios en el mismo.

5. CONCLUSIONES

> La experiencia estética nos liga con la vida y nos lleva a una de las experiencias más completas porque nos une con el mundo desde prismas diferentes. El arte, en definitiva, es una expresión cultural de individuos, mujeres y hombres de cualquier origen social o geográfico, como respuesta a la relación emocional y cognitiva con el mundo y consigo mismos […] que les permite comprender y comprenderse, en un proceso de interiorización y exteriorización. Ello aporta un increíble potencial al ser humano y por ello, el arte, es sumamente importante en su desarrollo integral (López Fernández Cao, 2022, p. 91-92).

Un aula en el que las artes participan de manera activa en la formación de los alumnos es un aula que entiende que las humanidades tienen un impacto poderoso en su desarrollo. Las artes existen desde las primeras civilizaciones, desde aquellos primeros hombres que plasmaron sus pinturas en cavernas como expresión de su sentir y de su pensar.

La integración transversal de las artes visuales en el currículo escolar no sólo es beneficioso sino también necesario, contemplando todas las dimensiones del alumno para que éste alcance un aprendizaje verdaderamente significativo y duradero. Se trata de una educación artística "orientada al uso y construcción de experiencia artística para construirse a uno mismo y saber elegir un proyecto personal de vida. […] Contribuye al desarrollo de valores formativos generales y debe ser tratado para desarrollar competencias que implican destrezas, hábitos, actitudes y conocimientos que capacitan a los educandos para realizar en sí mismo el significado de "educación" (Touriñán López, 2016, p. 59).

ExplorArte ofrece un modo de trabajar con las artes visuales en el aula, convirtiéndose en una herramienta poderosa tanto para el docente como para el alumno. Aprender a mirar de manera lenta y pausada promueve el aprendizaje de un pensamiento reflexivo, profundo y crítico, favoreciendo la toma de decisiones ante la diversidad de situaciones que se presentan. Una mirada lenta, además, permite identificar y gestionar mejor las emociones, así como comunicarlas.

En un mundo tecnológico como el actual, dominado por la productividad y la rapidez, es imperativo adquirir la capacidad de mirar de manera lenta y contemplativa. Las artes visuales, por su esencia, son un camino para aprender a mirar, una mirada que conduce al crecimiento y a la transformación de la persona.

6. REFERENCIAS

Arnheim, R. (1969). Visual Thinking. Faber and Faber

Artful Thinking. (s.f.). Artful Thinking. Harvard Project Zero, Harvard University. Consultado el 3 de junio de 2023. http://pzartfulthinking.org

Berger, W. (2014). A More Beautiful Question. Bloomsbury

Boix Mansilla, V. (2004). Abriendo puertas a las artes, la mente y más allí. Conaculta

Gadamer, H.-G. (1991). La actualidad de lo bello: el arte como juego, símbolo y fiesta. Paidós

Hoffmann Davis, J. (2008). Why our schools need the Arts. Teachers College Press

Inquiry-based Learning. (s.f.). Inquiry-based learning. Trevor Mackenzie. Consultado el 3 de junio de 2023. https://www.trevormackenzie.com/inquiry-based-learning

López Fernández Cao, M. (2022). ¿El arte cura? Reflexiones en torno al poder terapéutico de la actividad creadora. Centro Botín

López Quintás, A. (2011). Descubrir la grandeza de la vida. Desclée de Brower

López Raso, P. (2022). El desencuentro entre el público y el arte contemporáneo. Revista Arte, Individuo y Sociedad, 34(4), 1461-1477. https://dx.doi.org/10.5209/aris.79433

López Raso, P. (2022). Los mitos de Mercurio y Saturno como metáfora de la búsqueda de sentido a través del arte. Calle 14: Revista de Investigación en el Campo del Arte, 17(32), 398-413. https://doi.org/10.14483/21450706.19630

Right Question Institute. (s.f.). Right Question Institute. Right Question. Consultado el 3 de junio de 2023. https://rightquestion.org

Tishman, S., MacGillivary, D., y Palmer, P. (1999). Investigating the Educational Impact and Potential of the Museum of Modern Art's Visual Thinking Curriculum: Final Report. Harvard Project Zero, Harvard University

Touriñán López, J. M. (2016). Educación artística: Sustantivamente “educación” y adjetivamente “artística”. Educación XX1, 19(2), 45-76. https://doi.org/10.5944/educXX1.14466

VTS Visual Thinking Strategies. (s.f.). VTS Visual Thinking Strategies. Vtshome. Consultado el 3 de junio de 2023. https://vtshome.org

Yenawine, P. (s/f). Iniciación al arte: ideas acerca de la selección de imágenes. https://bit.ly/420fa5c

EL PENSAMIENTO COMO HERRAMIENTA CREATIVA EN EL ARTISTA ESCÉNICO

ISABEL ARANCE
Escuela Universitaria de Artes TAI.
Universidad Internacional de la Rioja

1.INTRODUCCIÓN

No cabe duda que la formación del artista escénico en nuestro país es todavía un espacio ubicado en la cuerda floja. Un espacio situado sobre líneas fronterizas aún pendulantes, aunque en búsqueda de un aplomo indiscutible. Hoy, el arte escénico de nuestro país, aún en contra de lo que algunos pudieran pensar, es un tema marginado. "En consecuencia, el teatro y la danza en los currículos escolares están abocados al margen del margen. Y la música, pese a estar incluida, ha sufrido un retroceso importante. Otras artes escénicas, como el circo, totalmente desaparecidas" (Motos et al., 2021, p. 21).

Si bien es cierto que en las últimas décadas se han ido dando pasos importantes hacia delante, no cabe duda que nuestro país aún se encuentra a una larga distancia de vecinos europeos como Alemania, Francia, Holanda, Suecia o Noruega, por ejemplo, lo que no solo tendrá que ver con el desarrollo, evolución y establecimiento de nuevos sistemas de formación especializada, sino con la propia educación básica instalada en el sistema educativo español.

Efectivamente, un sistema educativo en el que la educación artística, es en su mayoría un complemento extraescolar, dirigido solo a aquellos que presentan ciertas habilidades o sensibilidades hacia la misma. O en otros casos, en aquellos en los que algún tipo de asignatura, o modalidad artística se encuentren formando parte del currículo escolar, estas, no verán configurados sus contenidos dentro de la complejidad que le correspondería; lo que, en definitiva, y según los numerosos estudios

científicos realizados acerca de este asunto, derivará en un grave problema en torno a la educación general de la sociedad española.

> Partimos de la premisa de que el arte debe ser la base de toda forma de educación. Su finalidad última, ha de ser una educación integral de la percepción y la imaginación sobre las cuales se asienta, en última instancia, la naturaleza individual y social de la persona. Ha de contribuir a la formación de un ser humano sensible y creador desarrollando su singularidad y su condición de ser social (Read, 1969, citado en Motos et al., 2021, p.22).

Pero aunque el objetivo de nuestra propuesta queda fuera del análisis en torno al estado de las artes escénicas dentro de la educación general española y su inclusión en el ámbito curricular de los niveles de educación primaria, secundaria y bachillerato, de cara a nuestros objetivos, hemos considerado necesario mencionar dicho estado a modo de contexto y como apunte previo a nuestras intenciones, las cuales quedan enfocadas en lo que se ha denominado educación para el arte, y que, indiscutiblemente, va a verse influenciada por tales premisas.

> […] el verdadero cáncer de esta situación se encuentra en la educación, pero no me refiero a la de futuros bailarines, sino a la educación de la gente en general. Para los niños alemanes, por ejemplo, el fútbol es igual de importante que la danza; ¿Imaginas esto en España? Tenemos un problema de sistema y de educación muy grande (Morau, 2014, p.181).[69]

Ciertamente, nuestros estudiantes de artes alcanzan la educación especializada sin una adecuada educación básica general en torno al arte, es decir, sin educación por el arte, lo que sin duda afectará directamente a los programas formativos especializados, detonando, claro está, en una continua reconsideración de los mismos, aunque en este caso, no desde parámetros de mejora educativa, sino desde intentos que procuran la mejor adaptación del estudiante al aprendizaje artístico, algo que los alumnos ya deberían traer consigo una vez comienzan la educación especializada.

[69] Entrevista directa a Marcos Morau, coreógrafo y director artístico de reconocido prestigio a nivel nacional e internacional, premio nacional de danza 2013. Entrevista realizada por la autora de este estudio el 06 de noviembre del 2014.

1.1 OBJETIVOS

Dicho esto. Procederemos a reubicarnos en la educación para el arte, la cual queda englobada dentro de la educación artística especializada, entendiendo su finalidad en el desarrollo y evolución de la experiencia estética a partir de un aumento de las capacidades interpretativas, productivas y receptivas (Motos et al., 2021). Es en este lugar donde queda situada la presente contribución.

Una propuesta que pretende utilizar determinadas doctrinas provenientes de la filosofía contemporánea como herramientas de apoyo para la formación artística y, por ende, creativa, de aquellos estudiantes de artes en los que el cuerpo se configure como su principal instrumento de acción y creación artística. Si bien es cierto que la educación en las artes escénicas requiere de una práctica potencial e inamovible, no es menos cierto que la educación estética[70] ha de complementar dicha práctica, de modo que el estudiante aprenda a enfrentarse tanto con el objeto artístico, como con los diferentes valores estéticos, desarrollando así capacidades que le permitan colocarse como creador y como receptor, al tiempo que se potencia su espíritu crítico. De ahí nuestro ferviente interés en el uso del pensamiento como impulso creativo del artista escénico y como herramienta de soporte, también de cara al manejo de su propio cuerpo, porque estimular la reflexión intelectual de nuestros estudiantes mediante realidades conceptuales, hará que, estos, enfrenten los procesos de desarrollo técnico y creativo desde parámetros diversos que les posibiliten ampliar sus propias capacidades físicas. Según parámetros provenientes del emblemático filósofo francés posestructuralista Gille Deleuze[71] "El cuerpo ya no es el obstáculo que separa el pensamiento de sí mismo" (Vázquez, 2006, en línea), una afirmación que, sin duda, nos condujo a reconsiderar el pensamiento como parte fundamental y complementaria al desarrollo de cualquier artista escénico, aun teniendo

[70] "La educación estética se centra en la capacitación reflexiva y crítica sobre los productos artísticos, con dos dimensiones básicas: la interpretativa (comprensión e interpretación de la cultura) y la receptiva (visualización)" (Motos et al., 2021).

[71] Referente posestructuralista fundamental en torno al pensamiento predominante duranye la segunda mitad del siglo XX.

en cuenta que, para ellos, el cuerpo físico es su principal herramienta de acción.

2. LA FILOSOFÍA COMO HERRAMIENTA DE ACCIÓN CREATIVA

Hoy en día sabemos que "Deleuze ha sido estudiado por muchos artistas contemporáneos debido a que, en su obra ofrece, desde la filosofía, una alternativa para fundamentar la creación artística contemporánea" (Rabadán 2008, p. 10, citado en Murciano, 2015). En efecto, Deleuze ofrecerá en su obra toda una amalgama de referencias y originalidad conceptual que servirá de alimento para no pocos artistas contemporáneos, alejándose de términos categóricos, para asentarse en un tipo de noción ilimitada capaz de ser dirigida a distintos puntos de su lugar de origen, aunque siempre sin haber perdido su propia esencia (Arance, 2017), lugar desde el cual, pretendemos impulsar la mirada de nuestros futuros creadores.

> […] se necesitan realidades dentro del lenguaje, porque fuera de él tales realidades no existirían, puesto que la comprensión del mismo se da mediante estructuras lingüísticas. El artista tratará de hacer un uso superior del lenguaje de modo que se produzca un encantamiento de la realidad que finalmente produzca una nueva creación (Arance, 2027, p. 468).

Por tanto, si el artista ha de construir realidades que debidas a un determinado modo de pensar acaban culminando en manifestación, para que el acto de creación sea posible será necesario generar ese encuentro entre inteligencia y sabiduría instintiva, de modo que en su reciprocidad aparezca esa magia propia del artista que dé acceso a la creación, lo que de nuevo nos sitúa en esa importancia, en la que desarrollar el conocimiento desde sus más diversas vertientes, se torna inevitable.

Así pues, y especialmente de cara a la educación, será importante comprender que la innovación y la originalidad en el arte no tienen por qué deberse únicamente a una genialidad intrínseca ya dada en el sujeto, sino que esta podría alcanzarse a través de una adecuada formación, de una educación especializada capaz de desarrollar aquellas habilidades necesarias que así lo permitan (Arance 2017). Y si bien, tal como adelantamos al inicio, la educación artística especializada está proliferando

notablemente en nuestro país, aún queda mucho por hacer. Lo cierto es que nos encontramos situados en un presente en el que el concepto de transversalidad se configura como eje vertebrador del pensamiento social y, especialmente, de la educación artística, por lo que términos como transversalidad, diversidad, multiculturalidad e interdisciplinariedad se sitúan hoy como inminencias ineludibles sobre las cuales construir andaduras. Sin embargo, dichos términos no parecen constituirse como un reflejo de nuestras realidades formativas, ni tampoco de aquellas formaciones especializadas, lo que teniendo en cuenta las investigaciones realizadas[72], no parece deberse a una falta de conciencia de nuestro profesorado, sino a una dificultad añadida en torno a esa educación general carente de fundamentos artísticos a la cual la sociedad española se enfrenta. De ahí surge nuestro interés en el planteamiento o, quizás, sea más correcto decir en la identificación, de nuevas herramientas como soportes directos de cara, tanto al estudio y análisis de las artes escénicas, como al de la propia práctica de la misma**.** Es desde tales consideraciones, desde las cuales defendemos la importancia del conocimiento filosófico en torno al desarrollo formativo de nuestros alumnos de artes escénicas, planteando asociaciones directas de determinadas doctrinas pertenecientes a la teoría estética contemporánea con el arte escénico, para, también, poder concebir así un arte escénico como instrumento de impulso a la concepción filosófico-contemporánea, al tiempo que la filosofía contemporánea ofrece a dicho arte la capacidad de ser conceptualizado.

De este modo, nos aproximamos al concepto de *Pensamiento Débil* acuñado por Gianni Vattimo y Pier Aldo Rovatti, concepto en el cual pretendemos apoyarnos para justificar la necesidad teórico formativa que el estudiante de artes escénicas presenta a pesar de encontrarse ubicado en un territorio donde el desarrollo e incremento de sus capacidades físicas se alzan soberanas.

"El pensamiento débil postula una modificación tanto del objeto de conocimiento como del sujeto que conoce" (Vattimo, 1988, p.37), por lo

[72] *Trabajo de Sísifo. Las artes escénicas en la educación.* AAEE se constituye como un estudio científico exhaustivo de cara al sustento de algunas de las diferentes afirmaciones, en torno al estado de la educación artística de nuestro país, llevadas a cabo a lo largo de la presente contribución. Se recomienda su consulta.

que se plantea como un pensar que pretende asentarse en la pluralidad, en la transformación y en un continuo dinamismo sin el cual lo vivo desaparecería. Afirmaciones inmanentes a la creación y que se ocupan de reafirmar la hegemonía del cambio y el movimiento constante. Si nos reubicamos en las competencias de la educación para el arte, es decir de la educación artística y estética, nos encontramos con que esta presenta cuatro apartados fundamentales de cara a su estructura docente: "Expresión/creatividad, habilidades y actitudes, conocimientos y valoración crítica" (Motos et al., 2021), es en estas últimas dos en las que centramos el interés de nuestra contribución. Porque, si bien estas dos últimas dimensiones forman parte evidente de la educación especializada, cuando de artes escénicas se trata, y teniendo en cuenta su extrema dedicación física, dichos conceptos parecen pasar a un segundo plano, y en ocasiones quedar del todo olvidados por sentir que estos no son, en ningún caso, necesarios para desarrollar la disciplina que corresponda, lo que se acentuará poderosamente en disciplinas como la danza, el circo, o la música. Es por ello que, tal como se explica en las competencias de la educación artística especializada, entendemos que el desarrollo y fomento de un espíritu crítico en nuestros estudiantes de artes es esencial en su formación, lo que consistirá en impulsar el aprendizaje, no solo en torno a las diferentes disciplinas artísticas en sus diversos momentos históricos, sociales y culturales, sino a todo el ámbito estético filosófico vinculado a esos momentos. Esto hará que nuestros alumnos se instalen en la interdisciplinariedad artística, así como en una plasticidad intelectual que les permita desarrollarse comprendiendo, valorando y, por tanto, aprendiendo a generar juicios críticos y argumentados, lo que finalmente, no solo les proporcionará un criterio en torno al producto artístico, sino en torno a su propio desarrollo como artistas (Motos et al., 2021).

Ciertamente, situarnos en la actualidad conlleva mirar al pasado, lanzarse a recorrerlo para reubicarse en un presente que, aún a expensas de creerse original, emana de lo heredado. Dar la mano al instinto desde la propia razón para continuar construyendo caminos que solo dichos conceptos dirigen, así lo defendería la metafísica nietzcheana, o el

pensamiento zambraniano, y así lo defendemos nosotros como artistas y educadores.

En efecto Nietzsche construirá su doctrina a partir de un profundo afianzamiento en torno a la conciencia corporal de cada individuo. Su entera doctrina está construida desde el cuerpo y para el cuerpo lo que quedará traducido en un intenso rechazo a la metafísica tradicional apoyada básicamente en esa dualidad platónica característica aún de la sociedad occidental y ligada al cristianismo; y aunque no es objetivo de estas líneas mostrar cómo se construyó la entera metafísica nietzscheana, sí lo es identificar lugares en los que derivó su pensamiento en torno al arte y cómo ese nuevo pensar podría afectar a nuestros futuros creadores, del mismo modo que afectó directamente a toda la vanguardia artística del siglo XX, la cual experimentaría la influencia del pensamiento nietzscheano, entendido desde el prisma de la creatividad.

Por lo tanto, hablamos de un pensar nietzscheano que, apoyado en su concepción de *Voluntad de Poder* y que derivando en el concepto de *Superhombre*, traía una nueva comprensión del mundo en la que el artista se convierte en emblema de las mismas, porque a partir de ese momento, la capacidad de transformar instalándose en el continuo movimiento, se volvía característica primordial de todo aquel que pretendía mantenerse vivo, y que desde tal cualidad continuaba elevándose sobre sí mismo, manteniendo y enriqueciendo así su propia existencia, tal como le corresponde a cualquier creador artístico (Vattimo, 1961).

Nietzcshe postularía un pensar en torno al arte que recuperaba a los dioses griegos Apolo y Dionisos como metáfora precisa del afuera y el adentro del artista. Un Apolo como representante de la forma, la armonía, la proporción, la belleza, la razón, y un Dionisos como mensajero del impulso, de ese acto instintivo e irracional que se configura como acto productor en el artista, derivando finalmente en ese encuentro en el que la inteligencia y el instinto se dan la mano para confluir en manifestación. La forma es el medio a través del cual la emoción se hace visible.

Es la forma la que me ayuda a estructurar la emoción y no al contrario. "[…] A veces, algo sucede en tu interior y la inspiración emerge desde

lo más profundo de ti, dando lugar al encuentro con tu propio ser" (Inger, 2014)[73].

Así sería también defendido, desde una fuerte herencia nietzscheana, por la filósofa malagueña María Zambrano a partir de su *Razón Poética,* la cual sería comprendida, no como un tipo de metodología categórica, sino como un proceso de descubrimiento personal al que el creador habrá de acudir para acabar imbuyéndose en la creación de universos propios. Un tipo de razón, la que postulaba Zambrano, que habrá de ser comprendida como una nueva estética desde la cual el artista es capaz de instalarse en el origen del sentido como embrión de la obra artística. Por tanto, comprender una *Razón Poética* como esa herramienta a partir de la cual se posibilita el acceso a aquellos lugares capaces de emanar de la propia creación, y que cualquier creador busca habitar. En palabras de la propia Zambrano: "El mundo la realidad está compuesta para Aristóteles de formas plásticas que contienen en sí su propia razón, su esencia. Y la esencia separada pertenecerá a la "visión" y no al número (Zambrano, 2008, p.87)".

Así pues, teniendo en cuenta todo lo dicho con anterioridad, no es de extrañar el hecho de considerar los diferentes contextos y épocas como puntos de partida en la propia evolución y desarrollo artístico, lo que requerirá ser comprendido para continuar avanzando en el aprendizaje de nuestros futuros creadores. En efecto, adoptar tales principios, al tiempo que se abraza la práctica y la experimentación, será una constante en la trayectoria del artista, de modo que este pueda continuar habitando el movimiento y la alterabilidad, el adentro y el afuera, la razón y lo irracional. De ahí la necesidad de abrir espacios de reflexión que permitan habitar dichos lugares, de ahí un *pensamiento débil* que trata de definirse en "la pluralidad, la transformación, la aceptación de un continuo devenir propio de lo viviente" (Arance, 2017, p.377) y que, sin duda, se convierte en morada del artista.

[73] Entrevista directa a Johan Inger, coreógrafo y director artístico de reconocido prestigio mundial en el mundo de la danza y la escena contemporánea. Fue realizada por la autora de este estudio el 06 de noviembre del 2014. Traducción del inglés llevada a cabo por la autora de la presente contribución.

Por lo tanto, apoyamos el desarrollo de un pensar en nuestros alumnos que, abierto al análisis, fomente una multiplicidad de acciones interconectadas entre sí y dinamizadas por la diferencia. Diferencias que entendemos tal como profesaría el filósofo francés Jaques Derrida, como elementos dinamizadores, los cuales, a su vez, se conformarán como ingredientes esenciales de la creación artística. Efectivamente, abrirse a tal manifestación conllevará descubrir nuevos territorios que, a su vez, conduzcan al artista a una reubicación del mundo y del uso de su propio lenguaje para con él, por lo que practicar el *pensamiento débil* no será tarea fácil, de ahí la valentía y la necesidad de grandes soportes donde poder agarrarse para no caer al vacío. "El pensamiento débil tiene como función resquebrajar tanto lo que conoce como lo conocido" (Vattimo, 1988, p. 61).

Es por esto que, tal como venimos avanzando, será necesario mirar al pasado para comprender el desarrollo, evolución y la intensa transformación que el arte escénico ha ido experimentando a lo largo de todo el siglo pasado y hasta convertirse en el arte escénico que hoy experimentamos. Un arte incapaz de ser definido, alejado ya de los anclados etiquetajes e instalado en un espacio abierto donde la disolución de las formas y los espacios fronterizos son la particularidad soberana, produciendo así la reconfiguración de los diferentes modos de expresión, y colocándonos, por tanto, en una reconsideración constante de los programas formativos especializados. Diría Vattimo que "Cualquier pensamiento que, sin negar las propias características personales, se esfuerce por dejarse guiar por la "cosa misma" se topará con los temas propios de la diferencia" (Vattimo, 1988, p. 25). La "cosa misma" diría Vattimo, aquello que no se ve pero que habita y que sin duda forma parte del motor del artista. "Escucho mi instinto, mi espíritu y mi intuición" (Inger, 2014). De ahí ese pensamiento defendido por Vattimo, causante de ese diálogo interior, propio del artista, en momentos de creación en los que la imaginación, la percepción y la expresión se convierten en dimensiones incapaces de ser obviadas para concluir en la culminación de la obra.

Si hablamos de artistas contemporáneos tanto actuales como precedentes, veremos cómo dichas afirmaciones quedan plenamente justificadas en su modo de enfrentar la creación.

Por ejemplo, si consideramos la mirada creadora de Pina Bausch, veremos como esta se constituiría a partir de una inquietud continua por la exploración de nuevos espacios, lugares ubicados en lo más profundo de los seres humanos, investigando y profundizando en lo más recóndito de algunos de ellos, sus intérpretes, para acabar plasmando en la escena todo aquello que descubría en sus procesos "Echaba mano del propio intérprete para conseguir una auténtica dimensión humana en el escenario" (Khan, 2010, p.50), saliéndose así de la fisicidad más absoluta para instalarse en esa necesidad de espacios globales e interrelación dimensional a la que el creador está llamado.

Pina Bausch, considerada como una de las creadoras más relevantes del ámbito coreográfico y teatral de la segunda mitad del siglo XX y reconocida como emblema de la danza-teatro actual ofrecerá una serie de particularidades en su obra que no dejarán de instalarse en esos términos de diversidad, transversalidad e interdisciplinariedad que venimos defendiendo. Pina, jugará con una serie de estímulos creativos incapaces de ser obviados. Su característica utilización de los espacios y de la música, la integración de elementos de la naturaleza, la introducción de la palabra en sus danzas, o su juego con las artes visuales, hace que sus piezas consigan, en no pocos momentos, imágenes casi cinematográficas de increíble belleza, presentando en definitiva un manejo magistral de los diversos elementos que construyen la escena (Hoghe, 2006)

Del mismo modo podríamos hablar acerca de coreógrafos actuales como Chevi Muraday[74], por ejemplo, premio nacional de danza 2007, que con una trayectoria artística de casi treinta años se reconoce como creador emblemático de la danza teatral y contemporánea de nuestro país. Nos encontramos con un creador que envuelto en la experiencia queda asentado en la acción, propulsando en su obra un dinamismo continuo que

[74] Coreógrafo y director artístico de la compañía LosDedae fundada por él mismo en el año en el año 1997. Es una de las compañías de mayor relevancia en el panorama nacional con 20 años de trayectoria y más de 40 producciones propias (Losdedae, en línea).

pretende dar respuestas a una racionalidad encargada de manifestar, al tiempo que a una irracionalidad ocupada de impulsar (Arance, 2017).

En el Desierto, mi última creación, surge de la necesidad de reivindicar un espacio para la danza en España. Aflora de escuchar lo que ocurre a mi alrededor y darme cuenta de lo que está sucediendo. En definitiva, brota de una rabieta (Muraday, 2014)[75].

En definitiva, hablamos de artistas contemporáneos que habrán de enfrentarse a una dialéctica entre el afuera y el adentro, soportada por un *pensamiento débil* que, aunque resquebraja, reafirma, y aunque coloca también descoloca, un pensar que se articula desde la razón, el instinto y la intuición, permitiendo así la materialización de ese contenido invisible que a cualquier artista le atañe. Es por esto, por lo que la labor del creador contemporáneo se ubica en un continuo manejo de elementos diversos con los que introducir, fusionar, romper o dividir, enfrentando un continuo dividir donde la contradicción y la liminalidad liderarán los procesos de creación. Sin embargo, es necesario comprender que la contradicción no paraliza, tal como postularía Heráclito, sino que dinamiza y de ahí esa necesidad en el artista de un pensamiento débil defensor de las diferencias y creador de un espacio accesible donde poder colocar sus acciones.

3. CONCLUSIONES

Los docentes actuales del ámbito en cuestión, sabemos que los programas formativos especializados más bien cojean del aporte específico de herramientas enfocadas al aprendizaje y desarrollo de la creación artística. Si bien dichos programas cuentan con la estructuración de herramientas individualizadas para poder enfrentarla, es muy raro que dicho ámbito contemple su aprendizaje desde un prisma global donde la pluralidad, interdisciplinariedad y reciprocidad de elementos constituyentes sean considerados en toda su magnitud, ampliando así, en no pocas dimensiones, la formación del estudiante. Lo que tratamos de apuntalar es

[75]Entrevista directa a Chevi Muraday, realizada por la autora de la presente contribución el 06 de noviembre del 2014.

que, hoy en día, enfrentar la creación implica llenar toda una mochila de las más diversas herramientas, lo que nos conducirá sin duda, a un mayor compromiso con el desarrollo y fomento, tanto del pensamiento crítico como de la educación estética en el estudiante.

Por esta razón, los docentes de artes tenemos el compromiso de transmitir a nuestros estudiantes un potente sentido de la responsabilidad y el respeto por nuestra disciplina, habida cuenta de que la sociedad contemporánea se instala en un territorio heredado en el que la metafísica, entendida desde una óptica nietzscheana, se torna protagonista. un estado que Vattimo definiría como citamos a continuación, y que es sin duda el lugar que habita el individuo de nuestros días.

Nos hemos privado de una distancia, de una mirada desde lo alto, pero hemos conquistado una movilidad, una capacidad de agilizar toda nuestra experiencia corporal. Hemos cedido parte de nuestro poder; a cambio nuestros sentidos se han hecho porosos, y nos encontramos en condiciones de escuchar perfectamente aquel rumor de fondo, ya que ahora forma parte de nuestro propio cuerpo (Vattimo, 1988, p. 72).

Por tanto, nuestros poderes se multiplican, pero nuestras debilidades también, el individuo actual dependerá de sí mismo para configurarse y continuar reconfigurándose durante toda su vida, de ahí la necesidad de llenar la mochila de herramientas que le aporten la posibilidad de enfrentar la batalla. Una batalla que, en el caso del artista, relacionaremos con el desarrollo de esas capacidades que le permitan configurar su obra. El artista contemporáneo habrá de enfrentarse al manejo de una pluralidad de elementos diversos que le ofrezcan la posibilidad de culminar en la expresión de su interioridad, de aquello que pretende ser manifestado y que, a su vez, ha de situarse en códigos de recepción verdaderamente transmisibles. Por todo ello no es de extrañar la tremenda importancia que el conocimiento y, por tanto, el desarrollo de competencias correctamente orientadas adquiere en un paisaje como el actual. Se activan así, aquellos mecanismos propios de la inteligencia y de la experiencia, sin los cuales metamorfosear culminando no sería posible. Así pues, el artista escénico actual ha de abrazar un *pensamiento débil* alejado de la debilidad, lo que se instaura como paradoja característica del propio término, constituyéndose para docentes y artistas como una herramienta

poderosa, invisible pero existente, capaz de funcionar como empuje potencial del hacer artístico contemporáneo, conduciéndonos a la comprensión de un término a partir del cual poder generar un grupo de actitudes edificadas sobre la razón, la experiencia y la acertada cualidad de la experimentación (Arance, 2017, p. 381).

Del mismo modo otros términos estéticos como *Razón Poética* o la propia conceptualización estética nietzscheana o deleuziana entre otros tantos, podrán alzarse como posibles estímulos creativos del artista escénico, al tiempo que como empuje y soporte de manifestaciones previas que, desde la interioridad del creador solo buscan hacerse visibles.

4. REFERENCIAS

Arance, I (2017). El Pensamiento Filosófico en el Arte Coreográfico Contemporáneo. Cumbres.

Casabona Navarro, A. (2001) Introducción al pensamiento de Gilles Deleuze. Tirant lo Blanch.

Hoghe, R. (2006) Pina Bausch, historias del teatro-danza. Fondo de Cultura Económica.

Khan, O. (2010) "Humanidad." Susy Q, Nº 50

Motos Teruel, T., Gasset Balaguer, R., Giménez Morte, C. (2021). Trabajo de Sísifo. Las artes escénicas en la educación. A.A.E.E.

Murciano, Fernández, I. (2015). El Pensamiento Filosófico en el Arte Coreográfico Contemporáneo. Universidad Rey Juan Carlos.

Vasquez Rocca, A. (2016) Derrida: deconstrucción, différance y diseminación. Una historia de parásitos, huellas y espectro. Universidad Complutense de Madrid. http://dx.doi.org/10.5209/NOMA.5

Vattimo, G. (1961-2000). Diálogos con Nietzsche. Ensayos. Paidós.

Vattimo, G & Rovatti Pier, A. (1988-2006) El pensamiento débil. Cátedra

Zambrano, M. (2008) El hombre y lo divino. Fondo de Cultura Económica.

LAS PRÁCTICAS ARTÍSTICAS SITUADAS EN LA COMUNIDAD: UN ESTUDIO DE CASO DEL CIFP ANXEL CASAL DE A CORUÑA

María Victoria Martínez-Vérez
Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

El arte alejado del dominio de una técnica y centrado en aprovechar su capacidad para expresar todo aquello que es difícil o no cabe en la palabra (Eisner, 2004), ejerce una función en el ámbito del trabajo social grupal y comunitario, al generar un canal comunicativo que permite identificar las conexiones del yo, con el otro y con el entorno que lo acoge y lo identifica. Así pues, las técnicas artísticas aplicadas en el marco del modelo sistémico-ecológico del trabajo social dibujan el contexto y las relaciones que se tejen dentro del territorio, entre unos y otros sistemas, hasta revelar la fortaleza del tejido comunitario.

Para ello, es necesario, poner el acento en su carácter procesual y alejarse del concepto de obra, de resultado; ya que, el trabajo social no pretende formar artistas, ni crear un discurso museístico (aunque a posteriori su acción pueda derivar en esto), sino en favorecer un contexto expresivo que permita a las personas identificar sus dificultades y apoyarse en los otros para generar dinámicas de cambio (De Robertis y Pascal, 1994).

Para ello, hay que tener en cuenta dos aspectos del arte que lo sitúan en el centro de este contexto:

En primer lugar, su carácter transversal, como eje interinstitucional, capaz de generar redes entre organizaciones y entidades ligadas al trabajo social en torno a la promoción de la salud (Martínez-Vérez, et al., 2020).

Y, en segundo lugar, su carácter colectivo, en el sentido, que señala Rey (2022, p. 259), de que "cualquier ámbito que anime a la socialización o que directamente la requiera, en el que importen mucho las emociones y pueda generarse un sentido saludable de identidad compartida, es un buen escenario para la adopción de lógicas de inteligencia colectiva que ayuden a construir comunidad"; y, en este sentido, a pesar de lo se ha dicho y creemos saber acerca del arte, en todos los tiempos, los y las artistas han trabajado en talleres, junto a otros artistas (Hernández, 2022). El arte en solitario existe en lo consagrado, pero es más una excepción que una norma y, aún en ese caso, el otro/los otros son necesarios.

Así, atendiendo a estos rasgos: capacidad expresiva, carácter procesual, transversalidad y ejercicio colectivo, para Belver (2011, p. 12): "El arte y los artistas pueden contribuir, dentro de sus posibilidades, a hacer más llevaderas las condiciones de vida de muchas personas".

Y, por lo tanto, el arte entendido como una herramienta, es del interés del trabajo social sistémico y ecológico, ya que favorece la conducta prosocial, la cual, a su vez, es necesaria para la intervención grupal y comunitaria. Existe pues una relación simbiótica entre las artes comprometidas con el bienestar de las personas grupos y comunidades y el trabajo social (Moreno, 2016), siendo esta relación el punto de partida de la presente investigación, la cual, se centra en analizar los impactos de las prácticas artísticas en proyectos socioeducativos centrados en generar intercambios con la comunidad, con el fin de generar un cuerpo teórico-práctico, es decir, una metodología, que favorezca su aplicación desde el modelo sistémico del trabajo social.

2. OBJETIVOS

2.1. OBJETO DE ESTUDIO

El objeto de estudio de la presente investigación es analizar los impactos de un conjunto de proyectos artísticos de aprendizaje servicio, realizados desde 2013 hasta 2023, desde el CIFP Anxel Casal (A Coruña – NO España), con el fin de generar un intercambio comunitario con la

ciudadanía, con el fin de generar un discurso colectivo pleno de significado (Lefevre y Lefevre, 2014; Spink y Medrado, 2000).

Para lograr el objeto de estudio, éste se opera en torno a dimensiones (unidades de análisis), objetivos específicos y variables de análisis (unidades de medida), Ruíz Olabuénaga, (2012).

Dimensiones o unidades de medida y variables o unidades de análisis que operativizan el objeto de estudio:

- Dimensión 1- Resultados académicos de los proyectos artísticos analizados. Variables de análisis: Congresos; Artículos publicados en revistas indexadas a las bases de datos de Scopus y en Clarivate.
- Dimensión 2- Transferencia científica de los proyectos artísticos analizados. Variables de análisis: Instrumentos de investigación creados
- Dimensión 3- Impactos de los proyectos artísticos en las personas participantes. Variables de análisis: Aprendizajes individuales y aprendizajes sociales.

2.2. Objetivos específicos

- Conocer los resultados académicos obtenidos por los proyectos artísticos analizados.
- Analizar la transferencia de los proyectos artísticos analizados.
- Determinar los impactos de los proyectos artísticos en el autoconocimiento de las personas participantes.

3. METODOLOGÍA

3.1. Contexto de investigación

El contexto de investigación del presente estudio se circunscribe a los proyectos artísticos, realizados en el Centro Integrado de Formación Profesional (CIFP) Anxel Casal, en el periodo comprendido entre los años 2013 y 2023 puesto que, se trata de un caso único de aplicación de

las artes para el aprendizaje de las habilidades sociales en el ámbito de la Formación Profesional Española.

Dichos proyectos están centrados en torno a tres resultados de aprendizaje, el grupo, los intercambios comunicativos y la resolución de conflictos, ligados a la asignatura transversal, habilidades y destrezas sociales, presente en los ciclos de la familia profesional de servicios a la comunidad.

3.2. Encuadre metodológico

El presente trabajo se enmarca en el paradigma sistémico – ecológico aplicado al trabajo social, el cual, busca promover acciones que incluyan no sólo a la persona, sino también a su entorno social de interacción, analizando la interdependencia que existe entre los individuos y los distintos sistemas que configuran su medio social, manteniendo vínculos significativos. Este enfoque contempla a la persona de forma holística, en relación no sólo consigo misma, sino también con su entorno social de interacción, con el cual establece relaciones circulares (de interdependencia) y no lineales (de causa - efecto).

Desde este modelo se hace hincapié en la interdisciplinariedad puesto que los problemas humanos son complejos, se ven afectados por múltiples factores y, por ende, para su abordaje es necesario contar con la visión de diferentes profesiones.

El enfoque sistémico – ecológico se centra en los procesos de: 1- retroalimentación, en torno a los constantes flujos de información entre los sistemas; 2- de totalidad, ya que, todo cambio que se produzca en una de las unidades del sistema, produce cambios en el resto; 3- homeóstasis, en relación con el equilibrio dinámico que existe entre las partes del sistema y que de por sí constituye un mecanismo de regulación; 4- la equifinalidad, que justifica que es posible alcanzar los mismos objetivos partiendo de condiciones o situaciones diferentes, debido a la interacción entre unidades del sistema; y 5- la sinergia que se define como la energía que generan los sistemas para mantenerse por sí mismos.

Y se apoya, entre otras cuestiones, en la teoría de la comunicación humana, la cual, entiende la comunicación como un proceso interactivo

que permite la relación intra e interpersonal, al dar y recibir información y construir significados. Por ello, la comunicación es el vehículo que permite a la persona relacionarse consigo misma, con los otros y con el mundo (Watzlawick; Beavin y Jackson, 2002). Así, a través de la mejora de las habilidades de relación y comunicación, las personas encuentran en sí mismas, capacidades o fortalezas que les ayudan a mejorar los problemas de interacción con el entorno. Siendo el arte, un lenguaje establecido fuera de la palabra, y atendiendo a su gran potencial expresivo (Fancourt y Finn, 2019), se considera crucial, situar los proyectos artísticos comunitarios, en el modelo sistémico – ecológico.

Además, este enfoque metodológico, trata de situar la intervención, además de en el individuo, en el ecosistema, puesto que considera que es importante la percepción del ambiente por parte de la persona, por ello, trata de promover acciones que generen intercambios comunicativos ajustados en relación con el microsistema (entorno inmediato que envuelve a la persona); mesosistema (entorno en el que participa el individuo); y exosistema (que es percibido a través de la influencia e interacción con los dos anteriores).

Así, trata de generar redes de apoyo entre las personas y los sistemas, entendidas como el conjunto de relaciones que proporcionan de forma duradera apoyo a las personas, influyendo favorablemente en la solución de los problemas que éstas han de afrontar a lo largo de la vida.

En este sentido, el arte comprometido, al practicarse en grupo, e involucrar a diferentes tipos de instituciones, sociales, de salud y culturales, es un medio adecuado para generar este tipo de redes sociales de apoyo.

Atendiendo a estas cuestiones, a la hora de construir los proyectos analizados en el presente proyecto de investigación, se utilizó como encuadre metodológico o punto de partida el paradigma sistémico -ecológico.

3.3. Diseño metodológico de las acciones

En relación con el encuadre metodológico anteriormente establecido, los proyectos analizados diseñan sus acciones para promover recursos artísticos que permitan intercambios comunicativos, es decir, interacciones entre las personas, el contexto de socialización y el entorno, de modo

que, a través de las mismas, los y las participantes desarrollen habilidades sociales que les permitan mejorar el componente de ajuste ambiental individuo – medio, que permite a las personas afrontar debidamente las demandas provenientes del contexto social, adaptándose a su entorno de una manera adecuada (Bar-on, 2000).

Por ello, a la hora de pensar las acciones artísticas se tuvieron en cuenta, tanto el objeto que persigue el modelo sistémico - ecológico del trabajo social: generar acciones que faciliten intercambios positivos entre las personas y su entorno, y permitan que éstas conozcan y utilicen los recursos del contexto; como las fases de metodológicas de implementación (Campanini y Luppi, 1994):

1. Fase de evaluación de los problemas.
2. Fase de recogida de datos, a través de diferentes técnicas de investigación.
3. Fase de contactos iniciales con el entorno y sus sistemas.
4. Fase de negociación de contactos, primero entre los proponentes y los participantes, luego entre los proponentes y el contexto; y, por último, entre el contexto, los proponentes y los participantes.
5. Formación de los sistemas de acción: tamaño y composición de los grupos y determinación de los procedimientos operativos.
6. Mantenimiento y coordinación de los sistemas de acción.
7. Influencia sobre los sistemas de acción, procurando la implicación de todas las partes.
8. Terminación de la acción, que incluye el cierre y la evaluación del proceso y del resultado.

Atendiendo a estas cuestiones, se realizaron en el CIFP Anxel Casal Montealto, durante el periodo señalado, un total de 8 proyectos artísticos, centrados en promover recursos artísticos que permitan intercambios comunicativos con el entorno.

3.4. Plan de trabajo

Para ello, se elabora un plan de trabajo, concretado en las siguientes etapas:

1. La revisión de la literatura existente ligada al enfoque sistémico – ecológico del trabajo social, a las llamadas "pedagogías invisibles" (Acaso, 2012) y al artivismo aplicado a la enseñanza de los perfiles profesionales.
2. La revisión de los proyectos realizados en el CIFP Anxel Casal.
3. La determinación del objeto de estudio que comprende: 1- La concreción de este en dimensiones, objetivos y variables, tal y como se señala en el apartado 3 del presente trabajo; y la elección del CIFP Anxel Casal Montealto como pionero en la introducción de las prácticas artísticas en las actividades de enseñanza – aprendizaje de la asignatura de habilidades y/o destrezas sociales.
4. La determinación de la propuesta metodológica que abarca: 1- La concreción del contexto de investigación a través de la selección de aquellos proyectos del CIFP Anxel Casal Montealto que cumplan los siguientes criterios intencionales (Ruíz Olabúenaga, 2012), a saber: Tener como eje central, los resultados de aprendizaje de la asignatura de habilidades sociales: el grupo, los intercambios comunicativos y la resolución de conflictos; utilizar las prácticas artísticas para generar un espacio de intercambio comunicativo, es decir, de interacción entre las personas, el contexto de socialización y el entorno, de modo que, a través de éstas, los y las participantes desarrollen habilidades sociales que les permitan mejorar el componente de ajuste ambiental individuo – medio (Bar-on, 2002) e; implementar la metodología de paradigma sistémico - ecológico del trabajo social. 2- Así, tras aplicar los criterios anteriormente mencionados, el contexto de investigación queda ceñido a los siguientes proyectos artísticos: 1- Cuerpo de escritura (2015); 2- Arquitecturas del pensamiento (2015); 3- La voz del Lugar (2016); 4- Tinta de Mar (2017); 5- El lugar del nombre (2018); 6- El territorio de la Memoria (2019); 7- Espacios y Lugares (2019); 8-Vivir Pese a Todo (2021).
5. El diseño de la investigación, atendiendo al objeto de estudio y al contexto de investigación, será cualitativo y responde a un estudio de caso.

6. La elección del enfoque cualitativo responde a que éste permite profundizar en el contenido de los proyectos artivistas aplicados a las actividades de enseñanza y aprendizaje ligadas al grupo, a la comunicación y a la resolución de conflictos, tratando de establecer un cuerpo metodológico que facilite su aplicación (Hammersley y Atkinson, 1994). Además, Denzin y Lincoln, (2012) afirman que, para el estudio de campos interdisciplinares y emergentes, la metodología cualitativa es el planteamiento adecuado. El diseño de la investigación comprende, a su vez, las siguientes acciones: 1- La elección del análisis documental y fotográfico, como técnicas de recogida de datos; 2- La creación de un instrumento de observación por dimensión y; 3- La elección de las siguientes técnicas de investigación: análisis de contenido y Fotoensayo (Marín-Viadel y Roldan, 2017).
7. La implementación de las acciones que se concreta en: 1- La recopilación de evidencias, 2- La organización documental de los proyectos; 3- La observación documental y fotográfica, a través de los instrumentos de observación, 4- La concreción de un protocolo de buenas prácticas que sigue lo establecido en la declaración de Helsinki.
8. El análisis de los resultados, a través de los procedimientos: 1- Categorización y codificación, 2- Análisis de contenido; 3- La elaboración del informe de resultados y conclusiones.

4. RESULTADOS

A continuación, se muestran agrupados, en relación con las dimensiones, objetivos y variables establecidas en la metodología, los resultados del presente estudio.

Tras analizar el impacto de los proyectos artísticos en las publicaciones científicas, el primer resultado que salta a la vista es que los 8 han sido publicados, como artículos, en revistas indexadas en Scopus, lo que indica que tras haber sido revisados por la editorial y por pares

académicos, el dictamen emitido permite afirmar que presentan la calidad suficiente como para ser difundidos y reconocidos en el ámbito científico.

Así, cuerpo de escritura, fue publicado en Atenea (Universidad de la Concepción); Arquitecturas del Pensamiento en Arteterapia (Universidad Complutense de Madrid); La Voz del Lugar, el lugar de la Voz, en EURE (Universidad Pontificia Católica de Chile); Tinta de Mar, fue admitido para su difusión, en la revista de la Utopía y Praxis (Universidad de Zulia); El Lugar del Nombre, se publicó en Encuentros, revista de ciencias humanas, teoría social y pensamiento crítico; El territorio de la Memoria fue difundido en el ámbito académico por la revista brasileña de educación (Universidade Estadual de Campinas); Espacios y Lugares por la publicación Perfiles Educativos de la Universidad Nacional Autónoma de México y Vivir pese a todo, ha sido aceptado para su publicación por la revista "Arte, individuo y sociedad".

Tal y como puede observarse, con la excepción de Atenea; Arteterapia y Arte, individuo y sociedad, las otras publicaciones no pertenecen al área de artes y humanidades, a pesar de lo cual, reconocen el trabajo artístico como interesante y válido para sus respectivos ámbitos académicos, que van, desde la geografía y la planificación territorial (EURE), hasta la educación, pasando por la filosofía.

Por otro lado, atendiendo a la difusión académica a través de Congresos Internacionales, los 7 proyectos han sido presentados como ponencias en los siguientes Congresos: I Internacional de Educación Artística – Cali (2016); Iberoamericano de Educación (2018); Edunovatic (2020); Nodos del Conocimiento (2022); en Educa (2023) y en II Congreso Internacional Proyecto Logos Pensamiento, cultura y sociedad (2023).

Por último, es interesante destacar la atracción que generaron los proyectos realizados a través de la performance y el land art, quiénes llegaron a convocar y a tener su propio público.

En este sentido, los proyectos *Tinta de Mar*; *Espacios y Lugares* y *Vivir Pese a Todo*, fueron publicados en diferentes medios de comunicación, revistas, prensa y radio, tras lograr un gran impacto en las redes sociales. Pero, además, el proyecto "Vivir pese a Todo" llegó a interesar a un

canal de televisión privado de ámbito nacional, quien se puso en contacto con las personas participantes.

En primer lugar, cabe destacar que la investigación artística del proyecto *Cuerpo de Escritura* permitió adaptar con éxito, por primera vez, la técnica cualitativa de panel, denominada de cohorte por De Keulenauer (2008), la cual, fue utilizada posteriormente hasta en 16 ocasiones, tras haber suscitado interés en el área.

La Voz del Lugar y *El Territorio de la Memoria*, a través de la adaptación de la técnica de la cartografía, generaron información específica, acerca, el primero de la relación existente entre la función de los espacios arquitectónicos y los discursos de las personas individuales que los habitan. El segundo, permitió acceder a los recuerdos personales de 5 generaciones de un pueblo rural de Galicia, los cuales quedaron engarzados en un mapa de la memoria, que resultó de interés municipal y comunitario, ya que, posibilitó la acción coordinada de varias instituciones, ayuntamiento, escuelas, servicios sociales, residencias de personas mayores y centro de salud.

Por su parte, *El Lugar del Nombre* y *Arquitecturas del Pensamiento* permitió a las personas participantes re-conocer y nombrar su historia, a través de dos instalaciones comunitarias situadas en el espacio público, dando lugar a un entramado de vida que representaba a la vez, la similitud de los hitos vitales y la diferencia de significados que cada persona otorga a los mismos.

El proyecto *Espacios y Lugares* generó una importante producción artística en forma de documentos visuales, atrevidos y transgresores, generados de una acción performativa. Además, este proyecto permitió adaptar la metodología de la práctica discursiva y de producción de sentidos a las artes visuales, de modo tal que, las acciones artísticas se constituyeron en la voz del sujeto colectivo.

Por último, *Vivir Pese a Todo*, creado para dar respuesta a las primeras olas de la pandemia, permitió trabajar la agresividad vicaria y los procesos de alteridad y empatía.

Otro aspecto para destacar es la utilización del Fotoensayo como herramienta de investigación puesto que ofrece sus propios resultados, permitiendo acompañar la palabra, explicándola y situándose en un contexto visual, propio del arte y de lo artístico.

Los proyectos que constituyen el contexto de investigación del presente trabajo han generado aprendizajes tanto en las personas participantes, como en la comunidad de referencia que los ha acogido.

Así, en primer lugar, respecto a los aprendizajes individuales, las personas participantes han sido capaces de analizar su "yo" en relación con un entorno de referencia, identificando las oportunidades y las dificultades de éste.

A nivel personal han podido comprobar cómo los conflictos intrapersonales guardan una conexión bidireccional con el entorno, es decir, que a la vez que el contexto influye en la persona, la persona es influida por las circunstancias que determina el contexto, aprendiendo de este modo, que es importante descubrir las potenciales de los sistemas y relacionarse con aquellos que generan oportunidades de bienestar.

Otra adquisición personal es la experiencia de la alteridad y de la empatía como procesos, que bien trabajados, favorecen la construcción de redes estables y positivas de apoyo mutuo.

Por último, entre los aprendizajes personales que han generado los proyectos artísticos realizados en comunidad destacan: en un primer momento, la motivación personal, apoyada por los grupos motor y de desarrollo de la idea y, en segundo lugar, casi como una consecuencia de la adquisición de la motivación, el aprendizaje de la conducta resiliente.

Atendiendo a estas cuestiones, es importante señalar el impacto positivo que estos aprendizajes tienen sobre el autoconcepto y, en consecuencia, sobre el bienestar personal.

Desde un punto de vista social, es decir, en relación con la comunidad que acoge y sitúa los proyectos artísticos en un entorno, hay dos aprendizajes que destacan sobre el resto, el primero la toma de conciencia acerca de la interdependencia de las personas y a su vez de éstas con el entorno; así, a través del arte, del land art y de la performance, se

adquiere primero, la evidencia de la comunicación, que implica reconocer que cualquier acto tiene valor de mensaje comunicativo y genera una respuesta por parte del entorno, y segundo, que dicha respuesta provoca un cambio de la imagen social, se pone rostro a los problemas, se conecta con las vivencias del territorio, se escucha su voz y todo ello es significado tanto por las personas que promueven y gestionan las acciones artísticas como por los públicos afectados por los mismos, quiénes suelen convertirse a su vez, en participantes, al hacerse eco de lo acontecido o al involucrarse directamente en la acción.

5. DISCUSIÓN

El arte situado en el contexto de las personas, los grupos y las comunidades, permite, tal y como señalan diferentes autores, dibujar los lazos de interdependencia que existen entre los/las sujetos y el entorno, trazando líneas que dibujan las circunstancias en las que se ubican los acontecimientos que nos afectan, identificando los factores estresantes y de bienestar, así como, las dificultades y las fortalezas de éste o de aquel ambiente, es comunicación pura (Watzlawick; Beavin y Jackson, 2002). En este sentido, tal y como muestran los resultados de la presente investigación, es posible afirmar que el arte es un puente que une lo visible del "yo" con lo invisible del contexto, que es precisamente, todo aquello, que engarza la identidad al entorno y la hace ser única entre iguales. La capacidad expresiva del arte, que va más allá de la palabra, aunque la incluye, es el rasgo que lo hace posible (Eisner, 2004).

Dibujar la comunidad, en principio puede parecer sencillo, a fin de cuentas, existen los mapas del territorio, físicos y políticos, que dan cuenta de los límites, las fronteras, los hitos geográficos y los indicadores de población y, cuando nos preguntan, todos nos decimos ciudadanos de algún sitio (Nancy, 2003). No obstante, los lazos que nos atan a un lugar, a unas personas, a un entorno, tal y como se muestra en los proyectos artísticos investigados, no son tangibles, existen y nos hacen pertenecer o sentirnos excluidos, pero no se revelan, así como así, puesto que forman parte de eso que llamamos alma y, como tal, para sentirlos necesitamos acceder a la interioridad a través de alguna herramienta que

enhebre y teja los hilos del tapiz que somos. El arte, por su potencial creativo y expresivo, puede ser y, de hecho, los resultados muestran que lo artístico es esa herramienta, esa aguja que cose en la tela y dibuja con las hebras los trazos que unen al "yo", con el "otro", hasta trazar el "nosotros" colectivo (G. Cano, 2013), haciendo evidente la pertenencia (Winnicott, 1971).

Por ello, la acción del arte colectivo, al practicarse en grupo, (Hernández, 2022) permite que el modelo sistémico del trabajo social revele su capacidad de enhebrar personas en redes, revelando las conexiones de éstas entre sí y con el entorno (Moreno, 2022). En este sentido, se entiende que los proyectos artísticos investigados en el presente trabajo generen impacto académico puesto que, se transforman en un recurso técnico que incrementa el nivel de bienestar personal, grupal y comunitario (Moreno, 2016) y, como tal, los resultados de su aplicación son de interés social (Fancourt y Finn, 2019).

Así, tras analizar los resultados del presente estudio, se observa que el modelo sistémico – ecológico del trabajo social ha resultado ser un paradigma adecuado para la aplicación de las prácticas artísticas con grupos y comunidades puesto que, permite evidenciar las conexiones del "yo" con los "sistemas" de interacción a través del arte de acción y de la performance. Por lo tanto, es posible afirmar que el arte dibuja la forma de la comunidad y posibilita que las personas sean conscientes de los lazos que las unen y sitúan de forma global y holística en un entorno que es propio, narrativo (Rivas, 2002).

En este sentido, las técnicas artísticas utilizadas, a saber: el arte colaborativo; el arte instalado y la performance han permitido a las personas, a los grupos y a las comunidades, aprender acerca de sí mismos, generando una imagen más ajustada, no negativa, de interdependencia (Rodríguez-Romero, Casals, Soriano y Teijido, 2022),, la cual, permite, a su vez, afrontar las dificultades individuales y los problemas sociales desde las fortalezas personales y construir redes sociales de apoyo entre las personas participante y las instituciones colaborativas, así como, establecer narraciones comunitarias de vivencias compartidas, representadas y simbolizadas a través del arte (Rey, 2022).

6. CONCLUSIONES

El análisis de los resultados permite obtener las siguientes conclusiones: Las prácticas artísticas colaborativas aplicadas en entornos grupales y comunitarios, cuando se enfocan desde un método de intervención, como es el modelo ecológico del trabajo social, y se investigan aplicando un enfoque metodológico adecuado, permiten obtener un alto impacto académico. Así mismo, las artes colaborativas son capaces de generar transferencia social y académica, produciendo instrumentos reflexivos, representativos, científicos y académicos. Los proyectos artísticos que componen el contexto de investigación del presente trabajo han generado aprendizajes tanto en las personas participantes como en la comunidad de referencia. Los principales aprendizajes personales realizados son: el análisis del yo, en relación con las circunstancias del contexto; la constatación de que tanto el bienestar como el malestar guardan relación directa con los sistemas que componen el entorno del sujeto; y la adquisición de la alteridad y la empatía como procesos previos y necesarios para la construcción de redes sociales de apoyo. Desde el punto de vista de la comunidad que acoge el proyecto, destacan principalmente dos aprendizajes: la interdependencia del yo y la evidencia de la comunicación del yo con los sistemas circundantes.

7. REFERENCIAS

Bar-On R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the emotional quotient inventory (EQ-i). In Bar-On R, Parker JD (Eds.), Handbook of emotional intelligence (pp.363-388). Jossey-Bass.

Blanco, V. y Cidrás, S. (2019). Educar a través da arte. Cara a una escola imaxinada. Kalandraka.

Belver, M. (2011). El arte y la educación artística en contextos de salud. Arte, Individuo y Sociedad, 23(Esp.), 11-17. https://doi.org/10.5209/rev_ARIS.2011.v23.36739

Campanini, A. y Luppi, F. (1995). Servicio social y modelo sistémico. Paidós.

De Keulenaer, Femke (2008). Panel survey. En P. J. Lavrakas (Ed.) En Enciclopedy os Survey Research Methods, (pp. 570-573). Sage.

De Robertis, C. y Pascal, H. (1994). La intervención colectiva en Trabajo Social. La acción con grupos y comunidades. El Ateneo.

Eisner, E. (2004). El arte y la transformación de la mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia. Paidós.

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. WHO Regional Office for Europe.

Hernández, C. (2022). Black mountain college: educación artística, experimentación y comunidad. Encuentros. Revista De Ciencias Humanas, Teoría Social Y Pensamiento Crítico, (15), 48-62. https://doi.org/10.5281/zenodo.5979866https://doi.org/10.5281/zenodo.5979866

G. Cano, M. (2013). Arte, contexto y participación. El hospital como espacio artístico. Tesis doctoral no publicada.

Lefevre, F. y Lefevre, A.M. (2014). Discurso do sujeito coletivo: representações sociais e intervenções comunicativas. Contexto Enfermagem, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 502-507. https://doi.org/10.1590/0104-07072014000000014

Marín-Viadel, R. y Roldán, J. (2012). Ideas visuales: investigación basada en artes e investigación artística. Universidad de Granada.

Martínez-Vérez, M. V., Albar-Mansoa, P. J., López-Méndez, L. & Torres-Vega, S. (2020). Art capsules: memory in the face of Alzheimer's disease. Interface (Botucatu), 24, 1-15. https://doi.org/10.1590/Interface.200128

Moreno A. (2016) La mediación artística: arte para la transformación social, la inclusión social y el desarrollo comunitario. Octaedro.

Moreno, A. (2022). Mediación artística y arteterapia. Delimitación de territorios. Encuentros. Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico. 15, 32-45. http://doi.org/10.5281/zenodo.5979840

Nancy, J.L. (2003). Corpus. Arena Libros.

Rey, A. (2022) El libro de la inteligencia colectiva. ¿Qué ocurre cuando hacemos cosas juntos. Almuzara.

Rivas, M. (2002). El Lápiz del carpintero. Alfaguara

Rodríguez-Romero, M., Casals, P., Soriano, P. y Teijido, P. (2022). Revivir y celebrar: La experiencia de movilización comunitaria y arte participativo del Oasis Monte Alto. Encuentros. Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico. (15), 81–95. https://doi.org/10.5281/zenodo.5979887

Ruíz Olabuenaga, J.I. (2012). Metodología de la investigación cualitativa. Universidad de Deusto.

Spink, M.J. y Medrado, B. (2000). Práticas discursivas e produção de sentido no cotidiano. In: Spink, M.J. (org.). Aproximações teóricas e metodológicas 2. Cortez. p. 41-61.

Watzlawich, P.; Beavin, J. y Jackson, D. (2002). Teoría de la Comunicación Humana. Herder.

Winnicott, D.W. (1971). Realidad y juego. Gedisa.

EL DESIERTO QUE FUE MAR: TALLER DE CREACIÓN COLECTIVA CON PAPEL HECHO A MANO A PARTIR DE FIBRAS VEGETALES PROCEDENTES DEL ESPARTO

ISABEL CARRALERO DÍAZ
Universidad de Salamanca

ANTONIO NAVARRO FERNÁNDEZ
Universidad de Salamanca

1. INTRODUCCIÓN

1.1. CONTEXTO E IMPORTANCIA DEL TALLER: SOSTENIBILIDAD, COOPERACIÓN Y CREATIVIDAD

La utilización de materiales sostenibles y la recuperación de técnicas tradicionales en el arte contemporáneo reflejan una conciencia en aumento hacia los problemas ambientales, así como la búsqueda incesante de nuevas posibilidades creativas. Esta corriente artística también se ve impulsada por una responsabilidad social más amplia, en la que los artistas buscan disminuir su impacto en el medio ambiente y promover prácticas más sustentables en el ámbito artístico. Asimismo, la creciente demanda del mercado por productos ecológicos ha llevado a una mayor adopción de estas técnicas y materiales por parte de los creadores contemporáneos.

Por otro lado, los proyectos colaborativos que reúnen a artesanos locales y artistas contemporáneos presentan una gran relevancia, en este sentido, ya que contribuyen a preservar y promover la cultura local, fomentar la creatividad y la innovación y apoyar la economía regional. La combinación de distintas disciplinas es esencial para crear algo nuevo que combine lo mejor de ambas, favoreciendo así la diversidad y la inclusión en el ámbito artístico.

Aunque existen diferencias significativas entre la artesanía y el arte contemporáneo, ambos tipos de producción cultural comparten ciertas similitudes en cuanto a su creatividad, habilidades técnicas, valor socio-cultural, innovación, experimentación con materiales, especialización, historia y capacidad de interpretación. Pero lo más importante es que ambas formas de arte funcionan como herramientas poderosas para generar conciencia sobre temas sociales relevantes, propiciar el debate y ayudar a impulsar cambios sociales positivos. Tanto el arte contemporáneo como la artesanía pueden ser una forma de representación de diferentes culturas, identidades y experiencias. Al incluir temas sociales en sus obras, los artistas y artesanos dan voz a comunidades marginadas o desfavorecidas.

En este contexto, el taller de creación colectiva con papel de esparto desarrollado en el municipio de Villarejo de Salvanés con el título *El desierto que fue mar: taller de creación colectiva con papel hecho a mano a partir de fibras vegetales procedentes del esparto*, nace con el propósito de favorecer la colaboración y creatividad a través de la participación activa de la comunidad local, quienes trabajan juntos para crear algo inédito y único. La actividad se alinea con la idea de que el arte puede ser una forma de involucrar a la población, una estrategia para el cambio social y la conciencia ambiental. El uso de materias primas locales en la creación, además, refuerza la conexión de los ciudadanos con su entorno y promueve la valoración de los recursos naturales de la zona; por último, propicia la búsqueda de alternativas sostenibles en la creación artística.

El título del taller, *El desierto que fue mar,* surge a partir de una reflexión en torno a la desertificación y la crisis medioambiental actual. La desertificación es un fenómeno mediante el cual las tierras fértiles se vuelven estériles debido a la degradación del suelo, la falta de agua y el cambio climático. Este proceso afecta a numerosas regiones del planeta, incluyendo la meseta castellana en España. En este contexto, la especie vegetal conocida como esparto (*Stipa Tenacissima L.)* adquiere una importancia vital en la conservación de la biodiversidad y la calidad del suelo en zonas afectadas por la desertificación, debido a su capacidad para resistir condiciones áridas y adaptarse a ellas (**Figura 1**). Su sistema

de raíces profundas, por ejemplo, ayuda a contener el suelo, a evitar la erosión, guardar humedad y proteger la vida animal, mientras que sus hojas y tallos proporcionan cobertura y protección contra el viento y la radiación solar intensa (Ledesma, 2006, p. 26). Es por ello que los ecosistemas esparteros desempeñan un papel decisivo en la prevención de procesos erosivos y la pérdida de los suelos, siendo fundamentales dentro de una estrategia global para luchar contra el cambio climático y el avance del desierto (Janin, 2017, p. 45).

FIGURA 1. *Planta de esparto*

Fuente: Elena Campos Cea

Por otro lado, recuperar la visión que tuvieron nuestros antepasados durante cientos de años sobre la utilización de fibras vegetales de cercanía como el esparto, puede contribuir a reducir la toxicidad generada por otros materiales que obligan a utilizar combustibles y/o tardan en degradarse en la naturaleza.

El taller tiene lugar el sábado 1 de abril de 2023 en la Casa de la Tercia Museo Etnográfico de Villarejo de Salvanés. La actividad se enmarca dentro de las jornadas *Días Europeos de las Artesanías*[76] en colaboración con la Asociación Cultual Al Fresco Museos Efímeros[77] y el Instituto Universitario de Investigación en Arte y Tecnología de la Animación (ATA) de la Universidad de Salamanca (USAL) [78]. Participaron un total de treinta personas, en su mayoría artesanos locales expertos en la elaboración del esparto, bajo la dirección de la artista docente Isabel Carralero (USAL) y Esther San Vicente, productora cultural miembro fundador de la asociación Al Fresco Museos Efímeros. El propósito del taller es la creación de una obra colectiva de papel de esparto, utilizando fibras vegetales procedentes del entorno local.

Cabe destacar que la cultura del esparto es una de las manifestaciones inmateriales más importantes de Villarejo de Salvanés y, durante años, ha sido una fuente de sustento para sus habitantes. La técnica y los conocimientos asociados a la hilada y a la fabricación de objetos con este material se ha transmitido de generación en generación, y han sido conservados gracias a la dedicación y el esfuerzo de los artesanos locales (**Figura 2**). En la actualidad, la Asociación Al Fresco Museos Efímeros

[76] Los *Días Europeos de la Artesanía* (DEA) son un evento anual que se celebra en toda Europa durante varios días en primavera. Su objetivo es dar a conocer y promocionar la artesanía tradicional y contemporánea, así como fomentar el intercambio de conocimientos y la colaboración entre artesanos. Los DEA son organizados por la Escuela de Organización Industrial en colaboración con otras organizaciones de artesanía. Días Europeos de la Artesanía (https://bit.ly/3WN0PhM).

[77] La asociación *Al Fresco Museos Efímeros* es una organización sin ánimo de lucro que trabaja para promover la conservación y difusión del patrimonio cultural y artístico de Villarejo de Salvanés. Esta organización ha sido fundamental en la promoción y recuperación de la tradición artesanal del esparto en la zona y su transmisión a las generaciones futuras. Entre las iniciativas llevadas a cabo se encuentra el proyecto *Habitar el esparto,* desde donde se organizan talleres de trenzado e hilada, residencias artísticas y otros eventos culturales que buscan poner en valor el trabajo de los artesanos locales. Su último logro ha sido conseguir que el esparto sea considerado una Manifestación del Patrimonio Cultural Inmaterial. Al Fresco Museos Efímeros (https://bit.ly/43lVu3r).

[78] El Instituto Universitario de Investigación en Arte y Tecnología de la Animación (ATA) de la Universidad de Salamanca tiene como objetivo potenciar proyectos de investigación multidisciplinares que combinen el arte y la innovación tecnológica. Como punto de encuentro, el ATA está abierto a la comunidad universitaria, así como a grupos de investigación e institutos interesados en desarrollar aplicaciones e investigaciones basadas en las capacidades del arte y la tecnología digital.

bajo el título del proyecto *Habitar el esparto,* lleva a cabo iniciativas para recuperar y promover la tradición artesanal espartera, a través de encuentros y residencias artísticas que buscan preservar y difundir los saberes asociados al trabajo del esparto. Este taller es una muestra adicional de este compromiso con la cultura, la preservación del patrimonio local y el paisaje cultural vivo y apreciado de los espartizales del Sureste de la Comunidad de Madrid.

FIGURA 2. *Hilando esparto, del proyecto La memoria está en las manos*

Fuente: Elena Campos Cea

2. OBJETIVOS

Los principales objetivos del taller son:

- Fomentar la creación colectiva y la colaboración entre los participantes, a través de la elaboración de una obra de arte conjunta.
- Sensibilizar sobre la importancia del uso de materiales sostenibles en el arte, en este caso el papel artesanal a partir de fibras vegetales locales.

- Potenciar la conciencia ambiental y la valoración del entorno, al utilizar materias primas procedentes del paisaje árido de la zona.
- Enseñar a los participantes las técnicas básicas de elaboración de papel hecho a mano a partir de fibras de esparto, las herramientas y materiales necesarios, así como diversos métodos de decoración para personalizar y embellecer sus creaciones.
- Promover la apreciación y la difusión de la artesanía local y tradicional a través de la elaboración de papel y su vinculación con el esparto
- Comprender el papel del arte en la comunidad y cómo puede ser utilizado como herramienta para el cambio social.

3. EL PAPEL Y EL PAPEL DE ESPARTO

El papel es una hoja delgada y flexible obtenida a partir de fibras de celulosa hidratadas y unidas entre sí. La producción de papel requiere la combinación de dos elementos renovables y ampliamente disponibles en la naturaleza: la celulosa y el agua. Es importante que el agua utilizada en el proceso sea dulce y lo más pura posible, por ello los molinos papeleros se han ubicado históricamente en las cabeceras de los ríos, alejados de las poblaciones humanas. Por otro lado, la celulosa empleada para producir papel debe ser de tipo fibroso, pudiendo obtenerse de varias fuentes, como corteza de árboles, algodón, lino y esparto, entre otros. El proceso de obtención de celulosa varía según la materia prima, pero generalmente implica la separación de la celulosa de otros componentes de la planta, como la lignina.

Es interesante destacar que cuando se unen dos fibras de celulosa con radicales negativos, se repelen mutuamente debido a sus cargas iguales, mientras que cargas de signos opuestos se atraen. Al sumergir estas fibras en agua, los grupos hidroxilo del agua actúan como puente entre ellas, permitiendo la formación de las hojas de papel (Barbé, 2017, p. 8). El proceso de producción de papel implica, por tanto, la creación de una suspensión acuosa de fibras de celulosa, a la que se le pueden

agregar aditivos opcionales. Entre los aditivos comunes se incluyen colorantes, cargas minerales, como la arcilla, y productos químicos, como agentes de encolado. Este proceso posibilita la creación de uno de los materiales más versátiles y utilizados en todo el mundo, que ha permitido la transmisión de conocimiento y cultura a través de los siglos. Su historia está relacionada con el arte, la literatura y la música, como soporte fundamental para estas expresiones creativas.

La fabricación de papel se remonta al siglo II a. C. en China, donde se utilizaban fibras de cáñamo y otros materiales para crear los folios de forma artesanal[79]. Con el tiempo, la técnica se ha ido desarrollando y mejorando hasta convertirse en una práctica altamente especializada e industrializada. No obstante, la fabricación de papel a mano sigue siendo una técnica valiosa realizada a nivel mundial; para muchos creadores que buscan añadir un valor diferencial a sus obras, se ha convertido en una forma de expresión artística:

> la elaboración manual de papel transmite la sensación de que estamos ante piezas únicas. La materialidad texturada de la pulpa se hace presente a través de contornos completamente irregulares y expresivos y zonas más o menos transparentes en la hoja de pulpa. (...) aporta un campo de alternativas que amplían las posibilidades plásticas y expresivas, aumentando aún más sus registros cuando se combinan con los diversos recursos de entintado y estampación (Fuentes, 2021, p. 49)

Una de las materias primas que podemos utilizar para elaborar papel artesanal es el esparto. El esparto o atocha es una planta silvestre perenne de la familia de las gramíneas en forma de mata, compuesta por un conjunto de macollas que crecen radialmente (Maestre, 2007, p. 111). El esparto forma comunidades vegetales conocidas como espartales o atochales, donde es la especie dominante. Estos ecosistemas son representativos de las zonas semiáridas de la Península Ibérica y del norte de África; hábitats de grandes superficies barridos por remolinos de aire

[79] Descubrimientos arqueológicos recientes han revelado que el papel ya se utilizaba en China desde el siglo II a. C. Estos primeros fragmentos de papel hallados presentan un aspecto áspero e irregular, con un grosor heterogéneo, y están compuestos principalmente por fibras de cáñamo. El mérito de perfeccionar el proceso de elaboración de este novedoso material y difundir su uso se le atribuye, sin embargo, a Tsai Lun en el siglo II d. C. Gracias a sus contribuciones, el papel se convirtió en el soporte de escritura más conveniente y utilizado (Casetti, 2010, p. 15 - 18).

que acusan diferencias extremas de temperatura, tanto diurnas como estacionales (Janin, 2017, p. 56).

El esparto vegeta en suelos pobres, con buen drenaje, preferentemente compuestos por caliza e, incluso, yeso. Estos terrenos suelen carecer de valor agrícola debido a su falta de componentes nutritivos o por su alta pendiente. El esparto tiene la capacidad de soportar, además, largos períodos de sequía. Para sobrevivir en estas condiciones, ha desarrollado adaptaciones tales como raíces profundas para acceder a la humedad del subsuelo, hojas estrechas y resistentes para reducir la pérdida de agua por transpiración, y una gran resistencia a la salinidad del suelo y a la erosión del viento. Estas características le permiten crecer en áreas donde otras plantas no pueden sobrevivir.

Desde tiempos ancestrales, las fibras de esparto han sido utilizadas para crear objetos cotidianos como canastas, sombreros, alfombras, cuerdas, papel y otros productos artesanales[80]. En lo que respecta a la industria papelera, la escasez de trapos para hacer papel a mediados del siglo XIX disparó el uso de esta planta recolectándose en el norte de África y España grandes cantidades que se exportaban a Gran Bretaña para fabricar pasta celulósica (Janin, 2017, p. 58). La planta, previamente clasificada en el extranjero, se sometía a un proceso de limpieza mediante golpes, eliminando el polvo y la suciedad. Después se hervía en sosa cáustica, se lavaba y desmenuzada para obtener una pulpa marrón. Esta pulpa se blanqueaba y filtraba para producir un tipo de papel secante conocido como *half-made* (*medio hecho*). Este material se sometía nuevamente a procesos de lavado y quebrado, generando un líquido acuoso y lechoso que se enviaba a grandes tinas situadas sobre la máquina de papel continuo. Es allí donde se producía el papel en rollos de ocho a trece kilómetros de longitud, con un peso de entre quinientos y setecientos cincuenta kilos (Castillo, 2005, p. 466).

En el siglo XX, y hasta 1960, el esparto se convirtió en una fuente crucial de ingresos para las áreas rurales empobrecidas de España. Después de la Guerra Civil, muchas personas dependían de esta economía. Las cifras

[80] Según el registro arqueológico, se tiene evidencia del uso del esparto en España desde hace al menos 30.000 años (Janin, 2017, p.57).

del Servicio del Esparto, un organismo creado por el Ministerio de Agricultura encargado de resolver los problemas de desabastecimiento de las fibras, revelan que entre 1949 y 1950, se recolectaron 103.450 toneladas de esparto, de las cuales más de la mitad, concretamente 57.086 toneladas, fueron destinadas a la industria papelera (Ledesma, 2006, p. 27). Y es que la fibra de esparto es ideal para la elaboración de papel porque es resistente y duradera, produciendo una hoja de papel con una textura y color característicos.

4. METODOLOGÍA

El taller ha sido diseñado para un total de treinta participantes seleccionados por orden de inscripción. La actividad comienza con una breve presentación sobre la historia del papel (**Figura 3**) y luego se muestra a los participantes el proceso de elaboración de papel hecho a mano a partir de fibras vegetales de esparto. Los participantes aprenden a crear sus propios formadores (**Figura 9**), a elaborar la pulpa, así como a trabajar con diferentes técnicas de decoración como la incrustación de objetos en el papel húmedo y la creación de texturas (**Figuras 6 y 7**). Finalmente, los participantes trabajan en grupos para crear una obra de arte colectiva experimentando y explotando las posibilidades creativas de estas técnicas, dando rienda suelta a su imaginación (**Figura 8**).

Los materiales y herramientas utilizados han sido: tres kilos de esparto (recolectados durante los meses previos a la celebración del taller), tijeras, báscula, cubos, coladores, olla de acero inoxidable, hornillo, sosa cáustica, paleta de madera, licuadora o batidora de aspas, listones de madera, malla de mosquitera o tela de crinolina, grapadora de pared y grapas, cola de carpintero, papeles secantes, bayetas y entretela.

La fabricación de papel a mano utilizando fibras de esparto consta de varias etapas. El proceso se puede resumir en seis grandes fases: preparación de la planta, cocción, batido de las fibras, fabricación del telar, formación de los folios y secado. Cada etapa requiere de una gran habilidad, conocimiento y el uso de herramientas y equipos específicos. Para llevar a cabo este proceso, se ha seguido la receta del papel de esparto

del maestro papelero Juan Barbé incluida en su libro *Las plantas y su papel* (2017).

FIGURA 3. *Presentación del curso*

Fuente: Elena Campos Cea

4.1. Proceso de elaboración de papel de esparto

Los tallos de la planta de esparto son la parte utilizada en la producción de papel y productos artesanales. Estos tallos son largos, delgados y flexibles, llegando a medir hasta un metro de altura (**Figura 1**). La recolección de los tallos se realiza a mano, preferiblemente durante los meses de verano, cuando se encuentran maduros, y se dejan secar al sol antes de ser procesados. Para producir papel, los tallos deben ser cortados y remojados en agua durante al menos doce horas con el objetivo de ablandarlos (**Figura 4**). Después, los tallos se cocinan con sosa cáustica al veinte por ciento del peso de la materia prima en seco, lo que elimina la lignina y otros componentes no celulósicos. Después de cocidos, se lavan y cortan de nuevo en trozos pequeños para evitar que obstruyan la batidora. Los tallos preparados se trituran con agua en una proporción

de cuarenta gramos de esparto por cada litro de agua. La pulpa resultante es la mezcla de fibras de esparto trituradas y agua.

FIGURA 4. *Esparto seco, esparto en remojo, esparto cocido y pulpa de papel de esparto*

Fuente: Elena Campos Cea

Aunque durante la actividad se realiza una breve demostración de estos procesos, la preparación de la planta, cocción y batido de las fibras se lleva a cabo en las semanas previas al evento para asegurar una cantidad suficiente de pulpa y lograr un resultado óptimo en cuanto a calidad.

Una vez obtenida la pulpa de esparto, existen diferentes métodos para crear los folios. Es este taller, se ha seguido el método occidental que implica el uso de mallas tensadas en bastidores de madera para separar la pulpa del agua. En primer lugar, se vierte la pulpa en un barreño y se añade más agua según el gramaje deseado de los folios. Luego, se introduce el bastidor con la malla tensada en el barreño y se levanta para escurrir el agua. Después, se coloca el bastidor sobre una bayeta para depositar la hoja húmeda (**Figuras 5 y 7**) y se aplica presión con una esponja para eliminar el exceso de agua. Este proceso de tamponado con la esponja se repite varias veces para asegurar que la hoja se separe

completamente del bastidor (**Figura 8**). Finalmente, los folios se secan al aire libre en las bayetas o se colocan en prensas para extraer el exceso de agua.

FIGURA 5. *Depositando los folios*

Fuente: Elena Campos Cea

Para la elaboración de la pieza colaborativa de grandes dimensiones construida a través de la superposición de los folios, se ha empleado un tejido de entretela de uno por tres metros colocado encima de papeles secantes. Esto ha permitido la creación de una única hoja de papel.

FIGURA 6. *Incorporación de elementos naturales entre los folios*

Fuente: Elena Campos Cea

FIGURA 7. *Proceso de creación de la obra colectiva de papel con fibras de esparto*

Fuente: Elena Campos Cea

Para la incrustación de elementos naturales es necesario generar una estructura en forma de sándwich (**Figuras 6 y 7**). Para ello, se coloca una capa papel, todavía húmedo, y sobre ella se depositan los elementos naturales deseados (es preferible que sean planos). Después, se superpone otra capa de papel encima de los elementos, encapsulándolos entre ambos folios de papel.

FIGURA 8. *Proceso de creación de la obra colectiva de papel con fibras de esparto: tamponando con la esponja*

Fuente: Elena Campos Cea

4.2. FABRICACIÓN DE LOS FORMADORES

En el proceso artesanal de fabricación de papel, un *formador* es una herramienta esencial que se utiliza para retener las fibras de celulosa y formar las hojas de papel. Consiste en un marco, generalmente de madera, provisto de una malla de alambre, plástico o tela no tupida cuya misión es retener las fibras de celulosa y permitir el paso del agua para crear una capa uniforme de pulpa sobre la malla. Al secarse la pulpa, queda formada la hoja de papel. El tamaño y la forma del *formador* dependen de las dimensiones deseadas de la hoja de papel. Por otro lado, existe la

posibilidad de añadir otro marco de madera, aunque sin malla, sobre el *formador*; el propósito es aumentar la cantidad de pulpa retenida, es decir, el gramaje del papel.

Los formadores utilizados en el taller han sido construidos con listones de madera de samba cepillada de veinte por veinte milímetros. Con ellos, se han creado formadores para elaborar folios de tamaño DIN A5, DIN A4 y DIN A3 (**Figura 9**).

FIGURA 9. *Fabricación de los formadores*

Fuente: Elena Campos Cea

5. RESULTADOS

El resultado final es una obra de papel de esparto de cien centímetros de ancho por doscientos cincuenta centímetros de largo, diseñada y creada por los participantes del taller gracias a la sucesiva superposición de los folios (**Figura 8**). Esta obra original es reflejo de la personalidad y creatividad de los miembros del grupo, y representa el valor y la belleza de crear en comunidad con materiales sostenibles, reciclados y procedentes de la zona. El relieve producido debido a las incrustaciones de elementos

naturales recuerdan al paisaje árido de donde proceden las fibras (**Figura 11**).

FIGURA 10. *Espacio Paco Martín - La Pelubrería con artesanos esparteros de Villarejo de Salvanés*

Fuente: elaboración propia

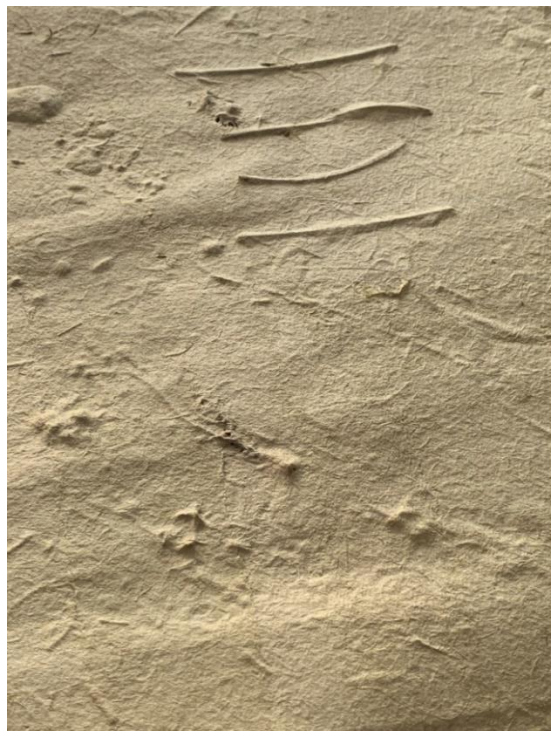
La obra ha sido expuesta en el *Espacio Paco Martín - La Pelubrería* (Madrid)[81] junto a la obra de la fotógrafa Elena Campos Cea durante los meses de abril, mayo y junio de 2023 (**Figura 10**).[82] La exposición con

[81] El evento quedó registrado en *Chueca se viste de esparto,* un vídeo producido por *Espacio Paco Martín - La Pelubrería* y realizado por Alejandro de Sala. La obra puede consultarse en: https://bit.ly/42wzTE2.

[82] Esta obra de Elena Campos Cea se inscribe en un proyecto de fotografía circular centrado en el esparto, un proyecto que, a día de hoy, sigue creciendo de la mano de los artesanos

el título *Paisajes del esparto* estuvo comisariada por Paula Botella Andreu, inscrita en su proyecto *Celebración del cuerpo comunitario. Un homenaje a la esperanza*. El proyecto de comisariado de Paula Botella forma parte de su tesis doctoral en proceso, dentro del Departamento de Urbanística y Ordenación del Territorio (DUyOT) de la Escuela Técnica Superior de Arquitectura de Madrid (ETSAM) de la Universidad Politécnica de Madrid. Durante la inauguración los artesanos de Villarejo de Salvanés y la Asociación Al Fresco formaron un corro espartero y realizaron una demostración de hilada con rueda.

FIGURA 11. *Detalle de la obra colectiva El desierto que fue mar*



Fuente: elaboración propia

esparteros de Villarejo de Salvanés y la Asociación Al Fresco - Museos Efímeros. El proyecto de Elena *La memoria está en las manos* tiene como objetivo documentar el proceso artesano y conectar con la tradición espartera del Madrid rural, destacando su importancia en la cultura ancestral, artesanal y comunitaria.

6. DISCUSIÓN

El presente estudio se centra en el taller de creación colectiva realizado con papel hecho a mano a partir de fibras vegetales procedentes del esparto, explorando el uso de materias primas en la creación artística de forma colectiva, su impacto en la comunidad y su relación con el entorno local. El título del taller, *El desierto que fue mar: taller de creación colectiva con papel hecho a mano a partir de fibras vegetales procedentes del esparto,* refleja una reflexión en torno al concepto de *desertificación* y su conexión el esparto; la protección y regeneración de esta planta a través de una controlada recolección puede ser un factor clave en la lucha contra este fenómeno, respetando su ciclo natural, contribuyendo a la preservación de la biodiversidad, la salud del ecosistema local y el uso sostenible de los recursos naturales en regiones semiáridas.

En el contexto de sostenibilidad y medio ambiente, el papel hecho a mano a partir de fibras vegetales de esparto presenta múltiples posibilidades y aplicaciones:

- Artesanía y Bellas Artes: el papel hecho a mano con fibras de esparto puede ser utilizado como soporte para la creación en distintas técnicas y disciplinas como el grabado, la pintura, el dibujo y la escultura. La cantidad de pulpa utilizada y los agentes de encolados pueden influir en las posibilidades y acabados del papel.

- Embalaje sostenible: este papel es una alternativa a los materiales sintéticos y no biodegradables, que pueden emplearse como material de embalaje.

- Papelería ecológica: en menor gramaje, puede utilizarse como papel de escritura, cartelería o impresión, dándole al contenido inicial un valor añadido gracias a la particular procedencia de sus fibras.

Por otro lado, el uso de técnicas tradicionales de fabricación de papel con fibras naturales no solo permite transmitir y preservar la investigación teórico-práctica realizada con la pulpa de esparto, sino que también promueve su diferenciación frente a otros tipos de pulpa comercializada.

El taller ha tenido un impacto sumamente positivo en la comunidad y su relación con la cultura y el patrimonio local porque los participantes del taller no solo adquirieron conocimientos sobre técnicas tradicionales de producción de papel, sino que, al utilizar una materia prima de cercanía como el esparto, se fomentó la apreciación y respeto por el paisaje de la zona, generando una mayor conciencia sobre la importancia de proteger y preservar el entorno natural.

7. CONCLUSIONES

El taller *El desierto que fue mar,* enfocado en la creación colectiva con papel hecho a mano a partir de fibras vegetales de esparto, ha cumplido con éxito sus objetivos, demostrando que el arte colaborativo puede fomentar la creatividad y colaboración en un grupo de personas. Los participantes han logrado crear una pieza de papel única y original que refleja la diversidad de habilidades e ideas de los mismos. Además, el taller ha sido una experiencia enriquecedora que ha contribuido al fortalecimiento de la identidad cultural y al desarrollo sostenible de la región. Las sinergias y conexiones surgidas entre los participantes ponen en relieve que el evento ha resultado una oportunidad extraordinaria para compartir conocimientos, experiencias e intereses no solo sobre el esparto y el papel hecho a mano, sino también sobre *modos de hacer* en la artesanía y el arte contemporáneo y el uso de materiales sostenibles en la creación artística, estableciendo una de red de colaboraciones futuras. Fruto de esta sinergia resulta la exposición *Paisajes del esparto* comisariada por Paula Botella en el *Espacio Paco Martín - La Pelubrería* en Madrid, donde los resultados del taller se muestran junto con el proyecto fotográfico de la artista Elena Campos Cea titulado *La memoria está en las manos*.

Asimismo, los asistentes han aprendido las técnicas básicas de elaboración de papel hecho a mano y diversas formas de decoración para personalizar y embellecer las creaciones. Esto ha permitido la creación de un folio de papel de esparto de grandes dimensiones con incrustaciones de elementos naturales que recuerdan al paisaje árido circundante de donde proceden las fibras.

En cuanto a la técnica de la creación de papel artesanal a partir de fibras vegetales como el esparto, se ha demostrado que es una técnica sostenible, accesible y versátil, con propiedades como resistencia, y la textura y color característico del esparto, lo que añaden valor a las obras creadas con ella.

Para respaldar los resultados del taller, mencionar que contó con la participación de treinta personas, mayoritariamente artesanos locales expertos en la elaboración del esparto. La actividad tuvo una duración de tres horas, y la preparación de la materia prima para el mismo, es decir, la elaboración de la pulpa de esparto, de veinticinco horas.

En cuanto a la pieza de papel hecha a mano creada en el taller, tuvo una extensión de cien por doscientos cincuenta centímetros. Para ello se utilizaron dieciocho litros de pulpa de papel de esparto y cinco formadores diferentes, de diversos tamaños. Los tonos obtenidos son fundamentalmente amarillos. A trasluz se aprecian las incrustaciones de elementos naturales realizados, así como la superposición de los folios.

En definitiva, se concluye que esta actividad puede ser utilizada como una herramienta poderosa para la transformación social, fomentando valores como la sostenibilidad, la diversidad y el trabajo en equipo, promoviendo la conciencia ambiental y la creatividad entre los participantes y en la comunidad en general.

8. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Se desea expresar un profundo agradecimiento a todas las personas e instituciones que han desempeñado un papel fundamental en el desarrollo de este taller. El apoyo, la colaboración y las contribuciones de todos ellos han sido invaluables para el éxito de esta investigación: al Instituto Universitario de Investigación en Arte y Tecnología de la Animación de la Universidad de Salamanca, a la asociación Al Fresco Museos Efímeros, al *Espacio Paco Martín - La Pelubrería*, a Paula Botella Andreu, Elena Campos Cea, Concha Sáez y José Fuentes, a los participantes del taller y, por último, a los artesanos esparteros de Villarejo de Salvanés.

8. REFERENCIAS

Al Fresco Museos Efímeros. (29 de mayo de 2023). El desierto que fue mar. https://bit.ly/43lVu3r

Barbé, J. (2017). Las plantas y su papel. 102 recetas papeleras. HiFer Editor

Casetti, C. (2010). Gli itinerari della carta dall'Oriente all'Occidente. Gangemi Editore

Castillo, J. y Crocker, A. (2005). Esparto español e industria papelera británica: el caso del empresario William McMurray. Anales de Historia Contemporánea, (21), 445-467. Servicio de publicaciones Universidad de Murcia

Días Europeos de las Artesanías. (4 de junio de 2023). El desierto que fue mar. Creación colectiva con pulpa de esparto. https://bit.ly/3WN0PhM

Elena Campos Cea. (5 de junio de 2023). El desierto que fue mar. https://bit.ly/3MTiSl9

Fuentes, J. (2021). El grabado estampado con pulpa de papel en J. Fuentes (dir.) y A. Navarro (dir.), El grabado con láser: homenaje al Museo Etnográfico de Castilla y León: sala de exposiciones del Palacio de la Salina de Salamanca, sala de exposiciones del Museo Etnográfico de Castilla y León (1ª ed., pp. 48 - 63). Diputación Provincial de Salamanca

Ledesma, J. (2006). El esparto. Una planta para frenar el desierto. Fertilidad de la tierra: revista de agricultura ecológica, (23), 24-27. La Fertilidad de la Tierra Ediciones

Maestre, F.T., Ramírez, D.A. y Cortina, J. (2007). Ecología del esparto (Stipa tenacissima L.) y los espartales de la Península Ibérica. Ecosistemas. Revista científica y técnica de ecología y medio ambiente, 16(2), 111-130. Asociación Española de Ecología Terrestre

Janin, P. y Altiplano de Granada S.L. (2017). Estudio de Identificación de los Paisajes Culturales de Esparto en España. Plan Nacional de Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial. Dirección General de Bellas Artes y Bienes Culturales y de Archivos y Bibliotecas. Instituto de Patrimonio Cultural de España

Janin, P. y Timón M. P. (2017). Plan de Salvaguarda de la Cultura del Esparto. Altiplano de Granada S.L. Instituto de Patrimonio Cultural de España

INTERVENCIÓN ARTÍSTICA PARA JÓVENES EN PRISIÓN. PROPUESTA EDUCATIVA, SOCIAL Y COLABORATIVA

ELENA VILLAMARÍN FERNÁNDEZ
Universidad Rey Juan Carlos

1. INTRODUCCIÓN

Como preámbulo, se manifiesta que en el año 200o por voluntad institucional y decisión política de los Ministerios de Interior y de Trabajo y Asuntos Sociales, se decidió crear dentro del Centro Penitenciario Madrid VI de Aranjuez, para el Tratamiento de los jóvenes reclusos, una intervención formativa especial. Las instituciones implicadas por convenio fueron INJUVE (Instituto de la Juventud) y Organismo Autónomo de Trabajos y Prestaciones Penitenciarias, siendo la idea original de la ONG Horizontes Abiertos.

Fue dentro del Plan de Acción Global en materia de Juventud 2000-2003 cuando se inició dicho programa experimental y piloto con una selección de internos del Módulo Joven, tras el cual se extrajo una publicación con título: "Manual de Procedimiento Sistemático para trabajar con Jóvenes en prisión" (2003). Siendo coautora del citado manual la autora de este capítulo, quien también estaba dirigiendo esta experiencia hacia su tesis doctoral con título: "Intervención artística en el medio penitenciario. El arte como reinserción social", defendida en 2004 y dirigida por D. Manuel Hernández Belver, en el Departamento Didáctica de la Expresión Plástica de Bellas Artes de la Universidad Complutense de Madrid.

1.1. JUSTIFICACIÓN

El propósito de la autora de este capítulo es compartir la experiencia de intervención artística que realizó en el Centro Penitenciario Madrid VI

de Aranjuez, donde estuvo contratada de 2000 a 2005 como monitora en talleres de arte. En este periodo de tiempo tuvo la oportunidad de diseñar un programa artístico que decidió orientar hacia la reinserción, en el que pudo analizar los intereses particulares que tenía el preso para hacer arte, constatar la función positiva que ejercía el arte en su desarrollo personal, e indagar sobre el tipo de relaciones que establecía la práctica artística dentro de la prisión. Esta intervención artística tuvo como final una gran pintura mural en el patio del Módulo de los jóvenes, pintado por ellos mismos.

Partiendo de aquella experiencia se lanza ahora una nueva propuesta de intervención artística en la prisión dirigida a los jóvenes, hombres o mujeres, adaptada a las circunstancias penitenciarias y sociales que se dan en la actualidad. Se quiere en esta ocasión ir más allá de realizar una pintura mural para romper el espacio del muro y aportar interés al entorno deprimido, se trata de realizar ahora un mural con inspiración en el arte urbano donde se muestre a través de las imágenes una manifestación social, metáfora donde se reflejen los valores de solidaridad, igualdad e integridad. Para abordar estos temas se quiere realizar previamente un taller de pintura mural inspirado en el arte urbano y las nuevas formas de arte participativo, colaborativo y comunitario, con la intención de realizar a continuación una pintura mural en un lugar que resulte identificativo para los jóvenes dentro de la prisión.

1.2. MARCO LEGISLATIVO

Para dar fundamento natural al tema de este proyecto pueden servir los siguientes argumentos institucionales:

El Informe de World Health Organization (OMS, 2019), define la salud como un estado de completo bienestar físico, mental y social. Recoge las evidencias sobre el papel del arte en la mejora de la salud y el bienestar, dando por hecho que el arte fomenta la cohesión social y la prevención de la desigualdad, también facilita la gestión y el tratamiento de varias enfermedades mentales. Este informe avala que la salud física y mental de los jóvenes reclusos pasa por la necesidad de hacer arte como experiencia positiva. El arte puede ayudar a la resiliencia del interno en el periodo de superación del ingreso, a la adaptación vivencial durante

el tiempo privativo de libertad y a la transformación hacia su desarrollo personal y social.

El Informe General de Instituciones Penitenciarias (2021), en el apartado 2.2.7. Intervención con jóvenes, se menciona el tratamiento de una intervención integral que incluye la formación académica y laboral, ocio, cultura y deporte, higiene y sanidad. Contiene un programa específico denominado Pensamiento Pro Social en el que se pretende que la población joven, mediante estrategias de tipo cognitivo, adquiera habilidades, actitudes y valores que le permitan tener una vida más adaptada socialmente (p.53). En este apartado del informe se menciona que la población joven reclusa, además de la formación académica y laboral, necesita una aportación de ocio y cultura. El ocio a través del arte haría evidente la realidad y la sensación de bienestar para el joven. El arte actuaría como vehículo de comunicación, algo que el joven necesita para expresarse socialmente.

La Constitución Española habla de las medidas reeducadoras y resocializadoras que se deben orientar en las penas privativas de libertad, cuyo patrón se fundamenta en el diseño de un programa educativo y formativo que favorezca la inserción personal, laboral, familiar y comunitaria.

> Las penas privativas de libertad y las medidas de seguridad estarán orientadas hacia la reeducación y la inserción laboral. El condenado a pena de prisión que estuviere cumpliendo la misma […]. En todo caso, tendrá derecho […] al acceso a la cultura y al desarrollo integral de su personalidad (Constitución, 1978, Art. 25.2).

Para trabajar estos aspectos la idea del grupo adquiere un valor educativo importante, ya que con la participación se construye la identidad de la persona y se adquieren habilidades sociales a través de los compañeros. Esta dinámica de comparación con los iguales adquiere especial relevancia entre la población de los jóvenes.

1.3. TRATAMIENTO PENITENCIARIO DE LOS JÓVENES

Conocemos las deficiencias que los internos jóvenes presentan a su llegada en prisión, por ello tenemos el deber moral de acercarles a la sociedad de una manera integradora y normalizada. Es necesario aportar en ellos nuevos valores y esquemas de vida, además de enseñarles el

respeto a la libertad consigo mismo y con el resto de la sociedad, para que puedan adoptar la cultura de la calle desde un enfoque más colaborativo y comunitario.

Para trabajar en la reinserción de los jóvenes con edades comprendidas entre 18 y 30 años, hay que conocer los rasgos que caracterizan a este grupo. Como tipología común, se trata de jóvenes que provienen de ambientes marginales con un perfil inmaduro, inadaptado, baja autoestima, manifiestan descontrol comportamental, desvinculación al entorno, anomia social, búsqueda de gratificaciones inalcanzables, victimización y egocentrismo. Por sus anteriores fracasos, desconfía de las relaciones afectivas y de la respuesta de la sociedad, lo que provoca en él una pérdida de la moral y una desviación hacia la indiferencia, pero, sobre todo, tiene una severa dificultad para expresar sus emociones. El contexto del que viene suele estar asociado a dificultades de índole socio económico, familiar, fracaso escolar, conflictos de barrio, delincuencia cronificada y consumo de sustancias psicoactivas.

No obstante, destacan desde las últimas décadas una tipología diferente de jóvenes reclusos que provienen de ambientes socialmente normalizados, pero que han desviado su estilo de vida hacia comportamientos de riesgo, cometiendo acciones delictivas relacionadas con el dinero, las drogas o la violencia. Se teme que este último tipo de jóvenes sea el que en los próximos años venga a duplicar los esfuerzos de la administración y de la sociedad.

Por todo lo anterior, el Tratamiento Penitenciario para los jóvenes, además de una formación educativa y profesional, debería incluir un proyecto de acción sociocultural y artístico específico. Según Enrique Arnanz (2005), el tiempo penitenciario es un tiempo de nihilismo y de destrozo psíquico, en el caso de los jóvenes, a pesar de tener cierta actividad formativa y ocupacional en prisión, pasan gran parte del día "tirados" en el patio. Arnanz reclama para ellos dos esfuerzos por parte de la institución que son fundamentales: primero, encontrar formas alternativas que les aporten una verdadera funcionalidad reinsertadora, y segundo, solucionar el empleo del tiempo inactivo durante la privación de su libertad. Para ello, propone que el joven pueda acceder a programas culturales o artísticos que supongan para él un cambio de vida y de rutinas en la

prisión, que lo hagan sentirse dentro de una comunidad concreta, es decir, "que la prisión se integre en la vida sociocultural de su comunidad local, y que pueda ser considerada por su propia sociedad como un barrio más, un pueblo más. (p. 10).

1.4. EL ARTE COMO MEDIADOR

La mediación artística en este contexto, como facilitadora del encuentro entre las partes, es la práctica en sí de la educación del arte, cuando el objetivo fundamental es la transformación a través de la comunicación. Asunción Moreno (2016) dice que se puede afirmar que la actividad artística es un mediador útil para ayudar a las personas que se sienten en situación de vulnerabilidad o exclusión social, facilitando en ellas una toma de conciencia de su propia realidad, y el inicio de una transformación personal y de integración social.

Entre otras argumentaciones, la pedagogía crítica de Paulo Freire (2005), aporta ideas valiosas sobre el diálogo que se establece en el aprendizaje entre arte y comunidad. Freire menciona el poder de la educación y de la cultura para cambiar la vida de las personas, promoviendo un pensamiento colectivo y de transformación hacia un mundo socialmente más justo. Freire invita a hacer nuevas pedagogías de acuerdo con cada contexto, que estén determinadas por los diferentes factores socioeconómicos, políticos, humanos y materiales. Por otra parte, las teorías constructivistas y la teoría sociocultural de Lev S. Vygotsky (2010) aportan la idea de que el aprendizaje no debe considerarse una enseñanza individual, sino más bien social e interactiva. Según Vygotsky, el sujeto aprende de manera más eficaz cuando lo hace en un contexto de colaboración e intercambio con sus compañeros, y su desarrollo se produce desde la interiorización cultural.

1.5. EL ARTE COMO OCIO

El concepto de ocio está asociado a lo lúdico, algo que en el contexto conservador de la prisión puede no ser bien entendido, al igual que sucede cuando se asocia con el arte. María Luisa Amigo (2000) dice que la cultura y el arte aportan una dimensión práctica que se define como vivencia, ocio y creatividad. Comenta que el arte en el ámbito del ocio

puede transformar nuestra conciencia al proponer cuestiones sobre la realidad, lo efímero, lo esencial, el sentido de la existencia y la comprensión del otro.

La Carta Internacional sobre la Educación del Ocio de 1993, lo define:

> El ocio se refiere a un área específica de la experiencia humana, con sus beneficios propios, entre ellos libertad de elección, creatividad, satisfacción, disfrute y placer, y en una mayor felicidad. Comprende formas de expresión o actividad amplias cuyos elementos son frecuentemente tanto la naturaleza física como intelectual, social, artística o espiritual (Amigo, 2000, p. 26)

Por su parte, Jorge Fernández-Cedena (2018) comenta que "más allá de un recurso de ocio, el arte puede convertirse en una herramienta de apoyo y complemento a la labor de otros profesionales, como como pueden ser educadores sociales y psicólogos" (p. 311).

El ocio no sólo se considera un derecho humano, sino que aporta experiencia humana, comunicación y salud psíquica, beneficios que resultan muy necesarios para el joven cuando vive en condiciones restrictivas de libertad. Uno de los valores más apreciados para los jóvenes es el tiempo libre, en el que desean satisfacer su necesidad lúdica y disfrutar del estado de bienestar a través del ocio. La juventud además de ser demandante de ocio es el público objetivo de este consumo. Actualmente el ocio asociado a lo lúdico es una tendencia que las empresas culturales están explotando para alcanzar la dinamización del mercado. La relación que existe entre cultura, arte y ocio cada vez es más estrecha, ya que la cultura y el arte actuales pretenden ser más plurales y didácticos, aumentando las posibilidades de difusión, contacto y expectativas.

Según Amigo, se puede considerar que el arte está dentro del ámbito del ocio, donde creador y receptor comparten experiencia, siendo el creador quien unifica trabajo y ocio, y el receptor, quien goza con el arte como experiencia placentera. Amigo también comenta que el arte empieza a ser cada vez más comunitario**,** cuando el creador desea que el receptor se convierta en agente colaborador ante la obra.

1.6. EL ARTE COMO TRANSMISOR SOCIAL

La comunidad penitenciaria se entiende como un grupo perteneciente a una categoría social que temporalmente está asentada en un espacio determinado, por lo que suele sentirse fuera de lugar. Por su diversidad cultural, esta comunidad además presenta una carencia importante de identidad. Ambos motivos hacen que el trabajo de sociabilidad con este grupo requiera unas condiciones específicas, por lo tanto, el diseño de un proyecto artístico dirigido a esta comunidad deberá estar muy bien definido en las relaciones interpersonales y organizado desde una perspectiva de trabajo en colectividad, es decir, proponer actividades en las que se vea implicado el grupo de manera participativa y comunitaria.

Desde finales del siglo XX, han ido surgiendo diferentes formas de arte comunitario *(Community art),* dentro del cual están clasificadas prácticas como *Engaged art*, *New Genere Public Art*, *Community Cultural Development*, *Art Based Community Development*, etc. La ideología de estas manifestaciones tiene como base la relevancia social del arte y la posibilidad de alcanzar una auténtica democracia cultural, más accesible, participativa y descentralizada. Dichas iniciativas tienen por objeto facilitar la creatividad en los aspectos sociales, vinculando el arte al contexto, como espacio físico, humano y social. En Estados Unidos se considera *Community art* a los murales callejeros que surgieron en los años 60 y 70, realizados en barrios marginales de comunidades con población deprimida. Artistas comprometidos organizaban pinturas murales con la participación de las personas del barrio. Sirva de ejemplo *The Great Wall*, (1976-1984, Los Ángeles) coordinado por la artista Judy Baca en el que colaboraron políticos, historiadores, antropólogos, escritores y músicos. En esta pintura de 4 metros de alto por 840 metros de largo, participaron 35 artistas y 400 jóvenes de distintas culturas. El mural está organizado en secciones cronológicas que representan épocas de la historia de California, desde la prehistoria a la década de 1950, por lo que está considerado un hito cultural que cuenta con planes de ampliación hasta la década de 1990. En las imágenes del mural encontramos temas de inmigración, racismo, lucha por los derechos, explotación de las personas y de la tierra.

De acuerdo con Alfredo Palacios:

> El mural de Judy Baca recoge la mejor tradición modernista, la que buscaba recuperar la vida urbana a partir de la mezcla, la diversidad, el contacto con el otro, con la diferencia, a partir de construir en definitiva una "cultura del diálogo". (Palacios, 2009, p. 201).

2. OBJETIVOS

El objetivo principal es diseñar un proyecto de intervención de carácter científico, artístico y humanístico dentro del ámbito de la prisión, destinado a los jóvenes, hombres o mujeres, adaptándolo a las condiciones penitenciarias que se producen en la actualidad y a los nuevos cambios sociales.

Los objetivos específicos comprenden un conjunto de tareas a abordar:

- Diseñar esta intervención con estrategias artísticas inspiradas en las nuevas prácticas de orientación social: arte colaborativo, participativo y comunitario.
- Realizar un taller para educar y crear de manera comprometida en los valores sociales (solidaridad, igualdad e integración), saber expresar este tema con la imagen y conocer las técnicas de pintura mural adecuadas.
- Realizar una pintura de arte urbano de carácter social comprometido, que sirva de encuentro y comunicación para los jóvenes, tal como se expresan en la calle.
- Obtener una evaluación objetiva que sirva para ampliar, transmitir y transferir el conocimiento de este trabajo hacia otras investigaciones de carácter artístico, penitenciario, social y humano.

3. METODOLOGÍA

La intervención artística en la prisión consistirá en realizar un taller de pintura mural donde se muestre una selección de obras de arte urbano comprometido en las que se destaquen los valores sociales de solidaridad, igualdad e integración, con la idea de que los internos asuman la

importancia que le dan sus autores al expresar estos temas en la calle. Tras esta reflexión, se hará una propuesta gráfica y visual del mural con las ideas propias de los participantes que quieran expresar en un espacio de la prisión. Propuesta que deberá ser aceptada por la dirección del centro penitenciario antes de comenzar la práctica del mural, que es el objetivo final de la intervención.

Como método para el estudio se han revisado fuentes bibliográficas, artículos y búsquedas en internet que puedan contribuir al conocimiento del tema, y se ha participado en el I Congreso de Arte y Contexto Social celebrado en la Universidad Complutense de Madrid. Tras este estudio inicial, se considera que el método de investigación más adecuado es la Investigación Acción Participación (IAP), en la cual se explora la realidad para transformarla y lograr un cambio social. El orden de tareas de este método es primero conocer, analizar de manera crítica la realidad del grupo, segundo actuar, formar estrategias de intervención, y tercero participar, trabajar con implicación entre investigadores, profesionales del medio y destinatarios.

La inspiración de los conceptos artísticos para la intervención se encuentra al lado del pensamiento de artistas como Hal Foster (2001), quien presenta al artista como "etnógrafo", cuya tarea es indagar y describir un colectivo social, para lograr desde el trabajo de campo aportar nuevas perspectivas artísticas, allí donde sucede la vida cultural y social de un grupo. También sirven de inspiración las nuevas formas de arte con enfoque social que permitirán a los jóvenes adquirir valores en consonancia con la sociedad, aprender de la práctica del arte y asumir una actitud participativa dentro de su entorno comunitario. Estas formas de arte se refieren al arte colaborativo, donde participan y colaboran personas que no son artistas, al arte participativo, que exige al receptor asumir una participación activa en el proceso de la obra, y al arte comunitario, que promueve el desarrollo social y cultural en entornos específicos atendiendo a las características y necesidades del grupo.

El aspecto visual que se considera más apropiado para la pintura mural es aquel que está en consonancia con el lenguaje, expresión y gusto de los jóvenes, considerándose adecuada la estética de arte urbano (*street art*) en composiciones pictóricas tipo *graffiti*, entendido como obra que

se produce en una acción plasmada en la calle, sería como traer un fragmento de la calle a este ambiente determinado.

El método de evaluación propicio para valorar la intervención artística será la técnica comparativa de los datos obtenidos durante la actividad. Se realizará una recogida de datos de información, una durante el taller y otra al final de la pintura mural, pasando en ambas ocasiones herramientas de medición de resultados que sirvan como instrumentos de evaluación. En busca de la objetividad en la evaluación se hará un estudio comparativo de los valores obtenidos con las herramientas, se contrastarán los resultados con los profesionales de la prisión (educadores, psicólogos, asistentes sociales, funcionarios), para después dar una respuesta relevante para la continuidad y transferencia de los conocimientos adquiridos.

4. RESULTADOS

La intervención artística se desarrollará de acuerdo con los siguientes pasos según el método IAP:

4.1. CONOCER

Toma de contacto:

1. Comunicar el proyecto al centro penitenciario.
2. Estudiar las características especiales que definen al grupo con ayuda de los profesionales del centro (educadores, psicólogos, asistentes sociales, etc.).
3. Conocer por medio del personal especializado del centro los mecanismos adecuados para la actuación y seguridad de la intervención, tratando de adaptarse al medio penitenciario, a los destinatarios y al ambiente de la prisión.

4.2. ACTUAR

Formación de un taller educativo y preparatorio para realizar con posterioridad una actividad de pintura mural.

4.2.1. Taller de pintura mural

1. Objetivos. Educar en valores de solidaridad, igualdad e integración a través del arte.
2. Contenidos. El arte como vínculo de transmisión social. El participativo, colaborativo y comunitario.
3. Asistentes. Grupo de 10 internos seleccionados por el centro.
4. Temporalización. Seis sesiones de dos horas semanales.
5. Desarrollo:

– Sesión 1. Referencias al arte social con valores de solidaridad, igualdad e integración. Conceptualización de la idea y lluvia de ideas sobre el tema y la expresión en la imagen.
– Sesión 2. Estilos de dibujo. Colores, formas y texturas. Composición y perspectiva.
– Sesión 3. Invitación a un profesional de arte urbano para aprender de su experiencia y plantear cuestiones de índole profesional, técnica, artística y social.
– Sesión 4. Aprendizaje de ciertas técnicas gráficas y materiales. Dibujo en plantillas de reserva para la técnica *stencil*.
– Sesión 5. Uso de las plantillas y los materiales: pintura, pinceles, rodillos, sprays y rotuladores de *graffiti*.
– Sesión 6. Práctica con los materiales de la actividad.

4.2.2. Ejecución de la pintura mural

1. Objetivos. Realizar la actividad artística según corresponda de manera segura y organizada.
2. Asistentes. Grupo de 10 internos seleccionados por el centro.
3. Material. Pintura plástica, pinceles, rodillos, rotuladores, sprays, plantillas PVC para *stencil*, etc. (material controlado por seguridad del centro).
4. Temporalización. Seis meses aproximadamente (a determinar por el centro). El tiempo de duración de la pintura mural dependerá de las dimensiones del área por pintar, de las horas

que se destinen a cada sesión, del número de asistentes y de la evolución de la actividad.

5. Desarrollo:

- Sesión 1. Exploración de la ubicación (puntos de vista) y dimensiones de la pintura (medidas, escala).
- Sesión 2. Abocetado de las imágenes en el muro con las plantillas de *stencil*.
- Sesión 3. Pintura del contexto o fondo de la imagen.
- Sesión 4. Colocación de las plantillas y pintura de las figuras o representaciones.
- Sesión 5. Grafiteado de las figuras o representaciones.
- Sesión 6. Últimos detalles con rotuladores.

4.3. PARTICIPAR

Compartir resultados para después evaluar la intervención.

4.3.1. Compartir el proyecto con los profesionales del centro.

- Contraste y opinión por parte de otros profesionales sobre el cumplimiento de los objetivos del proyecto.

- Cotejo con otros profesionales sobre la identificación de los resultados obtenidos (educadores, psicólogos, asistentes sociales), para garantizar la objetividad de la evaluación.

4.3.2. Evaluar el trabajo de intervención artística.

Para probar la hipótesis de la investigación es necesario realizar una evaluación de la intervención. Para ello necesitamos haber recogido información a través de herramientas de medición de resultados. Los datos de información obtenidos servirán después para realizar un estudio comparativo, demostrar una evolución a través de gráficas y valorar los resultados. Se recopilarán los datos en dos momentos diferentes de la intervención (antes y después), con el fin de registrar evidencias que puedan ser comparadas y permitan una valoración cualitativa y cuantitativa. Estos datos se cotejarán con otros profesionales del centro, como miembros externos a la investigación, cuya apreciación podrá legitimar los

progresos alcanzados. Dicha información contrastada y objetivada servirá para transmitir y transferir el conocimiento obtenido a otras investigaciones.

4.3.3. Diseño de las herramientas de medición para la evaluación.

La recogida de los datos de información se obtendrá a partir de las siguientes herramientas:

1. Cuestionario. Esta herramienta se pasa al principio del taller a todos los participantes seleccionados para la intervención. Con ella se espera obtener información sobre su nivel de experiencia en el arte, su motivación para aprenderlo y su opinión sobre el beneficio que comporta. Las preguntas serán: ¿para ti qué es el arte?, ¿crees que el arte es necesario para el ser humano y para la sociedad?, ¿qué tipo de arte te gusta?, ¿te gusta ir a los museos o eventos culturales?, ¿te gustaría que tus hijos aprendieran arte?, ¿has disfrutado alguna vez haciendo arte o viendo a otra persona hacerlo?, ¿qué opinas del arte urbano?, ¿crees que a través del arte podemos comunicarnos en todo el mundo?

2. Indicadores de medición de arte. Esta herramienta se pasa en dos ocasiones: una al final de las sesiones del taller y otra al final de la ejecución de la pintura mural. Es una planilla con valoraciones que van de 0 (nada) a 5 (mucho), donde se recogen conceptos sobre personalidad (tranquilidad, seguridad extroversión), inhibiciones (miedo al ridículo, obsesiones, prejuicios), aprendizaje (adquisición de conocimientos, habilidades, conductas), creatividad (originalidad, flexibilidad, elaboración), y apreciación artística en cuanto a tema (novedad, decisión), en cuanto a composición (construcción armonía) y en cuanto a imagen (sentido del color, del espacio, realismo, calidad técnica).

3. Indicadores de medición de colaboración. Esta herramienta se pasa igualmente en dos ocasiones: una al final de las sesiones del taller y otra al final de la ejecución de la pintura mural. Es

una planilla con valoraciones que van de 0 (nada) a 5 (mucho), donde se recogen conceptos sobre aspectos socioafectivos (interés en el taller, aceptación de las normas, nivel de participación, respeto a los compañeros, interculturalidad, etc.) y sobre el trabajo de la actividad como uso del material (lo cuida, lo comparte), actitudes (positivismo, empatía) y capacidades (comparte experiencia e ideas, participación, solidaridad).

5. DISCUSIÓN

Es un elogio para el arte contar con la evidencia que la OMS sostiene, al decir que las estrategias artísticas pueden mejorar el bienestar físico, mental y social de la gente, beneficios que se consideran necesarios para cualquier colectividad que desee la transformación hacia un mundo más saludable y justo. También es alentador para el arte el requerimiento que Instituciones Penitenciarias hace, al decir que el tratamiento de intervención con jóvenes debe ser orientado hacia un pensamiento prosocial con aportes de cultura y ocio entre otros, beneficios que el arte puede aportar a nivel de conocimientos, dinamización lúdica, adquisición de habilidades y asimilación de valores sociales para la reinserción, tal como se ha defendido en diferentes investigaciones.

El arte urbano, entendido como arte legal en el espacio público, representa en la actualidad una corriente muy importante de comunicación y de expresión ciudadana, que consigue simultáneamente democratizar el acceso al arte e inducir a nuevas dinámicas sociales en los ámbitos urbanos. Realizar en la prisión una pintura mural con carácter de arte urbano tiene como interés conceptual, concentrar en el muro un impacto visual poderoso que sea crucial para la transformación del pensamiento de los jóvenes, como medio para promover el cambio social, expresar la diversidad cultural y la igualdad, reflexionar sobre el cuidado del planeta, comunicar un mensaje positivo a la sociedad, etc.

Como metáfora de realidad en la calle, se espera que los jóvenes encuentren en las piezas de arte urbano que pinten un paralelismo con el comportamiento y sentir del joven en libertad. Esta experiencia enfocada en lo colaborativo ayudará a formar una consciencia social en los jóvenes

que les sirva para dentro y fuera de la prisión. Realizar esta actividad artística funcionaría para ellos como un constructor de ciudadanía, tomando el muro de la prisión como un espacio colectivo de encuentro y comunicación, constituyéndose así un espacio sociocultural por excelencia.

6. CONCLUSIONES

Se espera que la estrategia artística desarrollada en este capítulo como propuesta de intervención despierte interés en todas las partes donde se presenta. Por parte de la Universidad, se produciría generación de conocimiento para el estudio del arte, por parte de la Institución Penitenciaria se conseguiría avanzar en la atención de los jóvenes como población reclusa vulnerable, por parte del Centro Penitenciario se obtendría una ayuda en el tratamiento de los jóvenes reclusos y el ambiente interno, y por parte de la sociedad en general se ganaría una fortaleza en beneficio de la innovación social y humana.

Igualmente, se desea cumplir los objetivos enumerados en esta propuesta, que la intervención artística diseñada se adapte de manera adecuada a las condiciones penitenciarias actuales, que se pueda abrir un taller de pintura mural con un enfoque social en el que los internos aprendan a realizar arte urbano, y que puedan realizar un mural en su entorno con la expresión de los valores sociales adquiridos en el taller.

Del mismo modo, la expectativa es obtener con la intervención una evaluación de resultados positiva para interés en la difusión del conocimiento para ámbitos del arte, la prisión, lo social y lo humano. Este estudio tiene aspiración de continuidad para realizar otras investigaciones con carácter sociológico, psicológico y práctico sobre el arte contemporáneo, y sumarse a otras experiencias realizadas en prisiones, llevadas a cabo por artistas, terapeutas o educadores.

Es inevitable concluir este capítulo diciendo que los retos sociales sólo pueden ser alcanzados combatiendo las condiciones estructurales que los distancian. Albert Macaya y Eloisa Valero (2022) hablan de evitar las promesas bienintencionadas de artistas con programas de arte benevolentes, proponen que el rigor está en mirar de cerca a los problemas,

apoyarse en la experiencia, empatizar y comprometerse. Ese es el reto al que aspira esta propuesta.

7. AGRADECIMIENTOS

Agradezco al "I Congreso de Arte y Contexto Social. Encuentro para un diálogo transversal de las artes", celebrado en mayo de 2023 en la Universidad Complutense de Madrid, donde he tenido la oportunidad de contactar con otros investigadores y conocer la actuación por parte de otras instituciones, organizaciones o fundaciones que desarrollan proyectos que guardan relación con este tema.

8. REFERENCIAS

Amigo, M. L. (2000). El arte como vivencia del ocio. Documentos de Estudios del Ocio nº 13. Universidad de Deusto.

Arnanz, E. (2005). Jóvenes y prisión. Revista de Estudios de Juventud, nº 69. Editorial Instituto de la Juventud. https://www.injuve.es/observatorio/economia-consumo-y-estilos-de-vida/no-69-jovenes-y-prision

Casado, C. (2021). Informe General 2021. Secretaría General de Instituciones Penitenciarias. Ministerio del Interior - Secretaría General Técnica. https://cpage.mpr.gob.es/

Carbajal, R. V. (2017). El arte como recurso alternativo para la reinserción y rehabilitación de los internos en centros carcelarios. Ciencia, Cultura Y Sociedad, 4(2), 54–62. https://doi.org/10.5377/ccs.v4i2.6674

Constitución (1978). Capítulo Segundo. Derechos y Libertades. Sección 1.ª De los derechos fundamentales y de las libertades públicas. Art. 25.2. BOE-1978-311229. https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1978-31229

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. Licencia: CC BY-NC-SA 3.0 IGO. https://apps.who.int/iris/handle/10665/329834

Fernández, J. (2018). Educación y mediación artística en prisiones. Trabajando por la permanencia de un taller en la cárcel de Navalcarnero. RES, Revista de Educación Social, 1 (27). pp. 311-331. ISSN 1698-9007.

Foster, H. (2001). Retorno de lo Real. La vanguardia a finales de siglo. Akal.

Frankl, V. E. (2016). El hombre en busca de sentido. Herder.

Freire, P. (2005). Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido. S XXI.

Macaya, A., Valero, E. (2022). Arte participativo, comunidad y educación para el compromiso social. El proyecto Retrato de un Colectivo Vulnerable. ARTSEDUCA, (32), 9-24. https://doi.org/10.6035/artseduca.6068

Moreno, A. (2016). La mediación artística. Arte para la transformación social, la inclusión social y el desarrollo comunitario. Octaedro

Palacios, A. (2009). El arte comunitario: origen y evolución de las prácticas artísticas colaborativas. Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social, 4, 197-211. https://revistas.ucm.es/index.php/ARTE/article/view/ARTE0909110197A

Villamarín, E. (2004). Intervención artística en el Medio Penitenciario. El arte como reinserción social. [Tesis de Maestría, Universidad Complutense de Madrid]. https://eprints.ucm.es/id/eprint/5462/

Vygotsky, L. S. (2010). Pensamiento y lenguaje. Paidós Ibéric

ARTIVISMO, PERFORMANCE Y MEDIACIÓN EN EDUCACIÓN: EL ESPACIO DE LA CIUDAD COMO METÁFORA DE LA CONVIVENCIA SOCIAL

Silvia Martínez Cano
Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

Artivismo, performance y mediación artística son tres categorías pedagógicas que en educación pueden colaborar juntas para desarrollar pedagogías sociales que favorezcan la convivencia entre diferentes. Al ponerlas en relación observamos su potencial educativo social, ya que se trata de experiencias que implican conciencia, memoria y cuerpo. En este texto pretendemos definir la relación entre artivismo, performance y mediación artística como categorías pedagógicas en el ámbito de la pedagogía social. Una vez definidas describiremos una experiencia realizada por la Cátedra Simone Veil de la facultad de Educación de la universidad Complutense, en el entorno de estudios superiores con participantes de distintos ámbitos de la educación. La Cátedra se dedica a la prevención del racismo, antisemitismo y la xenofobia a través de la educación. En esta experiencia, la temática elegida fue la ciudad como lugar de encuentro entre diferentes.

2. ARTIVISMO, ARTE COLECTIVO Y PERFORMANCE

El artivismo es una acción artística que provoca un espacio de posibilidad, y que materializa tanto el diálogo emergente como los posibles obstáculos que surgen en el encuentro social. Las conexiones que se puedan crear en la acción artística, entre lo particular y lo universal, lo personal y lo colectivo, será la base para un territorio escolar inclusivo. En este sentido, la mediación artística es una herramienta que puede colaborar

estrechamente con la pedagogía social, de tal manera que promueva procesos de transformación personal y colectiva, y aprendizajes de buenas prácticas en los participantes, ya sean alumnos/as o docentes.

El artivismo, enmarcado en la mediación artística, y en la pedagogía social, se puede entender como una sensibilización social hacia problemas que atañen la vida social. El neologismo empezó a ser usado por artistas como Nina Felshin o José María Mesías Lema creado a partir de arte y activismo. Según Mesías-Lema:

> El artivismo es una sensibilización social hacia problemas compartidos colectivamente que atañen a la vida de las personas. Está en la raíz de estrategias, obras y acciones artísticas que inciden sobre lo político y promueven la defensa de los derechos humanos en un determinado contexto. Muchos de los privilegios que ahora disfrutamos han sido resultado de luchas anteriores. (Mesías-Lema, 2018, p. 22)

También Aladro-Vico define el artivismo como:

> El artivismo como un nuevo lenguaje que surge del desborde de la creación artística académica y museística, hacia los espacios y lugares sociales. El artivismo, hibridación del arte y del activismo, tiene un mecanismo semántico en el que se utiliza el arte como vía para comunicar una energía hacia el cambio y la transformación (Aladro-Vico, Jivkova-Semova y Bailey, 2018, p. 9).

El artivismo se desarrolla en contextos muy variados, pero sobre todo en el arte feminista, en el arte racializado y decolonial y cada vez más en el medio educativo formal y no formal (museos, animación sociocultural, etc), "Se compone de artistas comprometidos con procesos creativos de carácter activista y no activistas que recurren al arte como forma de reivindicación". (Mesías Lema, 2019, p. 66)

El artivismo es un arte colectivo, esto significa que el proceso creativo se realiza a través de un mediador o mediadora, normalmente el artista, que provoca un extrañamiento en los participantes a través de una imagen o acción. A partir de ellos los receptores realizan una acción participativa donde se intersecta lo personal, lo corporal y lo político. En la tabla que observamos a continuación se puede ver como el arte colectivo intersecta dos procesos humanos dentro del arte: la creación y la producción. Esta intersección suma posibilidades a la forma de creación a la

vez que eleva la posibilidad de implicación de los participantes en los procesos de creación.

FIGURA 1. *Creación y producción*

CREACIÓN	CREACIÓN COLECTIVA	PRODUCCIÓN
labor individual	individual+colectivo	labor colectiva
original (nuevo)	original+copia	copia (reproducción)
único	único+múltiple	múltiple
autor	autor+anónimo	anonimato
subjetividad	subjetividad+objetivida	objetividad
"desde si"	"desde si"+"entre si"	"entre si"
manual	manual+mecánico	mecánico
materialización directa	directo+mediación	mediación
libertad	libertad+consenso	consenso
habilidad innata	habilidad(creatividad)+aprendizaje	aprendizaje
resultado: Arte, Arte culto, Arte Occidental	resultado: creación colectiva	resultado: arte popular, artesanía, diseño, arte visual
Creador, Chaman, Genio, Artista	colaboraciones, equipos, grupos, colectivos	productor, artesano, colaborador, equipo

Fuente: elaboración propia

Al unir estas dos actividades estamos generando un espacio creativo de creación donde se produce un intercambio de subjetividades, saberes y serendipias. A la vez lo que se intuye, queda atravesado por lo que se aprende, por lo que genera un conocimiento colectivo. El arte colectivo busca:

– Representar de manera visual/sensorial una problemática específica de la realidad, conociendo los valores y contravalores sociales y encarnándolos en el cuerpo de la persona. Con ello se desarrolla una sensibilidad hacia el entorno y hacia el arte.

– Cooperar con otras personas en actividades de creación colectiva de manera flexible y responsable, favoreciendo el diálogo, la colaboración, la comunicación, la solidaridad y la tolerancia.

– Se abandona el mito del "genio de artista"[83] y se conecta creación artística con construcción de conocimiento cultural.

El artivismo como arte colectivo posee tres rasgos principales:

1. La acción artística está centrada en procesos subjetivos que deconstruyen la mirada personal como acción política dirigida hacia lo procomún. Así la subjetividad sufre un proceso de extrañamiento para constituir con otras subjetividades un territorio nuevo de encuentro a partir de otros territorios existentes. De esta manera se repiensa el concepto de alteridad. La subjetividad se entiende, entonces, solo si está en relación con otras personas y otros grupos humanos.
2. La apertura a retos sociales y educativos que pueden influir en la lucha social por la justicia y la igualdad. Desarrolla una pedagogía fronteriza que involucra a los participantes, y en el caso de la escuela, a los estudiantes, en situaciones de carácter ético, político y creativo, es decir, culturalmente relevante y sensible al contexto que afecta a la vida cotidiana de las personas.
3. La creación de una práctica que busca involucrar lo afectivo poniendo en relación sensibilidad y conciencia. De esta manera es una acción artística y política a la vez, pues conmueve a la vez que reflexiona, critica y propone. Con ello proponer formas alternativas de relaciones humanas, apelando a la justicia social y provocando adhesiones a creencias que despierten del letargo a estudiantes y otros educadores y les acercan a las buenas prácticas en el desarrollo de la vida social.

[83] El mito del genio es una construcción ideológica basada en el aura de misterio que durante los siglos de la modernidad envolvió al proceso creativo y en la creencia de que la capacidad creativa era una cualidad extraordinaria propia de los dioses. Se creía que los artistas o científicos creativos son personas dotadas con un talento específico que los otros no poseen: la perspicacia o la intuición. El talento intuitivo es innato, un don que puede ser desperdiciado, pero no adquirido ni enseñado.

El artivismo se puede activar a través de una acción performática. En esa acción o performance los participantes explorarán las dificultades y las posibilidades del diálogo intercultural. La performance como expresión artística surge en los años setenta, y engloba en este amplio término difícilmente tradujo al español distintas manifestaciones híbridas y efímeras que no pueden ser recogidas en ámbitos como el teatro o la danza. En la performance se combina aspectos de la danza, el teatro, la poesía y la música, así como la presencia de happenings y experimentos con las nuevas tecnologías y con las nuevas formas de las artes visuales, la fotografía o el video (Sibilia, 2013). El artista abandona su papel tradicional y se convierte en mediador de la experiencia. Al mismo tiempo, el espectador cambia de posición y se implica en la creación de la acción (Gómez Arcos, 2005, p.121). La modificación de los roles en la creación supone una exploración mayor de posibilidades, así como un diálogo mayor que se dirige hacia el descubrimiento del otro como modo de realizar conexiones entro de la acción. La performance pone el énfasis en el cuerpo y su movimiento e introduce en la reflexión los impedimentos y prejuicios emocionales y racionales que dificultan el reconocimiento del otro.

Este giro relacional reestructura las relaciones que articulan las diferencias y discriminaciones, de tan manera que se producen pequeños cambios en la forma de comprender las relaciones sociales y los ejercicios de poder en la sociedad.

3. ARTIVISMO Y PEDAGOGÍA CRÍTICA

La relación entre arte y poder y la relación entre arte y cambio social existen desde los orígenes del ser humano. Los sistemas y gobiernos se han apoyado en los artistas y en su privilegiada capacidad para comunicar y transmitir valores e ideales. Lo hicieron los egipcios con las pirámides de Gizah, lo hizo la iglesia en el Renacimiento o la Catedral de Santa María del Fiore en Florencia, además de para generarnos un tremendo gozo. El arte no "necesita" ser útil, pero puede serlo.

Así, el arte pasa de ser el resultado de una creación autónoma e individual con un fin en sí misma a convertirse en una potente herramienta educativa y cívica que nos invita a cuestionar lo que ocurre en nuestro

entorno y a transmitir valores, generando cambio y transformación en los espacios sociales. En este sentido, Escuela y Museos son lugares especialmente preparados para este trabajo colaborativo. Estas prácticas tienen referentes como la mediación artística, la educación artística, el arte-terapia o el arte comunitario, donde el artista trabaja con fines sociales y educativos de mejora grupal e individual (López Fernández-Cao, 2014). La pedagogía del arte que activa la conciencia social es fundamentalmente crítica pero también propositiva. Utiliza las nuevas herramientas de la Cultura visual para educar en la ciudadanía globalizada que busca el respeto y la convivencia de todas las culturas y personas.

El artivismo, entonces, va más allá de la pedagogía crítica, pues profundiza en las posibles estrategias y soluciones que favorecen una mejor convivencia social y política. Las pedagogías críticas se centran, desde su surgimiento en la década de los setenta del siglo XX, en señalar el fracaso escolar y la crisis de las reformas educativas (Kincheloe, 2008). Por tanto, son pedagogías en las que se habla siempre en plural, pues dan respuesta a las problemáticas sobre desigualdad y exclusión que surgen en contextos situados. Lo hacen desde líneas pedagógicas diferentes: la pedagogía del oprimido (Freire, 1974), la pedagogía para la emancipación desde lo cultural (Giroux, 2001), o la educación crítica revolucionaria (McLaren, 1997), citando algunas entre otras muchas. Sus preguntas se dirigen a las relaciones de poder y desigualdades económicas que marcan una educación deficitaria, apuntalando unos sistemas sociales (político, económico, educativo, cultural, etc.) asimétricos. Las pedagogías críticas son puerta y estímulo para el artivismo, pues, según Peter McLaren, la pedagogía crítica invita a analizar la relación entre experiencia, conocimiento y orden social, con una perspectiva transformadora, es decir:

> La pedagogía crítica se ocupa de ayudar a los estudiantes a cuestionar la formación de sus subjetividades en el contexto de las avanzadas formaciones capitalistas con la intención de generar prácticas pedagógicas que sean no racistas, no sexistas, no homofóbicas y que estén dirigidas hacia la transformación del orden social general en interés de una mayor justicia racial, de género y económica (McLaren, 1997, p. 270)

Al introducir el elemento del arte en el análisis crítico, las acciones artísticas se encaminan hacia una conciencia educativa y responsabilidad

social, no individualista. Pasan de la crítica a la proposición, en un ambiente propicio para la creación y la transformación. Las posibles conexiones y relaciones complejas entre arte y activismo, sitúan a las artes como un elemento educador imprescindible, que contribuye como pedagogía social inclusiva y humanizadora necesaria para el desarrollo humano en sociedad (Burnard et al., 2018).

Así, se da un paso más allá de las pedagogías críticas, pues el artivismo en el entorno educativo pone el acento en la transformación. El salto pedagógico se manifiesta cuando pasamos de la crítica a la creación, una creación que se produce en plural. Con el artivismo se puede culminar la creación colectiva en concreciones situadas: aprendizajes sociales y personales, construcción identitaria, convergencias éticas, nuevas relaciones grupales y espaciales (Ellsworth, 1989). El artivismo de creación colectiva garantiza la implicación personal, participada y emancipada y promueve visiones distintas de la realidad y propuestas nuevas sobre la propia persona y su contexto social. Los sujetos participantes, ya sean en ámbitos informales o no formales de la educación social o educandos en los contextos educativos formales, son herramienta y objeto de trabajo a la vez. El artivismo colectivo produce un nivel de implicación elevado, en el que el sujeto se siente protagonista del encuentro con el otro y del crecimiento colectivo —aprendido y compartido—de una mirada social más inclusiva.

4. MEDIACIÓN ARTÍSTICA EN LA EDUCACIÓN

La asociación del arte y la educación social ha permitido dar respuesta a la necesidad de expresar situaciones de vulnerabilidad y problemas sociales emergentes y generar vínculos colectivos que puedan imaginar soluciones alternativas. Así, la mediación artística se puede plantear desde distintas perspectivas. Podemos entender la mediación como una práctica que utiliza el arte como herramienta de transformación social, para ampliar el territorio de la inclusión social y el desarrollo comunitario (Moreno, 2016). En esta mediación tienen protagonismo los colectivos vulnerables que al participar en estas prácticas adquieren autoconocimiento, autoconfianza y capacidad de expresión (Del Río, 2009) a la vez que

desarrollan procesos de interiorización que los lleva a la intervención social con más confianza y conocimiento de los problemas que les afectan. Este tipo de mediación está estrechamente vinculado a la arteterapia donde se desarrollan proyectos de sanación y restauración personal.

La mediación artística también se puede entender como práctica que a través de experiencias artístico-culturales busca ampliar nuestra capacidad de sentir y de conocer, desde una mirada más crítica y disruptiva (Acaso y Mejías, 2017; Acaso, 2012), generando no solo un pensamiento crítico, sino una acción social activa y transformativa en distintos colectivos.

La Mediación Artística recupera algunos conceptos desarrollados por la pedagogía, la psicología y el trabajo social (Moreno, 2010) y los vincula a los procesos de producción artística en beneficio de la persona: el desarrollo integral de la persona, las emergencias de las potencialidades y partes sanas de la persona, la elaboración simbólica de conflictos (conscientes o inconscientes) y posibles respuestas y por tanto superación de conflictos inconscientes y la toma de conciencia de la propia situación seguida de procesos de transformación y reinserción. Facilita trabajar también con el potencial expresivo del cuerpo, como elemento de interacción, comunicación y acción (Munevar y Díaz, 2009). La mediación es posibilitadora, al margen de los resultados, afirma Ascensión Moreno (2010: 5). Interesa lo que promueve, lo que provoca recorrer. Ponemos así en relación arte y educación en un contexto colectivo, donde no solo se transforma rizomáticamente la identidad personal, sino que las identidades en transformación de los otros también se vinculan e intersectan a la propia.

5. ANÁLISIS DE UN CASO: LA CIUDAD COMO SÍMBOLO DE CONVIVENCIA SOCIAL

5.1. En el contexto de la prevención del racismo, el antisemitismo y la xenofobia. Objetivos

La experiencia que se presenta en este texto está enmarcada en la actividad de la Catedra Simone Veil de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid, que promueve la mediación educativa

para la prevención del racismo, antisemitismo y xenofobia. Los objetivos de este tipo de experiencias artivistas dentro de la cátedra son:

- Tomar conciencia de la complejidad del diálogo intercultural,
- tomar conciencia de la diferencia y de la riqueza de esta, y
- favorecer la emergencia de estrategias de intercambio y diálogo en la educación social y el desarrollo de prácticas educativas que fomenten la prevención contra el racismo, antisemitismo y xenofobia.

En el entorno de un congreso sobre educación para la prevención del racismo, xenofobia y antisemitismo surgió la posibilidad de un taller que invitó a una experiencia de creación colectiva con un colectivo mixto en entorno universitario —docentes, discentes— y profesionales en activo —educación obligatoria y educación social—. Se eligió la metáfora de la ciudad desde la mirada de una artista performer (Esther Ferrer) y la mirada de un intelectual (Marc Augé) para poder enfrentar estos objetivos a través de una performance artivista ofrecida a estudiantes y docentes de distintos niveles. El taller se desarrolló invitando a los participantes a crear su propio camino pegando el inicio de la cinta en el suelo y a ir avanzando con ayuda de los pies, para crear una línea que recorra la sala. Esta acción está inspirada en la performance de Esther Ferrer "Se hace camino al andar" (1997). La artista comienza la performance (https://www.youtube.com/watch?v=2zvcG3XJ-hM) en diversos puntos de la ciudad desde los cuales parten diferentes personas con un rollo de cinta adhesiva en sus manos, con el cual va marcando su camino, es decir, indican de dónde vienen, pero no hacia dónde van, literalmente van dejando huellas. Este recorrido culmina con el encuentro de los participantes. El público puede participar o no de forma espontánea.

***FIGURA 2**. Esther Ferrer. Se hace camino al andar.*

Fuente: Festival Street Level. Fotografía: Allard Willense, 2002

5.2. Metodología

Con la performance se pretende delimitar un lugar antropológico entendido como espacio de identidad, relacionalidad e historicidad, que puede establecerse a través de las geometrías básicas que surgen al cruzarse las cintas de los participantes, creando fórmulas espaciales de itinerarios, encrucijadas y centros:

> "Concretamente, en la geografía que nos es cotidianamente más familiar, se podría hablar, por una parte, de itinerarios, de ejes o de caminos que conducen de un lugar a otro y han sido trazados por los hombres; por otra parte, de encrucijadas y de lugares donde los hombres se cruzan, se encuentran y se reúnen, que fueron diseñados a veces con enormes proporciones para satisfacer, especialmente en los mercados, las necesidades de intercambio económico y, por fin centros más o menos monumentales, sean religiosos o políticos, construidos por ciertos hombres y que definen a su vez un espacio y fronteras más allá de las cuales otros hombres se definen como otros con respecto a otros centros y otros espacios." (Augé, 1993, p. 62).

***FIGURA 3**. Creando la ciudad. Trazar el itinerario.*

Fuente: autoría propia

Una vez realizada la acción, se observó de forma colectiva el resultado de la acción, moviéndose por el espacio de forma espontánea. Se dio posteriormente a cada participante un rotulador y se le invitó a delimitar, marcar, nombrar, visibilizar sobre el territorio creado los itinerarios, encrucijadas y centros, entendiendo estos como:

a. Itinerarios: estrategias que nos llevan de un lugar a otro en el diálogo/encuentro con lo diferente.

b. Encrucijadas: aquellos obstáculos, mitos, prejuicios o incomprensiones que dificultan el fluir por el territorio, y

c. Centros: aquellas estrategias que favorecen el entendimiento y la aceptación de la alteridad y reducen el racismo y la xenofobia.

***FIGURA 4**. Emergencias en la ciudad. Nombrar el itinerario*

Fuente: autoría propia

***FIGURA 5**. Encrucijadas y centros. Nombrar en la ciudad*

Fuente: autoría propia

Se invitó a comentar la acción y las emergencias (itinerarios, encrucijadas, centros) con otros participantes, aunque el diálogo fue tan intenso que al final se hizo en asamblea. En esa asamblea se compartieron experiencias personales de los itinerarios vitales, palabras escritas, comentarios y reflexiones que habían surgido en el proceso o estaban emergiendo en el propio intercambio.

Se incidió especialmente las hibridaciones de las experiencias personales con las de otras personas, las confluencias y los entrecruzamientos, así como experiencias profundas que se acogieron con respeto y cariño. En este tipo de entrecruzamiento es donde surgieron de forma simbólica propuestas de centros de construcción de encuentro como proyecciones educativas, hacia los lugares de trabajo de las personas participantes (centros de educación obligatoria, educación social y contextos universitarios) y otras de educación informal.

***FIGURA 6**. Posicionamiento en la ciudad.*

Fuente: autoría propia

5.3. Resultados

Desde esta experiencia, se reflexionó sobre la capacidad del artivismo, como mediación artística educativa, de ir más allá de la pedagogía crítica dentro del marco de la pedagogía social, ya que la mediación artística profundiza en las posibles estrategias y soluciones que favorecen una mejor convivencia social y política.

Las acciones artísticas se encaminan hacia una conciencia educativa y responsabilidad social, no individualista. Las posibles conexiones y relaciones complejas entre mediación educativa y activismo a través de lo performático, pudieron situar a experiencia como un elemento educador adecuado, que contribuyó como elemento dinamizador a pedagogía social inclusiva y humanizadora necesaria para el desarrollo humano en sociedad.

6. CONCLUSIONES

Potenciar el papel social de las artes en los entornos educativos "ayuda al alumnado a entender la relación entre objetos e identidades culturales, acciones políticas y otros eventos y discursos fuera de la escuela" (Pérez-Martín y Freedman, 2019, p. 1180). La responsabilidad de los arteducadores y de los educadores sociales se expresa en la reconstrucción del currículo desde saberes que fortalecen el respeto y la diferencia y pone en debate las posibles trabas, mostrarles sus libertades y responsabilidades con la mejora social. Las artes son una herramienta valiosa para llevarlo a término. El éxito no reside en la perfección técnica de la producción artística sino en un aprendizaje situado que revela que las artes visuales dotan de poder transformador para expresarnos; compartir ideas justas; dialogar y reflexionar sobre ellas; y tomar partido por determinadas acciones sociales.

8. REFERENCIAS

Aladro-Vico, E., Jivkova-Semova, D., y Bailey, O. (2018). Artivismo: Un nuevo lenguaje educativo para la acción social transformadora. Comunicar, 57, 9-18.

Augé, Marc (1993). Los «no lugares» Espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad. Barcelona: Gedisa.

Barone, T., & Eisner, E. (2006). Arts-based educational research. In J. Green, G. Camilli, & P. Elmore (Eds.), Complementary methods for research in education (pp. 95-110). Washington: American Educational Research Association.

Beyerbach, B., & Davis, D. (Eds.) (2011). Activist art in social justice pedagogy: Engaging students in glocal issues through the arts. New York: Peter Lang.

Bourriaud, N. (2006). Estética relacional. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.

Burnard, P., Dragovic, T., Cook, P. J. y Jasilek, S. (2018). Conecting arts activism, diverse creativities and embodiment through practice as research [Conectando activismo artístico, creatividades diversas y materialización a través de la práctica como investigación]. En L. R. De Bruin, P. Burnard y S. Davis (Eds.), Creativities in Arts Education, research and practice: International perspectives for the future of learning and teaching [Creatividad en Educación Artística, investigación y práctica: perspectivas internacionales para el futuro del aprendizaje y la enseñanza] (pp. 271-290). Brill Sense. https://doi.org/10.1163/9789004369603_017

Ellsworth, E. (1989). Why Doesn't This Feel Empowering? Working Through the Repressive Myths of Critical Pedagogy. Harvard Educational Review, 59(9), 297-324.

Few, A., Piercy, F., & Stremmel, A. (2007). Balancing the passion for activism with the demands of tenure: One professional's story from three perspectives. NWSA Journal, 19(3), 47-66. https://bit.ly/2wC7mDy

Freire, P. (1974). Pedagogía del oprimido. Fondo de Cultura Económica.

Frey, L.R., & Palmer, D.L. (2017). Turning communication activism pedagogy teaching into communication activism pedagogy research. Communication Education, 66(3), 380-382. https://doi.org/10.1080/03634523.2017.1314518

Garber, E., Hochtritt, L. y Sharma, M. (2019). Introduction: Makers, Crafters, Educators: Working for Cultural Change. En E. Garber, L. Hochtritt y M. Sharma (Eds.), Makers, Crafters, Educators: Working for Cultural Change. Routledge, 1-13. https://doi.org/10.4324/9781315179254-1

Giroux, H. (2001). Cultura política y práctica educativa. Graó.

Gómez Arcos, J.R. (2005). Posibilidades educativas de la performance en la enseñanza secundaria. Arte, Individuo y Sociedad, 17, 117-134. https://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/ARIS0505110117A

López Fernández-Cao, M. (2014). Aplicando metodologías feministas para analizar la creación: propuestas en educación artística desde la experiencia de las mujeres. Dossiers feministes, 19, 31-55.

López-Ganet, Tiffany. (2022). Artivismo contra la opresión para transformar la educación. Tercio Creciente 21, 7-25. https://dx.doi.org/10.17561/rtc.21.6471

López-Ganet, T. (2021). Transformando la educación desde el antirracismo, los feminismos negros y la comunidad afro por medio de las artes. Observar, 15, 84-103.

Martínez Cano S. (2022). La mediación artística en entornos universitarios: lo corporal, lo emocional y lo performático. Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social, 17, 37-48. https://doi.org/10.5209/arte.77905

McLaren, P. (1997). Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna. Paidós.

Mesías-Lema, J. M. (2018). Artivism and social conscience: Transforming teacher training from a sensibility standpoint. Comunicar, 26(57), 19-28. https://doi.org/10.3916/C57- 2018-02

Mesías-Lema, J. M. (2019). Educación Artística Sensible. Cartografía contemporánea para arteducadores. Graó.

Perez-Martin, F. y Freedman, K. (2019). Social Justice in Art Education: An Example from Africa's Last Colony [Justicia social en Educación Artística: Un ejemplo de la última colonia africana]. En R. Hickman (Ed.), The International Encyclopedia of Art & Design Education [La enciclopedia internacional de educación de las artes y el diseño] (pp. 1179-1190). Wiley. https://doi.org/10.1002/9781118978061.ead103

Raventós-Pons, E. (2011). El cuerpo en performance: Algunas reflexiones sobre la obra de Esther Ferrer y Nieves Correa. Letras Femeninas, 37(1), 15–30. http://www.jstor.org/stable/23021841

Sibilia, P. (2013). El artista como espectáculo: autenticidad y performance en la sociedad mediática. Dixit, 18, 4-19. https://doi.org/10.22235/d.v0i18.360

Soria, F. (2016). Tensiones, paradojas, debates terminológicos y algunas posibilidades transformadoras en el marco del giro educativo en los proyectos artísticos y el comisariado. Artnodes, 17, 24-33. https://doi.org/10.7238/a.v0i17.2974

VIRTUALIDAD-PRESENCIALIDAD, TRANSFORMACIÓN EN LA METODOLOGÍA EN EXPRESIÓN PLÁSTICA TRAS LA PANDEMIA

PILAR DEL RÍO FERNÁNDEZ
Universidad de Málaga.

LETICIA AZAHARA VÁQUEZ CARPIO
Universidad de Jaén

MARÍA VICTORIA MÁRQUEZ CASERO
Universidad de Málaga

1. INTRODUCCIÓN

Este capítulo supone una reflexión generada dentro del Grupo Permanente de Innovación Educativa GPI-034 EINNOVA de la Universidad de Málaga, en él se trabajan estrategias docentes que implican un progreso en el proceso educativo. Señalamos cómo las nuevas tecnologías han modificado la intervención del ejercicio plástico-artístico en el aula obligando a transformar las metodologías clásicas. La educación está de enhorabuena, gracias a la constante innovación y a los imparables adelantos tecnológicos, sus puertas pueden ser abiertas fácil y cómodamente al exterior. (Porras, D. 2016)

Durante el curso 2019-20 la docencia se vio obligada a sufrir un caótico confinamiento. El alumnado universitario, acostumbrado a la cercanía y al contacto entre compañeros, experimentó una importante merma en sus relaciones sociales. Todas las universidades y colegios cerraron sus puertas, las clases pasaron a impartirse de forma on-line. En este momento de confinamiento obligado en casa, motivado por el estado de alarma, surge en la necesidad de ocupar tiempo con actividades que ayuden a mantener el equilibrio emocional. (Conejo, A. 2020, párr. 1) Las experiencias plástico-artísticas se alzan como estimuladoras de dicho equilibrio. Estas ayudan de forma positiva a fomentar valores como la

cooperación, la creatividad, el autoconocimiento, habilidades manipulativas y todas las funciones ejecutivas. Hemos aprovechado lo que aprendimos durante el confinamiento. Traemos a este capítulo un análisis de cómo trabajar en el área de las Artes plásticas desde la virtualidad, apreciando tanto como nos ofrece la vuelta a la presencialidad.

Hoy en día la forma de adquirir conocimientos no se limita a lo aprendido en el aula o en una biblioteca, internet ha abierto una impresionante ventana al saber, y lo hace de una forma más activa y dinámica, actualizándose constantemente. Nos obliga a estar consultando últimas publicaciones para estar al día, ahora vemos el trabajo de los artistas en momento real, vemos salas de museos a los que no podríamos visitar si tuviésemos que desplazarnos y, exposiciones en cualquier lugar. Por eso, estar al día en tecnologías, es una necesidad para la el profesorado actual.

Señalaremos dos cuestiones, primero veremos cómo lo aprendido a través de la educación virtual ha modificado la intervención del ejercicio plástico-artístico en nuestras aulas, segundo dejaremos constancia de la necesidad de una práctica artística presencial. Esta práctica artística no pierde su esencia, pues se reafirma en la necesidad de ver volar la imaginación, basarlas en experiencias propias, y dejar que creatividad fluya de forma natural. Las técnicas plásticas no han de aplicarse como un código rígido y definitivo, ni durante la presencialidad, ni en la virtualidad, ya que perdería su valor fundamental, su carácter de descubrimiento. Lo importante es que siempre prevalezca en el trabajo artístico la personalidad del individuo. (López, D. 2011, p.189). El sector educativo relacionado con la Educación Artística, no puede quedarse al margen de las transformaciones digitales, con lo que, poco a poco, va incorporando cambios que se traducen en el uso de aplicaciones por parte de docentes y alumnos para la gestión de tareas, clases online, elaboración de obras, etc.

2. OBJETIVOS

El objetivo que nos mueve en este capítulo es analizar cómo los avances tecnológicos son una fuente de inspiración, información y creación de obras artísticas, estos irrumpieron en el aula tras la pandemia llegando

para quedarse. Es preciso no sólo conocer, sino también modificar y construir situaciones que faciliten el ejercicio de la apropiación tecnológica en este campo plástico. Hemos aprendido a través de videollamadas, hemos buscado recursos en la red, mejorado las competencias tecnológicas, compartido gran cantidad de contenido visual; es importante no olvidar y concentrar este nuevo saber en la práctica artística.

2.1. OBJETIVOS GENERALES QUE VAMOS A TRABAJAR

Los objetivos generales que se van a trabajar en Expresión Plástica tras la pandemia son:

- Motivar en el uso de las técnicas plásticas desde renovados puntos de vista adaptados a una nueva presencialidad. Defendemos la idea de que es importante construir una nueva visualidad contemporánea tanto en la forma de mirar como de ver el mundo. Los avances tecnológicos permiten a los **artistas** explorar **diferentes formas de expresarse** y ofrecer experiencias muy interesantes: la realidad aumentada y la realidad virtual, las pantallas táctiles e internet son cada vez más importantes para que **el público interactúe y disfrute del arte.** (Andrés, L. 2020).

- Realizar obras artísticas partiendo del conocimiento de las técnicas plásticas, dicho conocimiento se adquirirá de forma presencial y virtual. Indudablemente No podemos obviar el lugar de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación como fuente de información para la educación artística desde nuestra aula. Es preciso no sólo conocer, sino también modificar y construir nuevas situaciones, permitiendo el ejercicio de la apropiación tecnológica también en este campo.

- Enriquecer los procesos imaginativos y la capacidad inventiva que surge del saber compartir ideas y experiencias bien desde la virtualidad, bien desde la presencialidad. Como nos dice Miranda, F y Vicci, G. (2021): La educación artística no puede constituirse por el enseñar a dibujar, desarrollar alguna técnica o apropiarse de contenidos formales o históricos. Debe ubicar

también en el lugar de la representación visual la relación con las identidades, los relatos plurales y la memoria histórica.

– Compartir sus obras artísticas, tras practicar con distintas técnicas plásticas. Publicar y exponer sus obras bien en salas expositivas tangibles como en redes sociales. Desde este punto de vista, se puede tanto propiciar la producción diversa de las imágenes, como generar espacios de reconocimiento entre jóvenes localizados en diferentes lugares geográficos, identificando puntos de contacto, acercamiento y distancia en relación, con una producción artística determinada, su lugar de exposición y circulación, sus contextos, etc. (Miranda, F y Vicci, G. 2021)

3. METODOLOGÍA

La incorporación de las TIC en el aula de expresión artística ha obligado a una importante transformación metodológica, estas, usadas desde el conocimiento, conllevan a aprendizajes significativos y a una formación integral. Las técnicas plásticas, tanto durante el confinamiento como en la actual presencialidad, se convierten en necesarias para mantener la mente activa y despierta. Analizamos distintos momentos en los que la obra se realiza influenciada por los medios TIC, nos referimos a la presentación de la técnica, la reflexión inicial, la ejecución del trabajo y la puesta en común de la experiencia. Vemos lo que hemos asimilado y, lo que podemos aplicar para optimizar el conocimiento en Dibujo, pintura, modelado y otras técnicas plásticas, en las que la expresión artística es susceptible de ser estimulada gracias a la ingente información que se obtiene en internet.

Las actividades plásticas implican cuatro momentos: presentación de la técnica, reflexión inicial, ejecución del trabajo y puesta en común de la experiencia. Los comentaremos teniendo en cuenta el momento de pandemia sufrido y cómo se trabaja desde la presencialidad aprendiendo de todo aquello que supuso el confinamiento:

a. Presentación de la técnica: El trabajo con cualquier técnica plástica debe de partir del conocimiento de dicha técnica. Durante el pasado curso, 2019/20 nuestro alumnado se ha visto obligado a trabajar intensificando el acercamiento a las tecnologías, esto los ha llevado a usar con asiduidad los videos publicados en Facebook, Twitter, Instagram u otras redes sociales. Ahora el conocimiento de ellas es más cercano pues pueden observar, casi en directo, como utilizar los pigmentos o cómo actúan estos ante el agua u otro medio aglutinante. Naso, F. (s.f.), en su artículo*, La importancia de las redes sociales en el ámbito educativo*, nos dice que los medios y las tecnologías de la información y comunicación constituyen modos de apropiación de la realidad, del mundo y del conocimiento. Sus lenguajes están modelando nuevos estilos cognitivos y estructuras mentales como otras formas de comprensión y percepción de la realidad.

b. Reflexión inicial: es imposible realizar una obra artística sin una previa reflexión. Constatamos que la esencia del arte es la expresión gráfica de lo que uno siente, de lo que quiere decir, más allá del lenguaje oral o escrito. Cuando ellos, realizan sus obras, extraen sus ideas interiores, les dan forma gráfica y las concretan sobre el papel. Son sus experiencias, sus inquietudes, sus preocupaciones lo que, al final, plasman.

   Gracias a la tecnología, se puede apreciar la obra de arte sin salir de casa o del aula, el conocimiento de ellas inspira a nuestro alumnado (Andrés, L. 2020). La red es una biblioteca infinita de recursos en la que las redes sociales también cumplen su papel. Es notable la cantidad de información disponible en distintas plataformas virtuales, que han revolucionado la idea de los tutoriales, cursos, o los canales web, en los que poder aprender cualquier técnica artística. Además, estos recursos están en constante actualización, por lo que son perfectos para tratar temas novedosos. (Unir, 2020)

c. Ejecución del trabajo: para obtener un aprendizaje significativo utilizando las técnicas plásticas combinamos metodologías diversas, unas basadas en el trabajo individual y otras en el grupal. Tras sufrir el confinamiento obligado, ante la peligrosidad del COVID-19, virus capaz de ocasionar neumonías mortales, aprendimos a trabajar en grupos reunidos a través de una pantalla. Esta forma de tertulia se ha quedado para complementar la que se realiza en el aula. Evidentemente no sustituye la presencialidad en las clases. La pantalla, en muchas ocasiones, se transforma en un elemento frio que merma toda relación humana, pero ayuda a comunicar ideas que surgen fuera del aula, y a compartir el trabajo que todos los integrantes de un grupo realizan desde sus casas. También, se puede dar el caso de que un estudiante que apenas participa en clase podría **sentirse más cómodo** si lo hace a través de Internet, influyendo, a su vez, en el fomento de su **confianza**. O sea, las redes sociales pueden emplearse para el trabajo en equipo, así como para lograr una comunicación más eficiente entre familias, docentes y la propia institución educativa. (Unir.2020)

d. Puesta en común de la experiencia: Compartir las experiencias son las palabras que definen la transformación que ha implicado el momento de pandemia. Desde educación, hemos aprendido a fusionar la forma de exponer más clásica con las más novedosas. Así, nuestros alumnos exponen y comparten sus obras plásticas con la propia comunidad universitaria a través de espacios expositivos en salas ubicadas en la propia universidad y destinadas para ello y, a la vez, realizan interesantes muestras artísticas que publican en las redes sociales.

3.1. Los materiales empleados

La vuelta a la presencialidad supuso una interrelación entre profesor y alumno mucho mayor que la existente en el estado no presencial. Ahora el docente puede llevar la explicación sobre el uso de cualquier material plástico, de forma directa y sencilla. Esta facilita la resolución de las múltiples dudas que surgen de su estudio de forma inmediata. El alumno

debe entrar en contacto por primera vez con el material disponible para efectuar esa comunicación, sin perjuicios técnicos, sin reglas prefijadas, sin normas de actuación expresiva. Ha de dejar su expresión a que aquello que se imagina lo pueda transportar a la obra que está realizando, esto le lleva al conocimiento y al dominio. (Ortiz, J. 2010)

Tanto si la obra artística se realiza desde la presencialidad o desde la virtualidad es importante que los alumnos cuiden el material. Han de saber cómo deben conservarse los pigmentos para poder ser utilizados en otras ocasiones, guardar los papeles alejados del sol, tener siempre húmeda la arcilla, envolver la plastilina en plástico después de su uso. Estas son pequeñas nociones necesarias en cada práctica que no se pueden eliminar por trabajar de forma virtual.

4. RESULTADOS

Ofrecemos como resultado un estudio que atiende a cómo las nuevas tecnologías influyen directamente en el aprendizaje de técnicas bidimensionales y tridimensionales, propiciando el uso de metodologías adaptadas a la nueva presencialidad. Nos reafirmamos ante la necesidad de combinar la presencialidad con la virtualidad, pues son muchos los beneficios que el alumno obtiene del contacto con otros compañeros. Afirmamos que, si se utilizan con una metodología adecuada en el aula, las TIC mejoran la adquisición del conocimiento, facilitan el aprendizaje cooperativo y favorece el desarrollo de la imaginación.

4.1. Resultados docentes que hemos adquirido tras la pandemia en Educación Plástica

Como resultados adquiridos tras la pandemia en Artes Plásticas, analizaremos una serie de ítems en los que observaremos cómo los avances tecnológicos son una fuente de inspiración, información y creación de obras artísticas, estos irrumpieron en el aula tras la pandemia llegando para quedarse:

1. Trabajar en equipo a través de videollamadas, chat, foros: Las empleamos para fomentar el trabajo en equipo del alumnado, por ejemplo, cuando tienen que elaborar una obra artística han de reflexionar entre todo el grupo, diseñar propuestas de bocetos que pueden visualizar con la pantalla o llegar a soluciones comunes. Nuestro alumnado está totalmente familiarizado con la pantalla digital, lo que hace que a la hora de trabajar en grupos sean capaces de compartir con naturalidad sus ideas y experiencias en este entorno.

   Este medio de comunicación, además de convertirse en un interesante recurso comunicativo, favorecedor del trabajo colaborativo, permite la ubicuidad. Puedes conectarte en cualquier parte y mantener contacto visual en cualquier escenario. El avance en la tecnología móvil permite ahora conectarse con el grupo de alumnos desde tu Tablet o smartphone, con todas las ventajas que ello conlleva (Poras, D. 2016).

2. Familiarizarse con el entorno virtual para obtener contenidos: La red es una biblioteca infinita de recursos en la que las redes sociales también cumplen su papel. (UNIR, 2020) Los videos publicados en plataformas como YouTube son una fuente increíble de aprendizaje, con ellos se pueden aprender múltiples técnicas plásticas, visualizar cursos sobre creatividad, conocer la vida y obra de pintores y escultores de relevancia, escuchar opiniones y experiencias en el trabajo de la obra artística. Además, estas publicaciones están en constante renovación y poseen un carácter muy actual.

   Somos conscientes de que la tecnología proporciona un gran volumen de información y es necesario saber gestionarla. Aprender con ella a trabajar, a buscar información, a jugar y a divertirse sin caer en posibles adicciones es una de las premisas a conseguir. (Roca, G. 2011, p. 19). Los alumnos de hoy y del mañana tendrán que utilizar tecnología como herramienta indispensable en su aprendizaje plástico-artístico, esta forma de buscar información en las redes sociales terminan

convirtiéndose en algo que les resulta más sencillo que la consulta tradicional.

3. Aprenden a auto-estudiar: Desde los nuevos softwares educativos los alumnos aprenden a estudiar de forma independiente. Ahora la información no la encuentran sólo en el docente. Las nuevas tecnologías permiten respetar los ritmos de aprendizaje de cada alumno y se adaptan con mayor dinamismo.

   Utilizar los recursos digitales para promover el aprendizaje es bastante motivador. La diversificación de métodos de enseñanza hace que el proceso sea más dinámico y sencillo. Esto motiva a los alumnos independientemente de su edad y en todas las disciplinas. Los softwares educativos llegaron para solucionar gran parte de los desafíos pedagógicos en esta era, en la que la tecnología cautiva a los jóvenes. Utilizando la tecnología como aliada en este proceso será más fácil y eficaz la forma de transmitir conocimiento. (Muente, G. 2023)

4. Se adquieren competencias tecnológicas: Hemos aprendido en el momento de confinamiento a desarrollar nuevas habilidades y competencias relacionadas con la tecnología, nos referimos al empleo de distintos softwares, tanto de presentación como de elaboración de la obra. A lo largo de la experiencia docente, son muchas las veces en las que el profesor de educación artística ha de exponer contenidos a sus alumnos, para ayudarse el programa más utilizado de presentación de contenidos sigue siendo el PowerPoint. Este permite exhibir imágenes, escribir contenidos, grabar videos, etc. pero si lo que se desea es sorprender lo recomendable es buscar otros programas que proporcionen mayor impacto, en este caso, Gómez, D. nos indica que Canva, se proclama como una interesante alternativa. (2022)

   Definitivamente Canva abre nuestra lista de las mejores alternativas a PowerPoint porque ¡es una herramienta asombrosa! Lo mejor de todo es que no es necesario descargar ningún archivo o aplicación en tu computadora, pues todas sus funciones están disponibles en línea. Cuenta con una versión gratuita muy integral con la que puedes crear presentaciones

muy creativas y personalizadas; aunque si deseas funciones extras y más profesionales, tendrás que optar por su plan de pago. (Gómez, D. 2022)

5. Compartir la obra en las redes sociales. Sabemos que Instagram se ha convertido en la red más utilizada para compartir la obra artística. Es sencillo crear un blog de la propia clase para exponer los trabajos realizados, es muy visual y permite usar "hashtags" para llegar al usuario interesado.

> Es indudable que hoy en día las redes sociales son un auténtico trampolín para difundir conocimientos de cualquier tipo -por ejemplo, los artísticos-, pero además son herramientas ideadas para la comunicación y la relación, algo que puede usarse en beneficio de la divulgación cultural. Si se gestionan de forma adecuada permiten a la sociedad acceder fácilmente a contenidos especializados y se multiplica la posibilidad de que los ciudadanos puedan adquirir competencias en ese campo. (Izquierdo, V., Álvarez, R. y Nuño, A. 2017)

Mediante las redes sociales el profesorado de expresión artística ha encontrado un nuevo filón con el que divulgar el conocimiento, de manera mucho más rápida y global. Es una nueva manera de aprender, de acercar el conocimiento y el arte al alumnado.

4.2. Resultados que se obtienen con la docencia presencial en artes plásticas

Algo que la pandemia puso en evidencia es que las distinciones que existían hasta el 2019 entre la educación presencial y la virtualidad son hoy menores. Nosotros vamos a exponer algunos resultados que se obtienen desde la docencia presencial en Artes Plásticas y que no debemos de olvidar en nuestra práctica docente:

1. Mejora en la comunicación interpersonal del conocimiento. Desde la presencialidad la comunicación entre profesor/alumnos se realiza con naturalidad y sencillez. El profesor ha de explicar las técnicas que se van a utilizar y resolver las dudas que estas generan en los alumnos es algo sencillo desde la cercanía que existe en el aula.

2. Facilita el aprendizaje cooperativo: Permite mejorar la cantidad y calidad de interacciones entre los propios alumnos. Es mucho más sencillo y se trabaja de forma fluida cuando vemos frente a frente a la persona. La cooperación consiste en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes. Como nos dice Jonson, D. (1999, p. 5) el aprendizaje requiere de la participación directa y activa de los estudiantes. Aunque desde la virtualidad este aprendizaje es factible y hemos señalado sus puntos positivos, desde la presencialidad adquiere valores humanizados imposibles de sustituir.

3. Facilita la comunicación entre el propio alumnado: compartir ideas, problemas generados por el uso de las técnicas, hablar de soluciones halladas, etc. es algo que, aunque la tecnología lo soluciona, no es capaz de hacerlo desde la naturalidad con la que se expone en directo. Al estar frente a otra persona nos centramos más en la conversación que estamos manteniendo, evitamos distracciones y mejoramos la escucha activa. Ver a la otra persona ya nos está dando una información extra, aunque esta no nos hable. (Carpallo, C. 2017)

4. Desarrolla las capacidades motora, cognitiva, afectiva y social, así como su personalidad. Como nos dice López, Mª D. (2011): A través de la ley de la materia, el individuo puede observarse a sí mismo, figurar sus conflictos y examinarlos desde un plano que es interno y externo simultáneamente. Al enfrentarse a los problemas técnicos y plásticos de la tarea, indirectamente la persona amplía su conciencia sobre su actitud ante la vida.

5. Favorece el desarrollo de su imaginación y creatividad. Compartir de forma directa pensamientos e inquietudes es algo que estimula la creatividad del alumnado. El uso de las técnicas plásticas supone un poder de adaptación de la imaginación a los materiales que presentan posibilidades particulares, limitadas, por una parte, pero llenas de recursos insospechados. (López, D. 2011)

5. DISCUSIÓN

Las técnicas plásticas y su uso, tanto en el aula como en la propia casa, estimulan la expresión, la sensibilidad y el potencial creativo del alumnado. En momentos de pandemia y confinamiento se convierten en necesarias para mantener la mente activa y despierta. Utilizándolas adecuadamente son una herramienta eficaz para mantener la mente despierta y activa. El arte les ayuda a centrarse en ellos mismos, a trabajar su vida interior y a expresar muchas cosas que no son capaces de exteriorizar con palabras. Pueden comunicarse consigo mismos y sentir cómo evolucionan sus habilidades (Doñate, A. 2020)

Hay multitud de técnicas que podemos utilizar, nuestro alumnado, como futuros docentes deben de tener en cuenta que han de incrementar el conocimiento de cada una de ellas, atendiendo a las capacidades de cada niño. Estas vienen dadas por la edad y su estado psíquico-físico. Lo importante es que sepan utilizarlas para dejar volar la imaginación, basarlas en experiencias propias y estimular que creatividad fluya de forma natural.

Durante el periodo de confinamiento, hemos aprendido a parar, a pensar sosegadamente y el dibujo, la pintura, el collage, se ha convertido en el transmisor de muchas emociones. Asimilamos que cuando se usan como método de educación activa desarrolla el espíritu de iniciativa, espontaneidad, invención, destreza manual y dotes artísticas, facilita la adaptación social y tiene el poder de aumentar la capacidad de observación. (Ortiz, J. 2010). Nos percatamos de que muchas de las técnicas plásticas pueden suceder en cualquier parte, no necesitan de un espacio específico para poder ejecutarse son versátiles y asequible gráfica. En casa los alumnos han estado trabajando las técnicas plásticas dónde la familia consideraba que era el espacio idóneo: en las mesas de los dormitorios, de las cocinas, de los salones, etc. Es el aula el que debe de propiciar el trabajo con lápices de color, pinturas, agua, recortes de papeles o pegamentos. Lo importante, tanto en uno como en otro, es sentirse cómodo para que la imaginación y la creatividad fluyan en armonía.

6. CONCLUSIONES

Para concluir constatamos que es transcendental utilizar las nuevas tecnologías en el arte para dejar volar la imaginación, basarlas en experiencias propias y estimular que creatividad fluya de forma natural. Las artes no ha de aplicarse como un código rígido y definitivo, ya que perdería su valor fundamental, su carácter de descubrimiento. Lo importante es que siempre prevalezca en el trabajo gráfico la personalidad del individuo. (López, M. D. 2011) Es conveniente insistir en el hecho de que las TIC deben ser vistas como herramientas al servicio del ser humano y, por lo tanto, son un medio y no un fin en sí mismas. Únicamente, viéndolas de ese modo se podrán utilizar al máximo para un mejor aprovechamiento de las oportunidades que brindan (Martínez, C.H. 2008)

Mucho ha aprendido el profesorado tras su obligado confinamiento y sus prácticas virtuales, para concluir vamos a dar algunos consejos para que el aprendizaje de las técnicas plásticas sea provechoso tanto en casa, como en el propio colegio. Es interesante realizar un organizador de actividades plásticas, estas se deben de tratar atendiendo a su nivel de dificultad y deben de estar adaptadas al nivel del alumno. También conviene tener en cuenta los propios intereses y demandas de la clase. A menudo son los propios alumnos los que sugieren inquietudes que son verdaderamente interesantes de trabajar en pequeños proyectos artísticos.

El profesor debe de estar abierto a sugerencias en los que las técnicas plásticas se conviertan en la herramienta para alcanzar sus intereses. El concepto de imagen es en estos días bien diferente a la de hace una década, ahora todo el mundo puede tener una cámara en cualquier dispositivo móvil. Esto ha marcado una transformación cultural en la manera de mirarnos, de ver el mundo y de hacernos visibles ante los demás. Cámaras, móviles, tabletas, ordenadores, nos han dado el poder de «captar» el mundo y difundirlo inmediatamente. Ahora el autor se encarga de todos los procesos creativos, desde la selección de la realidad hasta la imagen final, siendo el artífice del pre y la postproducción de proyectos. (Moreno, Y, 2017)

Utilizar los recursos tecnológicos desde la docencia virtual, nos ha enseñado que las redes sociales pueden ser grandes aliadas del aprendizaje

artístico. El acercamiento que ha propiciado el momento de pandemia, a los recursos tecnológicos ha sido muy favorable para la educación. Hemos descubierto como convertir las redes sociales en aliados capaces de formar a través de la pantalla (Tekman, 2010). Recursos como videos, charlas de edutubers, conferencias y eventos TED, hacen posible que ver cómo utilizan las técnicas plásticas artistas de reconocido prestigio pueda estar al alcance de todos. Nos hacemos eco de las palabras enunciadas por la Doctora en Bellas Artes M.ª J. Bellido (2020), ella opina que desde el punto de vista artístico las técnicas y los procedimientos ayudan al alumnado a desarrollar su creatividad, aumentan su capacidad de percepción y de retentiva enseñándole a saber ver, lo familiarizan con el color, a desarrollar su sensibilidad y receptividad, a conocer el manejo de materiales y técnicas.

8. REFERENCIAS

Andrés, L. (2020) Tecnología para disfrutar del arte. La Vanguardia. https://www.lavanguardia.com/vida/junior-report/20200408/48388900551/tecnologia-nos-puede-acercar-arte.html

Bellido, Mª J. (2020) Reflexiones artísticas sobre el aprendizaje del dibujo y la pintura en la pedagogía Freinet. https://www.edicionesgallardoybellido.com/pdf/articulos/articulo%206.%20freinet.pdf

Carpallo, C. (29, mayo, 2017). Beneficios de hablar cara a cara y no por WhatsApp. El PAIS. https://smoda.elpais.com/belleza/9-beneficios-hablar-cara-cara-no-whatsapp/

Conejo, A. (2020) Actividades Artísticas para mejorar la convivencia. Consergería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes. Gobierno de Canarias. https://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/ecoescuela/convivencia/2020/03/26/actividades-artisticas-para-trabajar-la-convivencia/

Doñate, A. (2020) La educación artística en el confinamiento, clave para la gestión emocional. Educación, Psicología y Sociedad. Universitat Oberta de Catalunya. https://blogs.uoc.edu/epce/es/educacion-artistica-confinamiento-gestion-emocional-covid19-docencia-no-presencial/

Gómex, D. (2022) 16 alternativas a Power Point para crear presentaciones extraordinarias. MARKETING. https://blog.hubspot.es/marketing/alternativas-powerpoint

Izquierdo, V., Álvarez, R. y Nuño, A. (2017) Comunicación y divulgación de contenidos artísticos a través de las Redes Sociales. Estudios sobe el Mensaje Periodístico. Ediciones Complutenses. https://revistas.ucm.es/index.php/ESMP/article/view/58038/52223

Johnson, D. (1999) El aprendizaje cooperativo en el aula. Ediciones Paidós Ibérica, S.A. Buenos Aires. Argentina. https://www.ucm.es/data/cont/docs/1626-2019-03-15-JOHNSON%20El%20aprendizaje%20cooperativo%20en%20el%20aula.pdf

López, M. D. (2011) Técnicas, materiales y recursos utilizados en los procesos arteterapéuticos en Arteterapia: Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social 183 Vol. 6 (2011) 183-191. https://doi.org/10.5209/rev_ARTE.2011.v6.37092

Martínez, C.H. (2008) La educación a distancia: sus características y necesidad en la educación actual. Educación Vol. XVII; Nº33. file:///C:/Users/pdelr/Downloads/La_educacion_a_distancia_sus_caracteristicas_y_nec.pdf

Miranda, F y Vicci, G. (2021) Educación visual y plástica en la escuela: alternativas desde la cultura visual en Giráldez, A. y Pimentel, L. CEI. Educación Artística y cultura ciudadana. https://www.oei.es/uploads/files/microsites/28/140/libroedart-delateoria-prov.pdf

Moreno, Y. (2017) Programación didáctica de la materia de Fotografía. IES. San Marcos. Gobierno de Canaria. https://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/edublog/iessanmarcos/wp-content/uploads/sites/6/2021/11/eso_003_fot_pla.pdf

Muente, G. (2023). Software educativo. Un pilar de la enseñanza digital. Rockcontent/blog. https://rockcontent.com/es/blog/software-educativo/

Naso, F. (s.f.) La importancia de las redes sociales en el ámbito educativo. http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/18296/Documento_completo__.pdf?sequence=1#:~:text=Las%20redes%20sociales%20son%20una,exigencias%20propias%20de%20su%20educaci%C3%B3n.

Ortiz, J. (enero,2010). El dibujo en la escuela. Expresión y aprendizaje. Temas para la Educación. Nº 6. CCOO. Enseñanza. Sevilla. España. https://www.feandalucia.ccoo.es/indcontei.aspx?d=3947&s=5&ind=180

Porras, D. (2016) ¿Qué ventajas tiene el uso de videollamadas como recurso educativo? Ojulearning. https://ojulearning.es/2016/05/ventajas-uso-videollamada/

Roca, G. (2011, p. 19). Las nuevas tecnologías en niños y adolescentes. Guía para educar saludablemente en una sociedad digital. Cuadernos Faros, nº9. Hospital Sant Joan de Déu. https://www.adolescenciasema.org/wp-content/uploads/2015/06/cuaderno-faros-2015-es-TICs.pdf

Tekman. (marzo, 2020) ¿Cómo ayudo a los niños para que sigan aprendiendo desde casa? https://www.tekmaneducation.com/blog/como-ayudar-ninos-continuar-aprendiendo-casa/

UNIR (2020) El uso de las redes sociales en Educación: consideraciones para sacarle el máximo partido. https://www.unir.net/educacion/revista/redes-sociales-educacion/

UNIR (2020) El uso de las redes sociales en Educación: consideraciones para sacarle el máximo partido. Unir revista. https://www.unir.net/educacion/revista/redes-sociales-educacion/

LA ARTETERAPIA COMO ELEMENTO EDUCATIVO PARA FAVORECER CONTEXTOS INCLUSIVOS DENTRO DE LA INNOVACIÓN DOCENTE

MARÍA DOLORES PÉREZ ESTEBAN
Universidad de Almería
NIEVES GUTIÉRREZ ÁNGEL
Universidad de Almería
ISABEL MERCADER RUBIO
Universidad de Almería

1. INTRODUCCIÓN

Los centros educativos son organismos que, por su construcción y constitución, deben atender a la necesidades educativas y sociales de todo el estudiantado que forma parte del mismo. De esta manera, crear contextos educativos inclusivos dentro del sistema educativo es un proceso fundamental para garantizar que todos los estudiantes tengan igualdad de oportunidades y acceso a una educación de calidad (Guerra, Arteaga & Londoño, 2020).

La inclusión educativa se basa en el principio fundamental de que todas las personas tienen derecho a recibir una educación de calidad, independientemente de sus características, habilidades o discapacidades (Escobar et al., 2020). Es esencial garantizar que cada individuo tenga igualdad de oportunidades para acceder a la educación y desarrollar su potencial (Pérez-Esteban, 2022).

Los contextos educativos inclusivos promueven el respeto y la valoración de la diversidad en todas sus formas. Cada estudiante es único, con sus propias habilidades, talentos, intereses y necesidades. La inclusión reconoce y celebra estas diferencias, creando un ambiente en el que

todos los estudiantes se sientan aceptados y valorados (Domingo Martos, Pérez-García & Domingo Segovia, 2019).

La creación de contextos educativos inclusivos beneficia a todos los estudiantes, no solo a aquellos con discapacidades o diferencias específicas. Al adaptar las metodologías de enseñanza y proporcionar apoyos adicionales según las necesidades individuales, se fomenta el aprendizaje y el desarrollo de cada estudiante, maximizando su potencial y mejorando sus resultados académicos (Figueroa-Céspedes & Yáñez-Urbina, 2020).

La inclusión educativa fomenta la interacción y la colaboración entre los estudiantes, promoviendo el desarrollo de habilidades sociales clave. Al trabajar en un entorno diverso, los estudiantes aprenden a respetar y apreciar las diferencias, a comunicarse eficazmente y a trabajar en equipo. Estas habilidades son fundamentales para la vida en sociedad y el éxito en el mundo laboral (Abellán & Sáiz, 2020).

Al mismo tiempo, la creación de contextos educativos inclusivos prepara a los estudiantes para vivir en una sociedad diversa e inclusiva. Les enseña a respetar y valorar las diferencias, a ser empáticos y a colaborar con personas de diferentes orígenes y habilidades. Estas habilidades y actitudes son fundamentales para construir una sociedad más justa y equitativa (Hernández, 2019).

La inclusión educativa tiene un impacto positivo a largo plazo tanto a nivel individual como social. Al recibir una educación inclusiva, los estudiantes con discapacidades o diferencias tienen más oportunidades de desarrollo personal, autonomía e integración en la sociedad. Además, la inclusión promueve una cultura de respeto y aceptación en la sociedad en general (Gutiérrez & Martínez, 2020).

Crear contextos educativos inclusivos dentro del sistema educativo es esencial para garantizar el derecho a la educación, valorar la diversidad, promover el aprendizaje para todos, desarrollar habilidades sociales, preparar a los estudiantes para una sociedad inclusiva y generar un impacto positivo a largo plazo. La inclusión educativa no solo beneficia a los estudiantes individualmente, sino que también contribuye a construir una sociedad más justa, equitativa y respetuosa.

2. OBJETIVOS

Tras la exposición detallada de los principales antecedentes que han permitido establecer una argumentación sólida sobre el tema que versa esta investigación. Resulta imprescindible determinar cuál ha sido la principal pregunta de investigación que ha originado la realización de este estudio. La formulación de esta cuestión se ha realizado gracias al desarrollo de un profundo análisis sobre los datos e investigaciones que se han presentado en la parte introductoria de este estudio.

De la elaboración de esta pregunta de investigación se ha formulado el objetivo principal de investigación que ha motivado la realización de este trabajo.

A este respecto, se plantea a continuación la pregunta de investigación, la cual pivota en torno a: ¿es posible desarrollar una educación inclusiva empleando estrategias como la arteterapia?

Tal y como se ha comentado anteriormente, de esta pregunta de investigación deriva el objetivo principal de este trabajo, el cual se encuentra focalizado en:

- Realizar una revisión bibliográfica para analizar la importancia de la arteterapia como un elemento educativo que favorece el desarrollo de una educación inclusiva.

3. METODOLOGÍA

Una vez que ha sido expuesto el objetivo principal de este estudio, es momento de detallar minuciosamente cuál ha sido la estrategia de trabajo empleada para su consecución. De esta manera, se ha optado por el empleo de una metodología de corte cualitativo, que se encuentra basada en la realización de una revisión bibliográfica de carácter exploratorio y descriptivo de la literatura, en la que se ha aplicado un enfoque interpretativo de los datos resultantes.

La utilización de este modelo metodológico se argumenta principalmente porque en sus fases de ejecución se posibilita la realización de un estudio en donde poder esbozar una panorámica que refleje aquellos

aspectos más significativos que se encuentran estrechamente relacionados con el objetivo principal de este trabajo. Como se ha mencionado anteriormente, la finalidad principal de este estudio es realizar una revisión bibliográfica para poder analizar la importancia de la arteterapia como un elemento educativo que favorece el desarrollo de una educación inclusiva.

De este modo, y para la consecución de la revisión bibliográfica de la literatura, ha sido necesario analizar diversos trabajos e investigaciones que se encuentran relacionados con dicha temática, para que, una vez que se hayan obtenido los resultados finales, se procede a realizar un análisis profundo en donde poder esbozar cuáles han sido las conclusiones principales de este trabajo, de manera que se puedan compartir a la comunidad científica y resulten de un gran interés para la mejora de la práctica docente.

Así pues, en la puesta en marcha de esta revisión bibliográfica de la literatura se han desarrollado tres grandes fases que han permitido culminar con éxito dicho trabajo. Estas tres fases se detallarán en profundidad a continuación:

PRIMERA FASE

La realización de la primera fase se caracteriza principalmente por la necesidad de establecer cuáles son las pautas generales que se deben seguir. En el ejercicio de esta fase se debe garantizar que los resultados que se van a obtener son los más acordes con la finalidad principal de este estudio.

De este modo, y dado el carácter multidisciplinar de la temática principal de este estudio, ha sido necesario establecer cuál es el nexo de unión, es decir, cuál es el punto de encuentro común entre las diferentes áreas del conocimiento -educación, psicología, pedagogía- que se encuentran implicadas. Resultando que el eje principal de esta investigación se encuentra centralizado dentro del campo de las Ciencias de la Educación ya que, en él confluyen el resto de áreas implicadas. Se permite establecer una visión más amplia de las diversas metodologías analizadas.

Continuando con el desarrollo de esta primera fase, y teniendo presente el carácter multidisciplinar de este estudio, se han seleccionado las principales bases de datos de investigación científica consideradas como las más relevantes dentro del campo de la educación y que además son transversales al resto de áreas, estas bases de datos son: Dialnet, Scopus y Web of Science.

El empleo de estas bases de datos se fundamenta principalmente en que los criterios de elegibilidad hacen que sean las más apropiadas para encontrar información desde las diferentes disciplinas, además, y como característica común a todas las bases de datos seleccionadas, estas se muestran como unas de las más importantes dentro del campo de la educación. De la misma manera, dentro de estas plataformas se puede acceder a una gran variedad de trabajos e investigaciones que posibilita que se pueda realizar una confrontación interesante sobre los principales resultados que se han obtenido en cada uno de los estudios analizados. Así pues, se enriquecerá el desarrollo de esta revisión bibliográfica lo que redundará en el interés y relevancia sobre el mundo educativo y la comunidad científica.

Siguiendo en el desarrollo de esta primera fase, y con el objetivo de facilitar las búsquedas en las bases de datos seleccionadas, se han establecido cuáles han sido los principales descriptores que se han utilizado en las mismas. De este modo, los descriptores que han sido empleados para poder realizar esta revisión bibliográfica han sido los siguientes: tanto en español, “inclusión educativa”, “contextos inclusivos”, “arteterapia” Como en inglés, “education inclusion”, “inclusive contexts”, “art therapy”. Para poder optimizar las búsquedas realizadas en las bases de datos y para poder establecer diversas combinaciones entre los descriptores, se han empleado los siguientes operadores booleanos; “AND” y “OR”

SEGUNDA FASE

Una vez finalizada la primera fase descrita anteriormente se da paso a la segunda fase para la realización de una revisión bibliográfica de la literatura.

Esta segunda fase está considerada como el núcleo de la revisión, pues se caracteriza principalmente por ejecutar los diferentes procedimientos

de búsqueda que se llevan a cabo en las bases de datos que han sido seleccionadas.

De este modo, para la puesta en marcha de esta segunda fase ha sido de vital importancia determinar cuáles son los procedimientos que se deben seguir a la hora de revisar cada uno de los trabajos que van a ser seleccionados. Se ha determinado la necesidad de examinar tanto los títulos, como los abstract y las palabras clave de los trabajos e investigaciones que se han derivado de las búsquedas realizadas con los descriptores principales mencionados. No obstante, para establecer un cribado más exhaustivo y garantizar que los textos seleccionados se encuentran relacionados con la finalidad principal de esta investigación es necesario aplicar unos criterios de inclusión y de exclusión. Los criterios de inclusión como de exclusión son los siguientes:

Como criterios de inclusión se han establecido los siguientes:

- Se han seleccionado todos aquellos trabajos e investigaciones que se encuentren comprendidos en los últimos diez años
- Se han seleccionado todos aquellos trabajos e investigaciones que tuviesen acceso abierto.
- Se han seleccionado todos aquellos trabajos e investigaciones cuyos idiomas fueran inglés y/o castellano.

Como criterios de exclusión se han establecido los siguientes:

- No se han seleccionado aquellos trabajos e investigaciones que se tratasen de tesis doctorales, capítulos de libro y monográficos.
- No se han seleccionado aquellos trabajos e investigaciones que se encuentren duplicados en las bases de datos seleccionadas.

TERCERA FASE

Una vez que se han finalizado tanto la primera fase como la segunda es momento de iniciar la tercera y última etapa de esta revisión bibliográfica de la literatura.

En este momento, los resultados que se han ido obteniendo tras la ejecución de las búsquedas en las bases de datos y tras la aplicación de los criterios de inclusión y de exclusión y el uso específico de los descriptores y los operadores booleanos, ha dado como resultado un conjunto de datos que han sido revisados para su posterior selección.

Para la obtención de los resultados finales ha sido necesario poner en marcha un proceso de cribado específico para poder desarrollar un conjunto de todos aquellos trabajos e investigaciones que mantienen una estrecha relación con la finalidad principal de este estudio.

Así mismo, los resultados obtenidos muestran como en un primer momento la muestra quedó contemplada por un total de 172 trabajos a los cuales fue necesario aplicar los criterios de inclusión y exclusión. Tras esto, la muestra quedó reducida a un total de 15 trabajos de los cuales, tan solo han sido seleccionaron 10 trabajos para la elaboración de esta revisión bibliográfica.

4. RESULTADOS

En el siguiente apartado se muestran los resultados obtenidos en la realización de este estudio.

La innovación docente en la arteterapia implica la aplicación de enfoques creativos y nuevos métodos de enseñanza en el campo de la arteterapia (Malchiodi, 2013). Estos enfoques innovadores buscan mejorar la efectividad de la arteterapia y ofrecer nuevas oportunidades para la exploración, el crecimiento y la expresión creativa de los individuos (Rodríguez, Calero & Caruncho, 2022).

La arteterapia en educación es una disciplina que combina el arte y la terapia con el objetivo de promover el crecimiento personal, el bienestar emocional y el desarrollo cognitivo de los estudiantes (Riley, 2001). A

través de la expresión artística y creativa, la arteterapia ofrece una vía para explorar emociones, comunicarse, resolver problemas y fortalecer la autoestima (Malchiodi, 2013).

En el ámbito educativo, la arteterapia se utiliza como una herramienta complementaria para abordar una amplia gama de necesidades y desafíos que pueden afectar el aprendizaje y el desarrollo de los estudiantes (Moon, 2010). Algunos de los beneficios clave de la arteterapia en la educación son los siguientes:

1. Autoexpresión y comunicación: El arte proporciona una forma no verbal de expresión que permite a los estudiantes comunicar sus pensamientos, sentimientos y experiencias de manera segura y creativa (Hinz, 2009). La arteterapia les brinda un medio para expresar lo que tal vez no puedan verbalizar con palabras, lo que facilita la comunicación y la comprensión tanto para ellos mismos como para los demás (Rubin, 2010).
2. Desarrollo emocional: La participación en actividades artísticas y creativas puede ayudar a los estudiantes a explorar y comprender sus emociones (Camic, 2015). A través del arte, pueden dar forma a sus sentimientos, procesar experiencias difíciles y desarrollar habilidades para la regulación emocional. Esto fomenta un mayor autoconocimiento y bienestar emocional (Schaverien, 2000).
3. Mejora de habilidades cognitivas: La arteterapia también puede contribuir al desarrollo cognitivo de los estudiantes. La participación en actividades artísticas implica la planificación, la organización, la resolución de problemas y la toma de decisiones, lo que promueve el pensamiento crítico y el desarrollo de habilidades cognitivas. Además, puede estimular la imaginación y la creatividad, fomentando la originalidad y la flexibilidad mental (Riley & Malchiodi, 2017).
4. Autoestima y confianza: El proceso artístico en la arteterapia proporciona un espacio para la experimentación y la toma de riesgos (Wood, 2004). A medida que los estudiantes exploran nuevas formas de expresión y logran resultados satisfactorios,

su autoestima y confianza en sí mismos se fortalecen. Esto puede tener un impacto positivo en su motivación, participación y actitud hacia el aprendizaje (Gantt, 2005).

5. Construcción de habilidades sociales: La arteterapia en entornos educativos también puede fomentar la colaboración, la comunicación y la interacción entre los estudiantes. Las actividades artísticas grupales promueven la cooperación, el respeto mutuo y el trabajo en equipo, lo que ayuda a desarrollar habilidades sociales y fortalecer las relaciones interpersonales (Kaplan & Robbins, 2012).
6. Utilización de nuevas técnicas y enfoques: Los profesionales de la arteterapia están constantemente explorando nuevas técnicas y enfoques terapéuticos que pueden integrarse en el proceso arteterapéutico. Esto puede incluir el uso de nuevas formas de arte, como arte digital o arte multimedia, así como la incorporación de técnicas terapéuticas complementarias, como el mindfulness o la danza terapia (Rodríguez, 2021).
7. Adaptación a diferentes poblaciones y contextos: La innovación docente en la arteterapia implica adaptar y personalizar las intervenciones arteterapéuticas según las necesidades y características específicas de las poblaciones y contextos en los que se trabaja. Esto puede implicar ajustar las actividades artísticas, las técnicas de intervención y los materiales utilizados para abordar las necesidades de diferentes grupos de edad, culturas o situaciones específicas (González-García, 2020).
8. Integración de la tecnología: La tecnología puede desempeñar un papel importante en la innovación docente en la arteterapia. Los avances tecnológicos ofrecen nuevas herramientas y recursos que pueden enriquecer la experiencia arteterapéutica, como programas de diseño gráfico, aplicaciones de arte digital o plataformas en línea para la creación y el intercambio de arte. La integración de la tecnología puede ampliar las posibilidades creativas y facilitar la comunicación y colaboración a distancia (Lago, 2019).
9. Colaboración interdisciplinaria: La innovación docente en la arteterapia fomenta la colaboración con otros profesionales y

disciplinas, como psicología, terapia ocupacional, educación y otras formas de terapia creativa. La colaboración interdisciplinaria permite el intercambio de conocimientos, enfoques y mejores prácticas, lo que enriquece la arteterapia y promueve una atención integral y holística (Garrido, 2020).

10. Investigación y desarrollo profesional: Los docentes de arteterapia también desempeñan un papel importante en la investigación y el desarrollo profesional en el campo. La innovación docente implica estar al tanto de las últimas investigaciones, teorías y avances en la arteterapia, y aplicar estos conocimientos en la práctica y en la formación de futuros profesionales (González & Novoa, 2020).

Es importante destacar que la arteterapia en la educación debe ser realizada por profesionales capacitados en esta disciplina. Estos profesionales tienen la experiencia para guiar y facilitar el proceso artístico, así como para proporcionar un entorno seguro y de apoyo para los estudiantes (Betts, 2005).

La arteterapia en la educación brinda una forma creativa y terapéutica de abordar las necesidades emocionales, cognitivas y sociales de los estudiantes. A través del arte, los estudiantes pueden explorar su mundo interno, comunicarse de manera no verbal y fortalecer habilidades importantes para su desarrollo personal y académico (Schaverien, 2012).

5. DISCUSIÓN

En este trabajo se ha realizado una investigación para poner en relieve la importancia del empleo de la arteterapia dentro de los contextos educativos como resultado de una apuesta por la innovación docente dentro de las aulas.

El uso de la arteterapia en la educación y la innovación docente se combinan para crear un entorno enriquecedor y transformador para los estudiantes. La arteterapia brinda una oportunidad única para fomentar la expresión creativa, la comunicación emocional y el desarrollo personal, mientras que la innovación docente busca encontrar nuevas formas de

abordar las necesidades de los estudiantes y promover su aprendizaje integral.

La arteterapia en la educación ofrece un enfoque holístico que no solo se centra en el desarrollo académico, sino también en el bienestar emocional y social de los estudiantes. Al integrar el arte en la enseñanza y el aprendizaje, se fomenta la imaginación, la originalidad y la resolución de problemas, lo que impulsa el pensamiento crítico y el desarrollo de habilidades cognitivas.

La innovación docente, por su parte, busca trascender los métodos tradicionales de enseñanza y adaptarse a las necesidades cambiantes de los estudiantes. Al incorporar la arteterapia, los docentes pueden proporcionar un espacio seguro y creativo donde los estudiantes puedan explorar y expresar su identidad, emociones y experiencias.

Además, la arteterapia y la innovación docente promueven la participación activa de los estudiantes, la colaboración y el aprendizaje interactivo. Los estudiantes se convierten en protagonistas de su propio proceso de aprendizaje, lo que mejora su motivación, compromiso y autonomía.

La arteterapia en la educación y la innovación docente se complementan y potencian mutuamente. Al integrar la arteterapia en la práctica educativa, los docentes pueden crear entornos inclusivos, estimulantes y transformadores que promueven el crecimiento personal, el desarrollo emocional, el pensamiento crítico y la creatividad de los estudiantes. Estas prácticas innovadoras abren nuevas posibilidades educativas y contribuyen a formar individuos más completos y preparados para enfrentar los desafíos del siglo XXI.

6. CONCLUSIONES

Las conclusiones principales del estudio realizado en esta revisión bibliográfica de la literatura sobre el empleo de la arteterapia como elemento educativo para favorecer la creación de contextos inclusivos ha puesto de manifiesto que el uso de la arteterapia en educación ofrece numerosos beneficios para los estudiantes. Al utilizar el arte como medio de expresión y comunicación, la arteterapia permite a los estudiantes

explorar y comprender sus emociones, promover su bienestar emocional y desarrollar habilidades para la regulación emocional. Además, la participación en actividades artísticas estimula el desarrollo cognitivo, fomentando el pensamiento crítico, la imaginación y la creatividad.

La arteterapia en la educación también fortalece la autoestima y la confianza de los estudiantes, ya que el proceso artístico les brinda la oportunidad de experimentar, tomar riesgos y lograr resultados satisfactorios. Además, promueve la construcción de habilidades sociales al fomentar la colaboración, la comunicación y el trabajo en equipo.

Es importante destacar que la arteterapia en educación debe ser realizada por profesionales capacitados, quienes proporcionan un entorno seguro y de apoyo para los estudiantes, guiándolos en su proceso artístico y terapéutico. No obstante, el profesorado puede apostar por desarrollar este tipo de prácticas dentro de los centros educativos para poder atender a las necesidades de los estudiantes, brindándole una actuación diferente ante un problema real.

La arteterapia en la educación es una herramienta valiosa que promueve el crecimiento personal, el bienestar emocional, el desarrollo cognitivo y las habilidades sociales de los estudiantes. Al integrar el arte y la terapia, se crea un espacio en el que los estudiantes pueden explorar, expresarse y aprender de una manera única y significativa.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Este trabajo ha sido posible gracias al contrato predoctoral FPU-18/05887 correspondiente a la primera autora, sin el cual no habría sido posible su realización.

8. REFERENCIAS

Abellán, C. M. A., & Sáiz, M. P. (2020). Guías para orientar a los centros educativos en su camino hacia la inclusión. *Revista de Educación Inclusiva*, *13*(2), 100-117.

Betts, D. J. (2005). *Foundations of Art Therapy: Theoretical and Clinical* Perspectives. Routledge.

Camic, P. M. (Ed.). (2015). *The Oxford Handbook of the Arts in Education*. Oxford University Press.

Domingo Martos, L., Pérez-García, P., & Domingo Segovia, J. (2019). Miradas Críticas de los Profesionales de la Educación ante las Respuestas Educativas al Reto de la Inclusión en la Escuela Andaluza (Critical Views of Education Professionals Regarding Educational Responses to the Challenge of Inclusion in Andalusian Schools). *Domingo, L., Pérez-García, P., & Domingo J.(2019). Miradas críticas de los profesionales de la educación ante las respuestas educativas al reto de la inclusión en la escuela andaluza. Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, *27*, 118.

Escobar, M. P., Muñoz, D. C., Piñones, C. D., & Cuadra, D. J. (2020). Tiempo escolar e inclusión educativa: un estudio de teorías subjetivas de profesores. *Información tecnológica*, *31*(5), 139-152.

Figueroa-Céspedes, I., & Yáñez-Urbina, C. (2020). Voces y culturas estudiantiles en la escuela: una reflexión teórico-metodológica desde procesos de autoexploración de barreras a la inclusión educativa. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, *14*(1), 109-126.

Gantt, L. (2005). *Art and the Creative Unconscious: Four Essays*. Texas A&M University Press.

Garrido, A. P. (2020). Artistas en escuelas.¿ Una oportunidad para la mejora educativa?. *Arteterapia*, *15*, 97.

González, A. B., & Novoa, S. A. G. (2020). Revisión bibliográfica en idioma español sobre el arteterapia como herramienta psicoterapéutica. *Informes Psicológicos*, *20*(2), 55-65.

González-García, R. (2020). La A/R/Tografía como perspectiva metodológica inicial en programas de mediación artística basados en Arteterapia. *Arteterapia*, *15*, 57.

Guerra, L. M. E., Arteaga, I. H., & Londoño, H. D. U. (2020). Educación inclusiva: una tendencia que involucra a la escuela rural. *Delectus*, *3*(2), 47-57.

Gutiérrez, M. F., & Martínez Fernández, L. (2020). Representaciones sociales de docentes sobre la inclusión del estudiantado con discapacidad. *Revista electrónica de investigación educativa*, *22*.

Hernández, H. J. R. (2019). La Formación inicial del profesorado para la inclusión. Un urgente desafío que es necesario atender. *Publicaciones*, *49*(3), 211-225.

Hinz, L. D. (2009). *Expressive Therapies Continuum: A Framework for Using Art in Therapy*. Routledge.

Kaplan, F. S., & Robbins, J. (Eds.). (2012). *Art Therapy and Health Care*. Jessica Kingsley Publishers.

Lago, A. C. (2019). Artes escénicas, nuevas tecnologías, patrimonio museístico y su aplicación como herramienta de cambio social con un grupo de víctimas de violencia y explotación sexual. *Eikón/Imago*, *8*(1), 73-87.

Malchiodi, C. A. (Ed.). (2013). *Creative Arts and Play Therapy for Attachment Problems*. Guilford Press.

Moon, C. H. (2010). *Introduction to Art Therapy: Sources & Resources*. Charles C Thomas Publisher.

Pérez-Esteban, M. D. (2022). Educación inclusiva en entornos universitarios para mejorar la atención a la diversidad: propuesta de innovación docente. In *Educación siglo XXI: Nuevos retos, nuevas soluciones. Volumen 2* (pp. 339-347). Dykinson.

Riley, S. (2001). *Art therapy with children: From developmental context to cultural change*. Jessica Kingsley Publishers.

Riley, S., & Malchiodi, C. A. (Eds.). (2017). *Handbook of Art Therapy*, Second Edition. Guilford Press.

Rodríguez, C. F., Calero, P. J., & Caruncho, X. M. (2022). Arteterapia como recurso pedagógico para docentes: trazando puentes entre salud y educación. In *Innovación Docente e Investigación en Educación: Experiencias de cambio en la Metodología Docente* (pp. 425-436). Dykinson.

Rodríguez, C. V. (2021). El flamenco como herramienta de innovación educativa. *Revista de Investigación sobre Flamenco" La madrugá"*, (18), 123-140.

Rubin, J. A. (2010). *Approaches to Art Therapy: Theory and Technique*. Routledge.

Schaverien, J. (2000). *The Revealing Image: Analytical Art Psychotherapy in Theory and Practice*. Routledge.

Schaverien, J. (2012). *Art Therapy and Psychosis*. Routledge.

Wood, M. J. (2004). *Art Therapy in Palliative Care: The Creative Response*. Jessica Kingsley Publishers.

A PERFORMANCE-BASED PEDAGOGICAL METHOD TO ENHANCE BRAIN PLASTICITY IN PIANO STUDENTS

Carolina Estrada Bascuñana
Universidad Internacional de Catalunya

1. INTRODUCTION

The exploration of the neuroscientific aspects underlying the realm of music has garnered substantial attention from various disciplines, such as health professions, psychology, neuroscience, and music education. The overarching aim is to elucidate the neural mechanisms underlying human engagement with music. Various sources demonstrate the impact of music on the human brain, such as the augmentation of brain regions in musicians, the bilateral activation of the hemispheres during musical performance, and the enhancement of cognitive abilities such as memory, attention, comprehension and expression. According to Gardner's theory of multiple intelligences, music activates all the types of intelligence that people employ to perceive and comprehend the world (Gardner, 1993).

The auditory cortex, the motor system, and other brain areas are all stimulated by music, and this can result in neuroplastic changes (Brattico et al., 2006; Allen, 2017; Bashwiner and Bacon, 2019). Such neuroplastic alterations, in turn, influence individuals' emotions, interpersonal connections, cultural perspectives, and even biological functioning (Savage et al., 2020). It facilitates brain development in fetuses and infants (Chorna et al., 2019; Arrasmith, 2020; Papatzikis et al., 2021). According to Gustavson (2021), music may also be useful in reducing the signs and symptoms of neurological and affective disorders.

According to cognitive research, musicians' attentional networks differ from those of non-musicians' (Medina and Barraza, 2019). There is a controversy regarding the effects of music on cognition, emotional regulation, behavior, and mental health. Some researchers endorse the positive benefits of music on cognition, psychiatric disorders, and overall well-being. They argue that music can engender neuroplasticity and enhance mental health. However, others, on the other hand, have a more dubious viewpoint and dispute the connection between music and neuroplasticity. They assert that the evidence is scant and inconsistent, and the causal role of music in mental health and cognitive development is tenuous. They emphasize the need for more rigorous research designs and warn against overgeneralizing the positive effects of music (Agapaki et al., 2022).

The field of music and neuroscience is an interdisciplinary domain that requires rigorous research standards and validity to progress effectively. Prior studies in other domains have underscored challenges and offered recommendations for future research. To advance in research, researchers should aim for more longitudinal randomized controlled trials with standardized methodologies and analysis of specific tasks. Additionally, researchers should address the limitations in study designs and ensure the reproducibility of findings. In the absence of proper regulation and quality control, the field of music and neuroscience may encounter issues such as bias, insufficient methodology, and a reproducibility crisis. By improving the quality and logistics of research, the field of music and neuroscience can progress and provide valuable insights into the effects of music on the brain and behavior.

1.1. Long-Term Musical Training

Evidence from research corroborates that musical training augments perceptual and cognitive skills, especially executive functions and intelligence (Criscuolo et al., 2019). Children who undergo instrumental music education exhibit advantages on various cognitive abilities and formal musical education is positively and persistently linked to IQ and to the improvement of academic outcomes (Schellenberg, 2006). Musical training is associated with cognitive benefits that are evident throughout

the lifespan. The years of music playing was positively associated with higher-order cognitive functions, such as intelligence, working memory (WM), and attention. Criscuolo (2019) claims that these benefits might be accounted for by brain differences between musicians and non-musicians, such as "stronger and faster neural responses and enlarged neuroanatomical structures" in regions involved in motor, auditory, prefrontal, and visual processing.

Music interventions may have different effects on memory depending on the type of music activity and the age group. While active music performance may benefit working memory in aging adults (Burgos, 2019), receptive music classes may improve visual emotional memory more than active classes in preschoolers (Benitez et al., 2018).

1.2. Cognitive Motor Training In Advanced Piano Students

The piano is a musical instrument that requires great digital coordination, as well as refined auditory and visual perception. Piano learning and musicianship has an impact on the development of executive functions and brain plasticity. Neuroplasticity is the capacity of the brain to modify its structure and function in response to experience, learning or damage. It is a dynamic process that allows neurons to form new synaptic connections, strengthen or weaken existing ones, and modify their excitability according to the needs and demands of the environment.

> Performing music at an advanced level is arguably the most demanding of human accomplishments. Making music involves an intricate integration of multimodal sensory and motor information and monitoring via auditory feedback. (Altenmüller & Schneider, 2009, 332)

One of the goals of the official program of music education in music conservatories in Spain, is to enable students to play in public with confidence, memorization skills and expressiveness (Royal Decree 631/2010). However, the memorization skills are not properly covered in the piano courses or by the instructors, who frequently struggle with playing by heart. According to Collazos (2016) there is a large gap between what the scientific literature suggests, what the teachers in the classroom offer as pedagogical guidance, and what the official curriculum demands in terms of musical memory from piano students in

Spanish conservatories. This implies a disturbing finding: the educational administration is not aware of the reality of teaching and research.

In relation to expressiveness, musicians generally agree on the concept that a deep sense of movement is essential for any masterful performance. The performer must understand how the music flows and then convey that understanding through body movements that produce sound in the physical world. The pedagogue and pianist Abby Whiteside (1955) introduces the concept of "basic rhythm", which coordinates both the flow of music and the involvement of the whole body in a performance. Rhythm is not understood in terms of meter, or the regular succession of pulses and accents, but rather as the long line that connects a musical phrase, a feeling that composer Edgard Varese (1988) shares. According to Leman (2010), people naturally tune in to the basic rhythm when listening to music. However, Professor Whiteside adds in her writings that when learning to play music, this sense of basic rhythm is often neglected. Instead of focusing on producing correct sequences of notes, the student should channel long and expressive lines with their whole body, avoiding losing sight of the lines that connect the notes. Instead of narrowing their attention to the mechanisms for sounding individual notes, they should broaden their perspective on musical expression

2. OBJECTIVES

This paper proposes an experimental and innovative approach to musical training that seeks to explore and generate new connections between perceptual, motor and cognitive processes, based on and largely dependent on the own practical musical experience. This methodology can be used as a pedagogical tool in the music classroom. It needs to be clarified that this methodology is not intended to only teach music, but also to offer an innovative approach to musical training that aims to stimulate neuroplasticity and cognitive, sensory and motor skills of piano students, as well as their interpretive creativity and their enjoyment of music

2.1. Pedagogical objectives

- to develop technical skills in piano students through exercises of synchronized emulations. These exercises involve mental practice, which enhances concentration, slow practice, which improves learning efficiency, melodic and harmonic awareness, which increases independence and critical thinking, kinesthetic repetition of movements, which improves emotional internalization, and pedal practice, which improves sound quality and sonority. These skills are crucial for achieving a high level of musical performance and interpretation.
- to enhance the bodily-kinesthetic intelligence of piano students, which involves the coordination and expression of body and mind. Physical movement could be one of the ways that performance and listening are related: the kinesthetic memory of the movements learned excessively in the performance of instrumental music is fed back to help inform the listener of music. By using motor memory, the students can connect emotionally with the music and free their minds from mechanical tasks. By internalizing rhythmic structures, the students can convey the emotional content of the music through their movements. By internalizing harmonic structures, the students can listen to the music with their inner ear and mentally anticipate the sound

3. METHODOLOGY

Since 2012, the author employs a qualitative, inductive and autoethnographic approach to gather and interpret data in the area of music performance, documenting Europe's historical pianistic traditions and cultural intangible heritage, deciphering the complex parameters within the historical practices in music performance, and offering new and alternative ways of interpreting 19th and 20th-century piano repertoire (Estrada Bascuñana, 2015). The researcher aimed to comment on the 'existential we' through a self-reflective process and employed the four levels of learning developed by Noel Burch (De Phillips, 1960), as a learning trajectory critically interacting with her own data with the aim of

improving the comprehension of the acquisition process. This inductive and autoethnographic study depicted and examined the acquisitional changes and subjective reactions in each session, during the piano performance preparation process using a novel analytical methodology to the study of piano performance, combining artistic creativity, theoretical knowledge, and computational methods, and therefore, stimulating new discoveries about music.

> Autoethnography refers to the process as well as the product of writing about the personal and its relationship to culture. It is an autobiographical genre of writing and research that displays multiple layers of consciousness. Autoethnographers showcase concrete action, dialogue, emotion, embodiment, spirituality, and selfconsciousness. These features appear as relational and institutional stories affected by histories and social structures that are dialectically revealed through actions, feelings, thoughts, and language (Knowles & Coles, 2008, 130).

The preparation of the didactic methodology requires a deep understanding and analysis of early recordings as audible sources and also the knowledge related to the mechanical differences between different early recording devices and systems, and to ensure that the quality of the data extracted from early recordings is not compromised when transformed into a digital format (Estrada Bascuñana, 2019). In order to complement theoretical research and assess divergences between the interpretations of pianists born in the 19th century and the interpretations we hear in the concert hall today, the author has developed a method of performance synchronizations (Estrada Bascuñana, 2017, 2019, 2020a)

Synchronizing performances is only possible for researchers with a high profile on pianistic performance that are able to mimic every single physical gesture and therefore extract the most subtleties that lie in every single performance. Since this process is cyclical it needs a retest of theories and reexamination of sources, under the light of the results observed during the recording experimental sessions on historical instruments (Estrada Bascuñana, 2020b).

4. ENHANCING BRAIN PLASTICITY IN PIANO STUDENTS THROUGH A PERFORMANCE-BASED PEDAGOGICAL METHOD: A NOVEL APPROACH

Neuroplasticity is essential for learning and memory, and can be stimulated through various activities. Four steps are proposed to achieve this end.

4.1. In-depth analysis of the score to familiarize the performer with its features

The analysis is based on theoretical grounds, aiming to provide a framework for understanding the piece before practicing it on the piano. This study employs different stages of practice based on the trends identified by Chaffin et al. (2002, pp. 240-246) and Jørgensen's (2004, p. 85) three self-regulating processes when preparing a musical work for performance. By focusing on the compositional structure, a student can enhance their understanding of a piece, examining the shape of each voice, the interplay between pairs of voices, and the integration of all voices. The isolation of subsets of voices can expose compositional techniques such as imitation, echo, and inversion through pedagogic MIDI files. The student can acquire the piece one voice at a time from each figure and practice with the accompaniment of the rest of the characters for an early global perspective in the learning process.

4.2. Auditory analysis

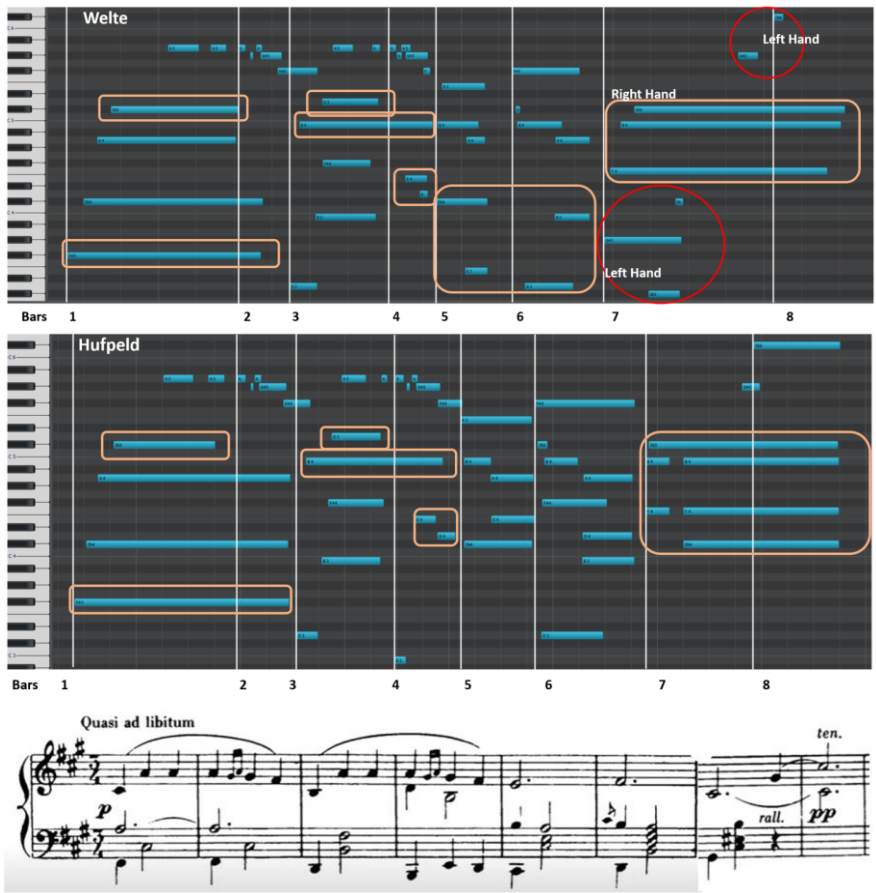
The second step is an auditory approach to selected model performances of pianists. The first stage is an analysis of the auditory perception after listening to the performance without visual feedback from the sonification graphic. The second stage is an augmented listening approach, in which the sonification graphic of the composers' performances is compared with their original manuscripts and published scores while listening to them.

This study shares reflections on the choice of a MIDI notation language as a didactic strategy for visual monitoring that complements and enriches the traditional reading of scores on the piano. The MIDI are

digital files that contain information of all the musical elements and that can be visualized through specialized computer programs. The graphical representation of the interpretation of a musical work by a certain pianist is taken as a model for the exercise of synchronized imitation. The musical information is projected through a digital device, thus assisting the process of motor realization during musical practice. This form of practical experimentation can be used to consolidate the understanding of phrasing and rhythmic elements, through their physical realization. This didactic activity involves an individual learning process, carefully selecting the recordings that are going to be used taking into account their sound quality, their historical relevance and their adequacy to the level and taste of the students.

The sonification is highly valuable to document music gestures of the pianists that cannot be extracted only by listening. In figure 1, the visualization clearly shows the duration of the notes that are pressed and therefore we can deduce some fingering and performance gestures. In this case, we see the hand crossing gesture of Granados playing bars 7 and 8 in the Welte version. He deduces from the visualization that he holds the chord with one hand for the duration of two bars (we assume to be the right hand). Therefore the left hand has to cross over the right hand in order to play the higher notes of the melody. Sometimes we can find significant deviations between the composer's own performance and current edited publications of the score. For example, we can document sonority qualities and harmonic enrichment which is not written in published editions, such as harmonic/melodic finger pedaling both in the right and left hands, in the first two bars.

FIGURE 1. *Sonification score of "Vals sentimental" by Enrique Granados, bars 1–8.Two different versions performed by Enrique Granados circa 1912, captured in two different recording systems: Welte n.2781 and Hupfeld n.51125ab digitalized piano rolls. Below the first published edition, UME. The newest published editions of this work do not document Granados's performance intentions.*



Source: Screen captures taken by the author

The visual presentation of musical information is usually represented symbolically to be perceived intellectually, through musical scores. The reading of piano scores at any level involves having knowledge of notation and instrument, instrumental technique, auditory and visual elements and decoding according to the reader's objective. Unlike the traditional reading method with musical scores, the visual representation

of a pianistic interpretation offers us a new tool to deepen aspects of expressiveness and musical interpretation.

4.3. Aligning performance gestures

This practical experimentation aims to assimilate the physical gestures used by the model performances. Students can imitate selected phrases of the artists' performances as part of their learning procedure in order to improve technical skills and auditory understanding. The visualization of artists' performances, as the auditory-assisted sonification of the MIDI information, displayed as a performance score for a comparative analysis can assist piano students to identify the interpretive nuances, performance gestures and interpretive variations in the artists' performances (Figure 2). The main premise of this step is the accurate imitation of the performance of a master. Through listening and digital display, the student aligns his performance with that of the master in real time, attentive to the rhythmic changes of the master, the tempo variations, the dynamic shades, the expressive nuances and all the other aspects of the performance.

FIGURE 2. *Performance synchronization practice combining auditory-assisted sonification with model's performance audio alignment (left). Cakewalk Pro Audio screen capture of digital Duo Art piano roll (1916) of Granados's Allegro de Concierto performed by Paquita Madriguera.*

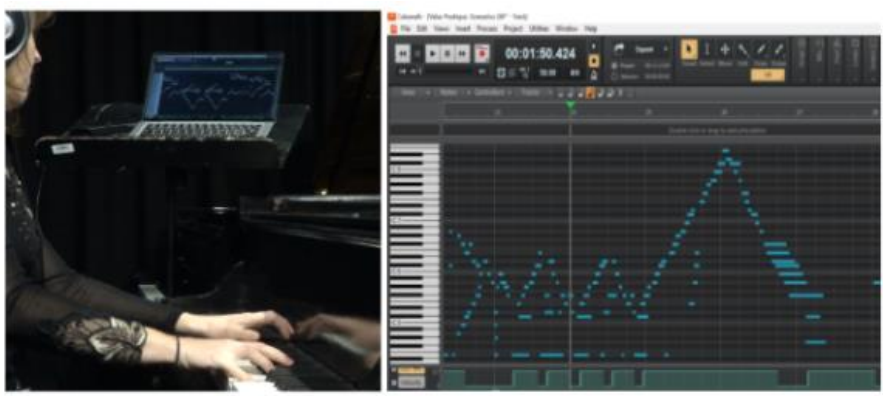


Photo and screen capture taken by the author

In this aspect, the prefrontal cortex plays a crucial role in the management and realization of the psychomotor proposals linked to the dual task in musical interpretation. The student enhances his auditory ability and his fine motor skills by aligning the movement of his fingers with the sound heard. This practice demands extreme attention and alertness from the student, enabling him to acquire skills of internal comprehension of the decision-making processes. The motor coordination required to perform this task improves executive functions, including cognitive flexibility, memory and planning, due to the speed of the prefrontal cortex in processing rapidly changing information, transforming thoughts into decisions, plans and actions. In this aspect recording experimentation based on performance synchronization, can enhance motor development and cognitive functions by training attentional and executive skills. The teacher must guide and help the student to find the necessary resources to adapt the pianistic technique to the sound characteristics of the model interpretation to carry out the synchronizations successfully.

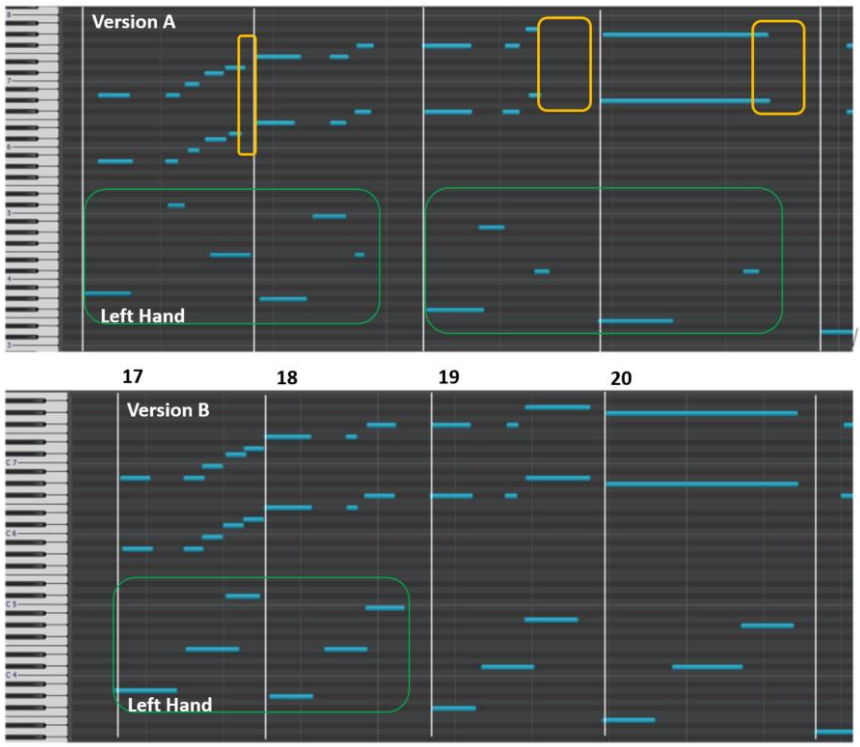
4.4. Assessing auditory perception

A comparison and analysis of data from these sources is conducted to trace, capture and display the student's performance in MIDI format. The MIDI enables to graphically display the musical performance on a screen, which eases the analysis and comparison with other versions. Figure 3, shows the sonification score of two versions generated by the same pianist, the Spanish composer Enrique Granados. The augmented visualization can assist in the analysis of deviations between two different versions. In this case, we can appreciate deviations in notation (left hand) and articulation (right hand). The student can examine the details of his performance (accurate or inaccurate notes, rhythm, dynamics, etc.) and contrast it with the original sound or with other versions performed by other students or by the teacher.

Visual monitoring assists students to perceive and listen promptly to the differences with the model. The use of the Yamaha Disklavier piano is of great importance in this study as it allows to obtain supplementary information about the mechanics of the piano, which provides valuable information about the fingering and pedal technique employed by the

performer. Thus, the student enhances his critical ability and his interpretive creativity by evaluating his own performance and seeking for alternative or personal ways of expression.

FIGURE 3. *Sonification score of "Vals melódico", bars 17–20. Two different versions performed by Enrique Granados in 1912 captured in two different recording systems: Welte n.2781 (Version A) and Hupfeld n.51125ab (Version B) digitalized piano rolls, transcribed by Carolina Estrada Bascuñana with Cakewalk Pro Audio 8.00 and Sibelius 7.5.*



5. DISCUSSION

Different studies have explored how playing a musical instrument impacts fine motor control and brain activity in musicians and non-musicians. Performing music is a complex activity that involves multiple cognitive and motor skills. Playing a musical instrument can improve executive functions, such as sustained attention and cognitive flexibility, which can enhance fine motor control, and that the type of instrument

played may influence the degree of improvement. Wang (2022) found that pianists are faster and more accurate than string musicians and non-musicians in a bimanual key pressing task which requires translating visual-spatial-temporal information into finger movements.

The competencies required to perform proficiently entail a lengthy, intricate and sometimes arduous process of acquiring the musical language. The efficacy of this process can be assessed by the strength of connections among three vital components: the cognitive, the physical and the affective. The student's learning style denotes the manner in which a student acquires and retains information. Students employ sensory channels such as visual, auditory, and tactile/kinesthetic modalities to learn and memorize the information. Every student exhibits a dominant modality. For instance, visual students process information in images and favor visual presentation, while auditory students acquire information by hearing and repeating. These students have the ability to modify notes or rhythms creatively while tactile/kinesthetic students learn through action and movement, which may result in repetitive practice. Conversely, teachers also instruct through their own dominant modality, and this may induce frustration and learning impediments for both teacher and student when their styles are not compatible (Garcia, 2002). A piano teacher's objective is, therefore, to integrate the three main components and the student's learning style, utilizing the potential of mind and transforming it into a source of ideas, abundant with creativity and pleasure (Ponce, 2019).

This proposal aims to challenge the visual, auditory and tactile attention of the research subjects by using performance audio and visual synchronisations with external auditory and visual support. In music performance, coordination can be measured through hand synchronization and rhythmic accuracy when executing hand movements in parallel, contrasting, and oblique motion. Music interventions with bimanual coordination, which is the ability to coordinate the movements of both hands, could be used as a potential tool for enhancing memory function in various populations. Furthermore, this method can be thought of as a chamber music exercise or as a double-piano teaching strategy, which offers many benefits for students, such as enhancing their learning enthusiasm

and effectiveness, enriching their auditory experience, strengthening their musical abilities, and cultivating their musical thinking and aesthetics (Dai, 2022). Furthermore, some studies claim that pianists can achieve higher levels of synchrony with other pianists during duet performance than with violinists (Bishop and Goebl, 2015). The data suggest that interbrain synchrony (IBS) plays a functional role in creating and maintaining behavioral synchrony when performing together (Gugnowska et al, 2022).

Nevertheless, this method poses many challenges for students, such as achieving precise rhythm synchronization, balancing the dynamics between the parts, and adapting the quality of sound production with a greater sense of depth. In particular, this method poses a special challenge for coordination because there are no visual or breathing clues between pianists during the performance synchronisations, like in a piano duet. To overcome these challenges, students need to study the graphic visualization of the MIDI file and use it for visual clues, use their auditory sense to react to the model performance acting as if it was a partner's performance like in a duo, and practice extensively to master the technical and expressive aspects of the music.

This method is a valuable way of nurturing students' critical thinking and technical proficiency, improving their learning experience. The human perception of simultaneity between two events can enable us to integrate two or more senses in musical performance. Based on an experiment by Michote and cited by Card, Moran and Newell (1983), we perceive simultaneity between two events when they occur within 50 ms of each other. This is a common guideline. Yet, this perception can change depending on the involvement of different senses. According to Levitin et al (1999) the simultaneity of auditory and tactile sensations is perceived within a time range of -25 to 42 ms. (This implies that sounds come before touches). However, this range expands from -41 to 45 ms, when vision is also involved. The performance of Frédéric Chopin's complete piano work was quantitatively analyzed in a related and significant study. The Swiss-Russian pianist Nikita Magaloff performed the pieces. The data consisted of 323,000 sounds played in about 10 hours, over 6 recitals between January and May 1989 on a digital

Bösendorfer piano. The study measured asynchronies of +/- 30 ms, taking into account the melody, the tempo rubato and other aspects of style and coordination of the performer (Goebl et al., 2009).

Hence, our perception of music depends on how we listen, Krumhans states that we hear music as patterns of sounds, not as separate and unrelated units (Krumhans, cited in Díaz: 107). We often try to connect two simultaneous sounds played with both hands to the next simultaneous sounds after they are played. Thus, the simultaneity of releasing this pair of sounds is less important and there could be noticeable time gaps. This is confirmed by observing the time gaps between the hands when they release the sounds simultaneously, compared to when they play them simultaneously.

6. CONCLUSIONS

The research presented in this paper focuses on the piano as a neuromusical laboratory and on how listening, synchronization and digital visualization can be useful didactic resources to develop neuroplasticity, cognitive, sensory and motor skills, and interpretive creativity in piano students. This methodology based on an innovative musical archaeological research, to explore the interpretive style of a specific historical period, acquires a value in the pedagogical plane as it has the potential to provide significant benefits for the development and brain health of piano students, and that can be applied as a didactic tool in the music classroom. It involves the precise imitation of the interpretation of a master, through listening and digital visualization, which allows the student to develop their auditory capacity and their fine motor skills, improve their cognitive and sensory skills, and strengthen their interpretive creativity.

This study tested new scientific methods applied to the study of historical performance practices. It expanded the researcher's expertise on this field and the method has proven to be a useful tool that has the potential to expand its uses to explore other pianistic traditions and historical periods. The results of this study present great differences on the extracted data depending on what digitalization techniques and prototypes have been used. This is important to detect deviations between sources from

different collections around the world. This technical study is fundamental to the analysis of performances and a solid ground for practical experimentation. As a result of this investigation, the researcher was able to detect and adopt in her own playing music patterns learned directly from model performances. The researcher found pianistic trends that differ noticeably from current interpretations. The outcomes of this research challenge the conventional approach to historically informed performance, revealing noticeable stylistic differences from modern interpretations. The main results are presented in traditional and non-traditional research output formats. They have been published and disseminated in international conferences and festivals, and have significantly influenced prominent performers, educators and amateur performers and listeners. Accordingly, new lines of research work have opened up which promise to be of a great value for advancing research in music performance.

In conclusion, this neuromusical methodology can provide students with an enriching musical experience that not only improves their understanding and appreciation of music, but also has significant benefits in their brain development.

8. REFERENCES

Agapaki, M., Pinkerton, EA. and Papatzikis E. (2022). Music and neuroscience research for mental health, cognition, and development: Ways forward. Frontiers Psychology, 13:976883. doi: 10.3389/fpsyg.2022.976883.

Allen E. J., Burton P. C., Olman C. A., Oxenham A. J. (2017). Representations of pitch and timbre variation in human auditory cortex. J. Neuroscience. 37, 1284–1293. 10.1523/JNEUROSCI.2336-16.2016

Altenmüller, E., & Schneider, S. (2009). Planning and performance. The Oxford handbook of music psychology, 332-343.

Arrasmith K. (2020). Infant music development and music experiences: a literature review. Update: Applications of Research in Music Education, 38(3), 9–17. 10.1177/8755123319889669

Bashwiner D., Bacon D. (2019). Musical creativity and the motor system. Current Opinion in Behavioral Sciences, 27, 146–153. 10.1016/j.cobeha.2018.12.005

Benitez, M., Diaz Abrahan, V., Sarli, L., Bossio, M., & Justel, N. (2018). Las clases de música mejoran la memoria en niños preescolares. Cuadernos de neuropsicología, 12(2). https://biblat.unam.mx/hevila/Cuadernosdeneuropsicologia/2018/vol12/no2/8.pdf

Bishop, L, Goebl, W. (2015). When they listen and when they watch: pianists' use of nonverbal audio and visual cues during duet performance. Music Science, 19, 84–110.

Brattico, E., Tervaniemi, M., Näätänen, R., Peretz, I. (2006). Musical scale properties are automatically processed in the human auditory cortex. Brain Res. 1117, 162–174. 10.1016/j.brainres.2006.08.023

Bugos, J. A. (2019). The effects of bimanual coordination in music interventions on executive functions in aging adults. Frontiers in Integrative Neuroscience, 13, 68. https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fnint.2019.00068/full

Card, S. K., & Moran, T. P. & Newell, A. (1983). The psychology of human-computer interaction. CRC Press.

Chaffin, R. & Logan, T. (2006). Practicing perfection: How concert soloists prepare for performance. Advances in cognitive psychology, 2(2–3): 113–130.

Chang, H. (2008). Autoethnography as method. Left Coast Press

Chorna O., Filippa M., Sa De Almeida J., Lordier L., Monaci M. G., Hüppi P., et al.. (2019). Neuroprocessing mechanisms of music during fetal and neonatal development: a role in neuroplasticity and neurodevelopment. Neural Plasticity. 5, 1–9. 10.1155/2019/3972918

Collazos, J. G. (2016). La memoria musical en los estudiantes de piano: revisión y propuesta. DEDiCA Revista de Educação e Humanidades (dreh), (10), 13-27.

Criscuolo, A., Bonetti, L., Särkämö, T., Kliuchko, M., & Brattico, E. (2019). On the association between musical training, intelligence and executive functions in adulthood. Frontiers in psychology, 10, 1704.

Dai, L. (2022). Analysis of Two-Piano Teaching Assistant Training Based on Neural Network Model Sound Sequence Recognition. Computational intelligence and neuroscience. https://doi.org/10.1155/2022/5768291

De Phillips F. A. (1960). Management of training programs. R.D. Irwin.

Díaz D. La cognición musical. Heptagaram, ISSN en trámite. Número 1, 2007.http:/heptagaramarevista.blogspot.com

Estrada Bascuñana, C. (2015). Echoes of the Master: A Multi-dimensional Mapping of Enrique Granados' Pedagogical Method and Pianistic Tradition (Doctoral Thesis Monograph, published), University of Sydney.

Estrada Bascuñana, C. (2017), New Approaches to Enrique Granados' Pedagogical Methods and Pianistic Tradition: A Case of Study of Valses poéticos op. 43. Diagonal: An Ibero-American Music Review, 2(1).

Estrada Bascuñana, C. (2019), Enrique Granados's Performance Style: Visualising the Audible Evidence. In Gartmann, T. & Allebach, D. (Eds.) Rund um Beethoven. Interpretationsforschung heute (pp. 150-179). Edition Argus.

Estrada Bascuñana, Carolina (2020a), The Lost Sounds of the Nightingale: A Music Revival in the Digital Era, HKB Zeitung, (4), S.21.

Estrada Bascuñana, C. (2020b), Granados' Secrets Revealed by His Piano Rolls. In Morales, L., Christoforidis, M. And Clark, W. (Eds.) Enrique Granados in context: The Spanish Piano School and Pre-War Artistic Movements (pp. 1-13). FIMTE.

Garcia, S. (2002). Learning styles and piano teaching. Piano pedagogy forum, 5(1), 1-3.

Gardner, H. (1993). Multiple intelligences: The theory in practice. Hachette Book Group.

Goebl, W., Flossmann, S. & Widmer, G. (2009). Computational investigations into between-hand synchronization in piano playing: Magaloff's Complete Chopin. Conference: Proceedings of the SMC 2009 – 6th Sound and Music Computing Conference, 23–25 July 2009, Porto, Portugal.

Gugnowska, K., Novembre, G., Kohler, N., Villringer, A., Keller, PE & Sammler, D. (2022). Endogenous sources of interbrain synchrony in duetting pianists. Cerebral Cortex, 32(18), 4110-4127. https://doi.org/10.1093/cercor/bhab469

Gustavson D. E., Coleman P. L., Iversen J. R., Maes H. H., Gordon R. L., Lens M. D. (2021). Mental health and music engagement: review, framework, and guidelines for future studies. Translational Psychiatry 11, 1–13. 10.1038/s41398-021-01483-8

Jørgensen, H. (2004). Strategies for individual practice. In Williamon, A. (Ed.), Musical Excellence: Strategies and Techniques to Enhance Performance (pp. 85-103) Oxford University Press.

Leman, M. (2010). Music, gesture, and the formation of embodied meaning. In Godøy, R.I., & Leman, M. (Eds.) Musical Gestures: Sound, Movement, and Meaning (pp. 138-165). Routledge.

Medina, D., & Barraza, P. (2019). Efficiency of attentional networks in musicians and non-musicians. Heliyon, 5(3), e01315.

Papatzikis, E., & Papatziki, S. (2016). Investigating heart rate and rhythm changes in an infant's music education course: A case study. Psychology of Music, 44(3), 587–606. https://doi.org/10.1177/0305735615584980

Ponce, W. (2019). The tyranny of tradition in piano teaching: a critical history from Clementi to the present. McFarland.

Royal Decree 631/2010, of May 14, which regulates the basic content of the higher artistic education of Degree in Music established in the Organic Law 2/2006, of May 3, of Education, nº 137 BOE, Sec. I

Schellenberg, E. G. (2006). Long-term positive associations between music lessons and IQ. Journal of educational psychology, 98(2), 457.

Varese, E. (1988). The liberation of sound. In E. Schwartz, B. Childs, and J. Fox (Eds.) Contemporary Composers on Contemporary Music. Da Capo Press.

Wang, J., Xu, R., Guo, X., Guo, S., Zhou, J., Lu, J. & Yao, D. (2022). Different Music Training Modulates Theta Brain Oscillations Associated with Executive Function. Brain Sciences, 12(10), 1304. https://doi.org/10.3390/brainsci12101304

Whiteside, A. (1955). Indispensables of Piano Playing. Charles Scribner's Sons.

MEDITACIÓN Y EXPERIENCIA ESTÉTICA: REVISITANDO LA OBRA DE JOHN CAGE 4′33′′ COMO PRÁCTICA DOCENTE DESDE EL AQUÍ Y EL AHORA

TONIA RAQUEJO
Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCCIÓN: MEDITACIÓN Y EXPERIENCIA ESTÉTICA HOY

Desde ya antes de los años sesenta del siglo XX han sido muchos los/las artistas que han bebido de las fuentes de la espiritualidad oriental. No obstante, la intención de este ensayo no es explorar las influencias de la filosofía oriental en los artistas contemporáneos, sino llamar la atención sobre las confluencias que se producen entre los procesos meditativos y los creativos.

Quizás sea la desautomatización de la percepción lo que, de manera más directa, tengan en común la meditación y la experiencia estética. Ambas prácticas disrumpen la mirada convencional que pesa sobre las cosas, sobre lo que hemos aprendido del mundo, e incluso, sobre la construcción de nuestra propia identidad. Tanto la práctica de la meditación como la práctica artística nos proponen otras alternativas a la hora de dar un sentido a las experiencias que tenemos en el mundo en que vivimos.

Por una parte, las sensaciones, los pensamientos, las emociones y la propia materia se van organizando solas en el fluir de ambos estados mentales; como si supieran ellas mismas a dónde fluir, qué hacer y cómo. La meditación y la práctica artística nos brindan, en definitiva, la posibilidad de experienciar una "apreciación creativa" de la vida al poder, una y otra, ser capaces de disolver las más férreas estructuras de una realidad consensuada. Si consideramos que la creatividad afecta tanto al que recibe la experiencia estética como al que la emite o la pone en marcha,

dimensionaremos sus efectos como un sistema donde el comportamiento habitual se altera. Entenderemos aquí, entonces, la experiencia estética como una práctica que se satisface tanto en la persona a través de la que tiene lugar la obra (la artista/el artista/los artistas), como a través de las personas que experimentan su recepción. Como veremos después, tanto la artista como el receptor, toman parte activa del flujo creativo bajo los efectos de la experiencia estética cuando ésta tiene lugar.

Por otra parte, la dimensión cotidiana que adquiere la desautomatización de la percepción es base común para una y otra práctica. A lo largo de estas páginas recordaremos cómo la experiencia estética propone ir más allá de los espacios institucionales (museos, galerías y centros de arte, etc.) para inundar los comunes y adentrarse en la vida diaria identificándose finalmente con la propia existencia; de la misma manera la meditación, como herramienta transformadora que es, trasciende la práctica en el *zafú*[84] para establecerse en los actos más cotidianos, como el andar o el comer, haciéndolos íntegramente conscientes a través de la atención plena. La convergencia de ambas prácticas se ha ido incorporando a la docencia como se verá más adelante.

2. OBJETIVOS

- Analizar lo común de los procesos de la experiencia estética y de la meditación a través de la obra *4´33´´*de John Cage.
- Explorar las dimensiones cognitivas de la obra de Cage en relación con los valores del no-hacer, del silencio y del vacío y conectarlos con otras prácticas artísticas.
- Transmitir estas dimensiones cognitivas al ámbito de la docencia para ubicar la vivencia estética del estudiante en el centro del aprendizaje; para ello, consideramos necesario fomentar la práctica sensorial a través de la atención plena, recogiendo primeramente las sensaciones más automatizadas para, después,

[84] *Zafú*, nombre del cojín sobre el que se medita en la postura de loto.

ver en qué medida se conectan con la intención de una práctica artística ligada a los procesos meditativos.

– Por último, reactivar el sentido de la práctica artística contemporánea para mostrar hasta qué punto nos falta asimilar experiencialmente la experiencia estética que propone; y hasta qué punto podríamos sacar provecho vital de ella, no solo en nuestra formación artística sino incluso en la manera de abordar las percepciones cotidianas.

3. METODOLOGÍA

Las ideas y propuestas aquí descritas son fruto de años de investigación cualitativa en la docencia, tanto en la teoría del arte como de la práctica de la experiencia estética en el ámbito de las Bellas Artes.

Cuando empecé a impartir la asignatura piloto "Teorías del Arte Contemporáneo" para la implantación de Bolonia (1998)[85], tuve la oportunidad de integrar un taller de prácticas dentro de una asignatura tradicionalmente considerada como teórica[86]. Siguiendo el espíritu de Bolonia, esta asignatura tenía, y tiene en la actualidad, dos tercios de la dedicación docente para la teoría y un tercio para la práctica. Esto supuso ya en sí un paso importante, el reconocimiento de una hibridación metodológica entre la teoría y la práctica a la hora de impartir la docencia, algo que impulsó y facilitó la experimentación docente de métodos más alternativos. No obstante, tuve que afrontar dos errores que detectaba del antiguo plan y que persistían en la mentalidad académica. El primer error residía en identificar la teoría con los contenidos de un programa docente. El segundo error radicaba en aplicar una estrategia de trabajo que fuese secuencial, es decir, trabajar primero la "teoría" y después ponerla en práctica cuando, realmente, ambos aspectos debían integrarse simultáneamente en el aprendizaje para obtener las destrezas cognitivas específicas. Es más, el aprendizaje en su versión más optimizada partiría

[85] Es una asignatura obligatoria impartida en el 4º curso del Grado de Bellas Artes en el programa de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Complutense de Madrid.

[86] La asignatura de Teorías del Arte Contemporáneo sustituyó la de Estética del plan antiguo.

de la experiencia directa del estudiante para luego, a través de su análisis subjetivo y cualitativo, indagar, constatar y argumentar las diversas teorías del arte que se han venido proponiendo en la experiencia estética contemporánea.

Pero ¿qué se puede poner en práctica en una asignatura como esta? Gran parte de los contenidos versan sobre el conocimiento de la experiencia estética en el ámbito del arte contemporáneo, por lo que especula con cuestiones como ¿qué hace que una obra de arte sea una obra de arte?, ¿dónde están los límites entre la experiencia vital cotidiana y la experiencia estética?, ¿qué clase de conocimiento nos brinda la experiencia estética? Estas preguntas encuentran, en parte, sus respuestas en justificaciones teóricas que obedecen al contexto sociocultural y al discurso que construyen, pero no tanto a la percepción profunda de las cualidades que se manifiestan –circunstancial, contingente y subjetivamente– en las obras. Por eso, es frecuente que las respuestas del discurso resulten no solo insuficientes sino también algo frustrantes en tanto que exigen que se acepten por sí mismas, como un credo al que hay que adherirse. Nos planteamos entonces hasta qué punto funciona la fórmula de "a mayor conocimiento, mayor sensibilidad," y, por tanto, mayor capacidad de emocionarse. La distinción entre el conocer y el saber es aquí importante.

El conocimiento transmite información de los contenidos y va más unido a la actividad de organizar, clasificar, identificar y memorizar, para, posteriormente, reconocer las cosas aprendidas. Su materia se impone desde nuestro exterior (desde la educación, la cultura…) y va modelando nuestros patrones perceptivos y cognitivos. El saber es más impreciso, pero también más profundo, en tanto que se genera con las intuiciones, con la propia percepción sensorial, con la memoria del cuerpo, siendo muchos de estos aspectos pertenecientes al ámbito subconsciente o preconsciente, por lo que hay que bucear, sumergirse en el adentro, para saber cómo nuestro ser va organizando el valor de las experiencias. Aunque uno y otro (conocer y saber) se retroalimentan mutuamente –por lo que es muy difícil separarlos como si fueran actividades cognitivas diferentes– sí nos es posible elegir uno de ellos como vía de cognición fundamental a la hora de trabajar en el aula.

La experiencia estética tiene más que ver con el saber que con el conocer, por ello ha sido muy útil recoger los procesos de análisis cualitativos relativos a las experiencias tanto propias como de los numerosos estudiantes que han cursado esta asignatura a lo largo de más de 20 años. El objetivo se centra en la apreciación de las diversas prácticas artísticas atendiendo a los procesos perceptivos y a sus desenlaces interpretativos que, aunque subjetivos, sacan a la luz procesos intersubjetivos que compartimos en patrones consensuados dando lugar a una apreciación, ya sea positiva, negativa o neutra. Estas experiencias docentes se han ido entrelazado con mi práctica meditativa personal en la que he podido vislumbrar experiencias sensitivas de valor estético a la vez que estudiaba con más profundidad y desde la vivencia perceptiva, las prácticas artísticas que aquí trataremos (véase más adelante).

Por último, la metodología seguida en el aula se desarrolla en tres niveles. En un primer nivel abrimos como vía de cognición fundamental el saber. Para ello, se propone un ejercicio individual que consiste en recoger información mediante el modo mental de "atención plena" de lo que está registrando cada uno en su cuerpo-mente ante una práctica artística concreta, y dar atención a cómo se está configurando el sentido de aquello que se percibe. En un segundo nivel, cada participante comparte su experiencia, para analizar en común sus implicaciones cognitivas y emocionales y ver qué puntos hay coincidentes y cuáles divergentes. En un tercer nivel se trabaja la retroalimentación que ha supuesto esta puesta en común de lo personal y en qué medida enriquece la individual o ejerce una nueva alternativa de percepción, esto es, se produce un cambio de patrón con respecto a la vía cognitiva del conocimiento que puede, a su vez, modificar los patrones culturalmente fijados. Esta transformación puede emerger durante la interacción con el resto del grupo en el aula, por lo que también se explora hasta qué punto el saber, el conocer y los procesos creativos afloran durante el intercambio de la información subjetiva entre las personas. Esto es, el acto creativo tiene también lugar en la dimensión social.

A continuación, paso a explorar las implicaciones de la experiencia estética en obras concretas con las que se ha trabajado en el aula.

4. LA ATENCIÓN PLENA SE ACTIVA CON EL ARTE. A PROPÓSITO DE *4´33´´*

Han pasado ya más de 70 años desde que John Cage desconcertó al público con su célebre composición musical titulada *4´33´´*, presentada en el Festival de música contemporánea celebrado en Woodstock en 1952 (Nueva York). David Tudor, el pianista intérprete, se mantuvo sentado delante del piano sin tocar una sola tecla durante los tres movimientos que duró la pieza musical. Tudor, en silencio, se limitó a medir el transcurso del tiempo con un metrónomo: 30´´para el 1º movimiento; 2´23´´para el 2º movimiento y 1´40´´para el 3º movimiento.

El público de la obra de Cage había asistido con la idea de escuchar al intérprete tocar el piano. La inactividad del pianista provocó un estado de expectación y un nivel de frustración que iba aumentando conforme transcurría el tiempo: gente impaciente, moviéndose irritada en sus sillas, tosiendo y murmurando… siendo presa, en definitiva, de una disrupción que se produce por la discordancia con lo esperado. Al fin y al cabo, nuestro cerebro está programado para hacer predicciones y anticipar, e ir a un concierto nos predispone a la idea de sentarnos a oír música.

La obra demostró que, si tenemos una idea preconcebida, la expectación de verla realizada nos anula la posibilidad de percibir otros aspectos de la realidad, ya que no tenemos nuestros sentidos disponibles para captar eso otro que, de hecho, está aconteciendo y, en consecuencia, nos pasa desapercibido. Ese aspecto cognitivo fue el verdadero hallazgo de *4´33´´*. La frustración impidió que el público atendiese a lo que realmente estaba sonando: todo un conjunto de ruidos ambientales que, en realidad, eran los que estaban "interpretando" y "ejecutando" la pieza musical diseñada por Cage.

Esta pieza de Cage entraña la más elocuente manifestación de una experiencia estética en el aquí y ahora. Es toda una declaración filosófica o más bien, una metodología poética transformadora que apunta el camino hacia donde la experiencia estética y la atención plena se cruzan. La propuesta de Cage prepara la sensibilidad del escuchante para experimentar la atención plena de la vida corriente. En esta experiencia, el arte y la vida se entretejieron de tal manera que los sonidos ambientales

aleatorios escuchados con la atención y el fervor del momento fueron (y son en cada vez que se vuelven a ejecutar) los que configuran la pieza artística.

Con una gran lucidez, esta obra propone, además, una sustancial alteración de las bases de la teoría del arte occidental al remover de su centro tres de los hitos más profundamente arraigados en la tradición artística, desplazando drásticamente las agencias de los actores involucrados en los procesos de creación-recepción. Son en estos desplazamientos donde se establecen las confluencias entre la práctica artística y la meditación.

En primer lugar, Cage suprime la acción en el proceso creativo. El peso de la obra de arte no reside en el hacer sino en el dejar de hacer (*wu wei*)[87], en dejar el espacio para que emerja lo que tenga que emerger y se tome consciencia del aquí y el ahora. Tal y como ocurre en los procesos meditativos, es en esta experiencia de la consciencia, momento a momento, que se genera la vivencia de la plenitud del sentir y con ella la experiencia de ser frente al hacer.

La escucha de esa melodía que suena sin notas produce un estado mental de atención al flujo de las percepciones. Se trata de una escucha activa, pero no productiva: el sujeto atiende al flujo de las percepciones sentidas sin generar ninguna narración, proyección o sentido. Es decir, se queda en el inestable equilibrio de una inmanencia fluctuante, en una sensación de no-ser y ser todo a la vez.

El propio Cage entendía 4´33´´como un ejercicio de conexión con el modo meditativo. "No hay día que no la escuche", decía, "vuelvo mi atención hacia ella y me doy cuenta de que suena de continuo. Así que, cada vez, como me ocurre ahora, mi atención está pendiente de ella. Más que cualquier otra cosa, es la fuente de mi manera de disfrutar de la vida" (Pritchett, 2009, p.176).

[87] Alan Watts, quizás el escritor que más influyó en la práctica artística impregnada de filosofía oriental habla del *wu wei* como una energía que no anula el esfuerzo: "debe ser entendida principalmente como una forma de inteligencia, o sea, como una forma de conocer los principios, estructuras y tendencias de las cuestiones humanas y naturales tan bien, que uno utiliza la menor cantidad de energía para ocuparse de ellas" (1976, p. 110).

Es interesante señalar cómo la escucha activa se ha convertido en una actividad particularmente trabajada en la recepción de la música como experiencia estética, abriendo canales de introspección y cognición subjetiva[88]. Pauline Oliveros en su libro de *Deep listening* (2019) distingue entre el oír (que involucra de manera "receptivo-pasiva" al sentido del oído, y su órgano físico) y el escuchar, que involucra activamente al cerebro y, por tanto, a una actividad creativa que va más allá de la simple audición. Es más, esos sonidos, por su naturaleza de ondas, son en realidad percibidas por todo el cuerpo en una especie de lo que podríamos llamar un "tacto corporeizado". De ahí la dimensión profunda, aunque sólo hagamos consciente parte de ello, de aquello a lo que tenemos sensitivamente acceso perceptivo.

La segunda alteración se produce al sustituir al artista por el receptor en el proceso creativo. Esta suplantación -que Cage inicia bastante antes de que Umberto Eco (1990) escribiese su célebre *Obra abierta* en 1969- se ha ido acrecentando en la teoría del arte contemporáneo, asumiendo que es el receptor quien acaba por hacer la obra de arte. Cage fue muy radical, pues tan solo implementó las condiciones adecuadas para que fuese el escuchante quien generase la obra. Con ello desplazó las agencias de los actores involucrados en los procesos de creación-recepción, dando todo el protagonismo a la percepción del receptor situada momento a momento. Es particularmente este cambio de sentido en la tradicional relación autor-obra-receptor la que nos interesa trabajar en el aula, pues permite, como señalamos antes, ubicar la propia percepción del estudiante en el centro de aprendizaje. Claro está que, cuantas más herramientas para la indagación subjetiva sensitiva tenga, más autonomía irá adquiriendo en su aprendizaje, que se entenderá dinámico, es decir, permanentemente en transformación.

La tercera alteración radica en la falta de control: la pieza "sonará" cada vez de manera distinta por mucho que nos empeñemos en repetir las condiciones iniciales de su estreno. Jamás las personas serán las mismas,

[88] Remito, por ejemplo, a Lázaro (2022) quien trabaja el arte de escuchar la música clásica; Coco Moya (2023) y Salazar Rodríguez (2022) trabajan sobre sonido y meditación particularmente, en la percepción del paisaje y en el ámbito de la docencia de las Bellas Artes respectivamente.

jamás los sonidos ambientes se repetirán, porque es una experiencia única que tiene lugar en una situación en la que no es posible su representación, solo su vivencia directa en presente continuo. Una cualidad esta, que nos remite al arte vivido y nos aleja de la representación interpretada.

La propuesta de Cage desafía la sensibilidad del escuchante a experimentar la propia vida en el aquí y el ahora. De tal manera que los sonidos ambientales aleatorios escuchados con la atención y el fervor del momento fueron (y son cada vez que se vuelve a ejecutar la pieza) los que configuraron la obra de arte. Es decir, nos propone generar en el aula, un espacio de impermanencia creativa en el que lo cotidiano se convierte en algo extraordinario, alimentando así una percepción consciente de estar en un mundo asombroso y nuevo a cada momento. Podemos incorporar en el aula esta situación acaecida como experiencia del saber en estado puro, o siguiendo a Csikszentmihalyi (1998), en estado de flujo creativo.

A pesar de que Cage puso "patas arriba" las bases de nuestra tradicional teoría del arte brindándonos una oportunidad para incorporar una nueva metodología en el ámbito de la experiencia estética, todavía hoy en día se pasan por alto sus radicales propuestas en el contexto de la docencia, y no solo en el plano teórico, sino también, y lo que es más importante, en la dimensión emocional y cognitiva que conllevan. Pues *4´33´´* es toda una declaración filosófica, una metodología poética transformadora que apunta hacia donde la experiencia estética y la atención plena se cruzan para potenciar un aprendizaje heurístico que trasciende la vida en arte.

5. LA SINESTESIA DEL SILENCIO

Que en la obra de Cage encontremos coincidencias con los procesos meditativos es algo esperable, ya que el artista se movió dentro de los círculos de la filosofía oriental, tanto del budismo como del zen. Conocidas son sus experimentaciones con el silencio y con el vacío, sobre los que el mismo artista se pronunció (Cage, 2002). De hecho, la serendipia hizo que encontrase de manera casual la escucha activa del entorno, tal y como se propone en la escucha atenta de los sonidos en ciertos ejercicios meditativos. La historia es bien conocida. En 1951 Cage se introdujo en una cámara anecoica, esto es, completamente insonorizada. En vez de

encontrarse con el silencio absoluto, percibió un sonido grave y otro agudo, que según le comunicaron, eran producidos por su propio cuerpo. El sonido grave lo hacía su circulación sanguínea, el agudo su sistema nervioso. Un año después, *4´33´´* supuso para el propio Cage también un hallazgo, en cierto sentido, cuando a falta de las notas musicales como consecuencia del no-hacer, descubrió "una música oculta" hasta entonces. Lo que halló fue la consciencia plena de los sonidos que brotaban producidos por acciones y procesos aleatorios y contingentes en la sala. En definitiva, encontró el propio acto de la percepción auditiva y sus efectos en el cuerpo-mente del escuchante.

Al igual que no existe el silencio absoluto en el mundo físico, tampoco existe en el mental. Eliminar los pensamientos por completo en los procesos meditativos es para un principiante casi imposible. La práctica te lleva hacia un estado mental donde los pensamientos brotan con menor rapidez y pueden ser contemplados sin que rapten nuestra atención, que se mantiene fija en la metaobservación, esto es, observando cómo observamos el devenir de la actividad mental. Es decir, atendemos a los procesos y no a las cosas.

En el ámbito de la experiencia estética, la práctica artística es una especie de muelle que nos lanza a un espacio donde la base de nuestro conocimiento se agita, ya sea por el sentido (a veces más bien el sinsentido) del flujo de percepciones, o del flujo de las emociones que nos provoca el trastocar los patrones aprendidos. Para poder acceder a los procesos sensoriales y emocionales de la experiencia estética es necesario sumergirse en ella –como ocurre en la meditación–, lo más libremente posible de estructuras prejuiciosas, expectativas y anticipaciones, para dejar que nuestra mente se abra y nos deje jugar y aprender de las distintas opciones que le brinda la experiencia. La pausa que necesitamos ante la práctica artística promueve también tiempos dilatados, sin prisas ni precipitaciones, ni juicios de valor a priori, por lo que deberemos tener en cuenta que esas condiciones puedan implantarse en el aula, al margen del ritmo que las presiones de los apretados programas imponen a la

docencia. En definitiva, se trata de una meditación en la que el sujeto va tomando presencia a través de la práctica artística[89].

El silencio es así un estado mental más que una realidad física. Por ello su naturaleza es esencialmente sinestésica, y como tal, se potencia con la "ausencia" relativa de otras percepciones. Así, de la misma manera que el público del concierto de Cage se sintió frustrado al "no oír nada", una persona puede llegar a desilusionarse cuando en el aula, en una exposición o en un museo estamos frente a cuadros donde "no se ve nada". Por poner sólo dos ejemplos que potencian el silencio propuesto por Cage, mencionamos los cuadros monocromos de Ad Reinhart y los de Pierre Soulages en los que no encontramos más que una superficie negra. La *Pintura Abstracta* de Reinhardt (1963, MoMA) nos reclama la misma atención plena que *4´33´´.* Ante ella podemos pasar de largo si no encontramos nada de lo esperado, tal y como sucedía en la pieza de Cage. Pero si abrimos una pausa en nuestra actividad mental, nos detenemos y aceptamos la invitación a escuchar y buscar agudizando la percepción. Entonces descubrimos sutiles estructuras geométricas ocultas bajo la aparente capa homogénea de color negro, así como sutiles tonos rojizos que aparecen hacia las esquinas del cuadro. La paciencia y la atención plena activada dan sus frutos presentándonos un mundo de sutilezas que hacen vibrar nuestra percepción, dejándonos sentir lo nuevo descubierto que nos trae la escucha (¿deberíamos decir aquí la mirada?) activa. Recordemos que oír y escuchar describen actividades cognitivas diferentes, y lo mismo ocurre con ver y mirar. Mientras ver se refiere más concretamente a la percepción del sentido –del ojo como órgano a través del que se recoge la información de los estímulos que viene del exterior–, mirar exige además una particular atención y selección cognitiva. De ahí que la mente se atasque cuando, en un principio, "no encuentra nada" en la superficie negra del cuadro. Una situación intencionada que Reinhardt provoca con sus piezas no narrativas, físicamente deslocalizadas y sin referencias a nada reconocible o concreto, para brindarnos tan solo un estado mental donde apenas hay actividad. Cuando abrimos una pausa en el proceso perceptivo, se agudiza la atención y

[89] Pueden encontrarse ejemplos concretos de cómo desarrollar una práctica artística en el aula en Raquejo, T. (2012); Raquejo, T. (2017) y Raquejo, T. (2020).

miramos en profundidad; entonces descubrimos los patrones geométricos subyacentes. Es decir, si vamos predispuestos a hallar detalles narrativos, cosas que suceden en el cuadro, figuras u objetos representados que nos cuenten una historia, compartiremos el modo "frustración" del público de 4´33´´; pero si tomamos consciencia del proceso perceptivo a través de la atención plena, entonces esa escucha activa de la obra empieza a expresarse abriéndonos opciones para conectarnos en su flujo, aquí y ahora.

La pieza teatral *Arte* (1999) de Yasmina Reza –estrenada en Los Campos Elíseos en 1994– ilustra bien la obstinación del receptor que va buscando "algo que ver" en una obra y se encuentra con una aparente "nada": la superficie de un cuadro en blanco por la que Sergio, el protagonista, ha pagado una gran suma de dinero. Ambientada en los años de 1980 en pleno auge del mercado artístico y del arte como activo financiero, ejerce una crítica a la compra de obras por el puro efecto de prestigio social. Sergio organiza una cena para presentar su adquisición, pero sus amigos asistentes acaban criticándole por haber obtenido algo que no "vale nada" porque "no se ve nada", "no hay representado". Como obra literaria que es, Reza no se detiene en el lenguaje propio de las obras plásticas, reduciéndolas a meras superficies donde contar cosas o, al menos, representarlas, aunque sea de manera abstracta. Como la autora no da ninguna información del cuadro donde "no hay nada", no podemos hacernos una idea de las texturas producidas por la propia pintura, tampoco del tipo del blanco usado, ni de las dimensiones del cuadro, ni de si el blanco era homogéneo o tenía matices más claros u oscuros, etc. En definitiva, interpretamos que la recepción de la obra, tanto del protagonista que la adquiere como la de sus amigos que la critican, es lo más alejada a una experiencia estética en tanto que no se han parado a mirar para descubrir todo lo que perceptivamente podrían experimentar. Otra cosa es la cuestión de gustos, algo que, en la experiencia estética, al igual que en la meditación, no entra en juego, pues se trata de trabajar con lo que va apareciendo al margen de si la experiencia nos resulta atractiva o no.

El silencio se potencia sinestésicamente con la sensación de vacío, ya sea éste generado por la ausencia de algo anticipado, como hemos visto

en la obra de Reinhardt, ya sea porque hay una intención de trabajar con esta sensación como material artístico, como son los casos de las cámaras oscuras de James Turrell, algunas esculturas de Jorge Oteiza, de Anish Kapoor o el lienzo rasgado de Lucio Fontana, para quien la tela del cuadro señala el umbral del vacío. Serían numerosas las obras que podríamos añadir a esta relación sinestésica entre el silencio y el vacío, pero nuestra intención aquí no es recolectar ejemplos, sino indagar en los procesos. Por ello insistiremos en que la clave a la hora de proponer una experiencia estética en el aula radica en apreciar el vacío no como una realidad física sino como una sensación que potencia el silencio y viceversa. Sobre esta retroalimentación de evocaciones subjetivas estableceremos luego –tras una puesta en común en el aula–, el análisis de nuestras construcciones intersubjetivas, para dilucidar cuáles y cómo aparecen los posibles patrones culturales en esta experiencia estética para trabajarla a nivel colectivo.

6. LA MEDITACIÓN COMO AMPLIFICADOR DE LA EXPERIENCIA ESTÉTICA

Antes de ir terminando, me gustaría contar una pequeña historia que me hizo darme cuenta de la necesidad de deambular por la sala de un museo sin prisas, con la actitud meditativa de mirar y recibir las sensaciones con consciencia. En 1995, el Reina Sofía celebraba una exposición monográfica sobre Yves Klein, el artista inventor del azul ultramar que patentó como *IKB*. Como en el caso de Reinhart, sus cuadros azules monocromos exploran el silencio y el vacío a través de lo que él mismo denomina "las zonas de sensibilidad pictórica inmaterial" (Stich, 1995). Sin pretenderlo, esas zonas de sensibilidad pictórica inmaterial se hicieron visibles al quedarme un tiempo largo mirando el cuadro, bebiéndome, por así decirlo, ese azul profundo. La sorpresa fue que, al cabo de un tiempo, alrededor del cuadro se produjo un fantástico halo de luz naranja, el color complementario del azul, que resultaba de la persistencia de ese azul en mi retina. Un efecto óptico con el que Klein regalaba la percepción atenta y prolongada de su obra.

La experiencia con el cuadro de Klein trae a colación otro gran asunto en relación con lo que estamos tratando: la dificultad de experimentar las obras en directo hace que perdamos la oportunidad de descubrirlas en su profundidad, sobre todo en obras que utilizan medios no tecnológicos como soporte. En las aulas, utilizamos representaciones que normalizan y homogeneizan las obras aplanándolas en formatos pantalla, de tal manera que es muy difícil trabajar con ellas para generar una experiencia estética. Por ello sería preferible echar mano de las obras que vayan estando disponibles en directo y presencialmente en temporada, de ahí que sea tan importante generar espacios de encuentros entre el aula, los museos y las instituciones culturales. No obstante, obras como la de Cage, pueden fácilmente recrearse, por lo que a través de ella (y similares) podremos implementar, como hizo el propio artista en *4′33″*, las condiciones idóneas para que se genere en el aula una situación donde la experiencia estética pueda brotar de nuevo con toda su potencia en el aquí y ahora como una reverberación.

La intención final de este capítulo, como se comentó en el apartado de los objetivos, es reactivar el sentido de la obra de Cage bajo estos aspectos para mostrar hasta qué punto nos falta asimilar experiencialmente la práctica estética que propone, y el provecho que ella nos podría proporcionar no solo en la formación académica, sino en el desarrollo personal que tiene lugar particularmente dentro de los espacios del arte, sean institucionales o no. De manera muy grata me he encontrado ya con instituciones que integran deambulaciones meditativas en sus salas de exposiciones, como es el caso del Centro de Arte Contemporáneo (CAB) de Burgos, donde se ha generado una actividad en torno al "círculo de silencio"[90].

[90] "La contemplación del arte es de por sí una meditación, por ello y de la mano de Enrique Cuesta Camino, Francisco Villar Mata, Altamira Arcos Manso y Beatriz Martínez Caballero, invitamos a participar en estos encuentros de meditación en los espacios del CAB". https://bit.ly/43rH8OW

7. CONCLUSIONES

Hay ya muchos estudios que corroboran los beneficios de introducir prácticas de meditación en el contexto de los aprendizajes. Especialmente han sido estudiados en enseñanzas secundarias regladas y otras no regladas (Nhat Hanh y Weare, 2019; García-Campayo et al., 2017). Desde este aquí y ahora que nos ocupa, proponemos introducir prácticas artísticas que hagan sinergias con la práctica meditativa con la finalidad de dar al arte su lugar en el mundo de la sensibilidad, afinando las percepciones, agudizando los sentidos y la escucha activa. Ello ayudaría a reformular de manera más porosa la división tradicional entre la teoría y la práctica de la docencia, al aplicar una metodología que pone en el centro del aprendizaje la propia experiencia del sujeto, algo muy coherente con la naturaleza de la materia que tratamos: el arte, la práctica artística y la experiencia estética. Este tipo de aprendizaje no es ordenado, más bien tiene una base heurística y puede aparentar caos. Buscar una cosa y encontrar otra es muy propio de los procesos creativos, pues estos fluyen en direcciones no previstas, no controladas, y aunque en apariencia parezca que no hay rumbo, en realidad sí lo hay.

Así, no se trata solo de dedicar un tiempo específico a la meditación en las aulas de Teorías del Arte Contemporáneo, sino además aprovechar los procedimientos propios de atención plena para aplicarlos directamente a la experiencia estética, como hemos visto a propósito de *4´33´´*.

Concluyendo, lo que la práctica de la meditación y la experiencia estética tienen en común son procesos trabajables en la docencia del aula. A continuación, se enumeran 6 actitudes y posicionamientos situados desde donde abordarlas:

1. Ambas prácticas son procesos no lineales: la mente navega intuitivamente. En la experiencia estética, al igual que en los procesos meditativos se producen “insights” o conocimientos intuitivos que emergen de la observación activa.
2. La concentración consciente nos permite percibir de manera diferente, sin atenernos a patrones aprendidos cultural o individualmente.

3. Apertura de opciones: no se juzga, no se interpreta, se materializa la opción perceptiva que va cobrando más potencia de manera autónoma.
4. La meditación y la percepción de la obra de arte son procesos que nos ayudan a dispararnos hacia "otras realidades" y conectarnos con energías creadoras.
5. Disuelven estructuras prefijadas y estables: la percepción de la obra de arte es un buen espejo de la situación biográfica y cultural del receptor. Solamente describiendo lo que vemos, sabemos lo que hemos mirado, es decir, a qué hemos dado atención y cuál ha sido la información seleccionada del conjunto. A través de la indagación que implica el darse cuenta en la atención plena, esta selección testimonia las dinámicas de nuestros patrones aprendidos y cómo funcionan en la percepción. Patrones que, como mostraba la obra de Cage, pasan inadvertidos, pero se imponen a la realidad que acontece y no nos permiten explorar.
6. Consecuentemente, ambas prácticas desautomatizan la percepción al generar consciencia de los propios procesos, poniendo en marcha, así, las conexiones emocionales que activan las obras en el momento vivido, sacándolas de su contexto cosificado.

Deberíamos poder beneficiarnos de las alternativas cognitivas que nos ofrece el aprendizaje artístico. Una educación artística sin experiencia estética, ya sea en los procesos de creación, ya en los de recepción, pierde las oportunidades de transformación perceptiva que gran parte del arte contemporáneo nos brinda. Por ello, es oportuno situarse en márgenes más experienciales a la hora de trabajar la comunicación y mediación de las obras, pues tendemos a quedarnos presas del conocimiento, de los índices lingüísticos y conceptuales que señalan a las cosas, ignorando el efecto que nos producen éstas. Más bien, reducimos al mínimo esos efectos al no darles ningún espacio para que emerjan ya que, frecuentemente, nos atenemos casi con exclusividad a transmitir información sobre la obra, su autora/r, su contexto social, su ubicación en los movimientos artísticos, etc. Aspectos muy importantes pero que,

en algunos casos, no son suficientes para abordar la obra en la compleja variedad de niveles que merece la experiencia estética. Y desde luego, son insuficientes para convertir al receptor en una persona activa y sintiente, para transformarla en una artista que, conscientemente, organice sus propias percepciones y pueda tener la oportunidad de desarrollar sus propios procesos creativos, no solo en el ámbito del aula sino en su propio espacio cotidiano, dando lugar a una experiencia estética expandida a la vida.

8. REFERENCIAS

Cage, J. (2002). Silencio. Ardora.

Centro de Arte Caja de Burgos (s.f.) [página web]. Actividades. Círculos de Silencio. Consultado el 10 de mayo de 2023. https://bit.ly/43rH8OW

Csikszentmihalyi, M. (2015). Creatividad. El fluir y la psicología del descubrimiento y la invención. Ediciones Paidós.

Eco, U. (1997). La obra abierta. Ariel.

García-Campayo, J., De Marzo, M. y Modrego, M. (2017). Bienestar emocional y Mindfulness en la educación. Alianza Ensayo.

Lázaro, A.T. (2022). El arte de escuchar música clásica. Amarante.

Moya, C. (2023). Geomancia Sonora. El paisaje como partitura. [Tesis Doctoral]. Universidad Complutense Madrid. Repositorio institucional UCM: https://bit.ly/3qDu3DJ

Nhat Hanh, T. y Weare, K. (2019). Los educadores felices cambian el mundo. Kairós.

Oliveros, P. (2019). Deep Listening: una práctica para la composición Sonora. Editoralia Llibres i Publicacions.

Pardo, C. (2014). La escucha oblicua. Una invitación a John Cage. Sextopiso.

Pritchett, J. (2009). Lo que el silencio enseñó a John Cage: la historia de 4´33´´. Museu d'Art Contemporani de Barcelona.

Raquejo, T. (2012). Aprendizaje experimental y uso de las TIC en la enseñanza de la historia del arte en Bellas Artes: Propuestas para un taller de meditación acústico-visual. En Cuevas Riaño, M. (Ed.), Arte, ciencia y tecnología. Experiencias docentes y creativas (pp. 64-79). Universidad Complutense de Madrid.

Raquejo, T. (2017). El arte de andar por este y otros mundos: propuesta para una deriva psicofísica. En Footnote. Notas al pie (pp. 74-95). Fundación Cerezales Antonino y Cinia.

Raquejo, T. (2020). Caminar con arte: mapas colectivos del entorno. En Raquejo, T. (Ed.), El arte de corporeizar el entorno. Prácticas artísticas para una pedagogía del sentir (pp. 155-172). McGraw Hill.

Reza, Y. (1999). Arte. Anagrama.

Salazar Rodriguez, A. (2022). Percepciones sonoras. La escucha consciente en las fronteras. En Raquejo, T. y Perales Blanco, V. (Eds.), Arte Ecosocial. Otras maneras de pensar, hacer y sentir (pp. 247-269). Plaza y Valdés

Stich, S. (1995). Yves Klein. Catálogo exposición Museo Reina Sofía. Edita Can Verlag.

Watts, A. (1976). El camino del Tao. Kairós

LA FOTOGRAFÍA EN LA ALFABETIZACIÓN VISUAL DEL TÉCNICO SUPERIOR EN EDUCACIÓN INFANTIL

PEDRO PALLEIRO-SÁNCHEZ
Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) han cambiado radicalmente nuestro entorno más inmediato. Se trata de un concepto difuso que agruparía al conjunto de tecnologías ligadas a las comunicaciones, la informática y los medios de comunicación, al igual que su uso e influencia en ámbitos como el económico, social y educativo. Las TIC son un elemento esencial de las sociedades de la información y el conocimiento, sociedades que se caracterizan por la producción, el acceso y la mercantilización de la información y el conocimiento. Incluso aunque ambos términos estén relacionados, se hace necesario insistir en la diferencia entre información, entendida como acumulación o almacenamiento de datos, y conocimiento, concepto que se relaciona con la comprensión, interpretación y metacognición de lo adquirido a través de una adecuada selección y procesamiento de la información (Sánchez et al., 2009).

La expresión «sociedad del conocimiento» (o «sociedades del conocimiento») es empleada particularmente en medios académicos como alternativa a «sociedad de la información», pues la primera "incluye una dimensión de transformación social, cultural, económica, política e institucional, así como una perspectiva más pluralista y desarrolladora" (Waheed, citado en UNESCO, 2003). En particular, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) ha adoptado este término en sus políticas institucionales debido a su incorporación de una concepción más integral, no en relación únicamente con la dimensión económica, y expresa mejor la

complejidad y dinamismo de los cambios que se están dando en las sociedades contemporáneas (Wilson et al., 2011).

Como respuesta a los profundos cambios que origina el vertiginoso avance de las TIC, se necesitan nuevas competencias para poder participar activamente en la sociedad del conocimiento. La competencia digital configura una de las competencias clave que todo ciudadano del siglo XXI debe poseer y se define como el conjunto de habilidades y destrezas relacionadas con la búsqueda, selección, comprensión, análisis, síntesis, valoración, procesamiento y comunicación de información en diferentes lenguajes, que integra conocimientos, procedimientos y actitudes (Escamilla, 2008). Otra definición igualmente válida de competencia digital es la proporcionada por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España en el marco de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, entendida como aquella que implica el uso creativo, crítico y seguro de las TIC para alcanzar los objetivos relacionados con el trabajo, la empleabilidad, el aprendizaje, el uso del tiempo libre, la inclusión y participación en la sociedad.

La sociedad del conocimiento ha impuesto la adquisición, uso y asimilación de nuevas pautas de comportamiento. Del mismo modo, han surgido nuevos contextos de comunicación e interacción, así como nuevas maneras de mediar y representar el mundo. La expansión de las TIC y la digitalización de la información modificaron sustancialmente los medios de comunicación de masas y la relación del usuario con estos. En este nuevo contexto no es suficiente con estar alfabetizado en un sentido tradicional: "no basta con saber leer y escribir, hay que conocer de manera crítica y reflexiva los nuevos medios tecnológicos, su ventajas y desventajas, los nuevos códigos de comunicación, sus potencialidades formativas y como conseguir desarrollar las competencias necesarias para generar un aprendizaje significativo a través de la red" (Ortega y Ferrás, 2009, p. 5). Conscientes de ello, desde los ámbitos de la educación y la comunicación se han puesto de relieve conceptos como *media literacy* o *media education* que hacen hincapié en la importancia de desarrollar en los estudiantes una comprensión crítica que se ocupe tanto

de las características textuales de los medios como de sus implicaciones sociales, económicas y culturales (Buckingham, 2008).

Desde que Gilster (1997) popularizase el concepto de alfabetización digital, son muchos los términos que se han ido añadiendo al maremágnum terminológico que designar esta etapa de preparación básica para la sociedad digital: multialfabetizaciones, alfabetización multimedia, alfabetización mediática, alfabetización informacional, alfabetización mediática e informacional, educación para la alfabetización, alfabetización tecnológica multimodal, etcétera (Gutiérrez y Tyner, 2012). Una de las definiciones más extendidas, y que mejor recoge el enfoque dominante de finales del siglo XX, es la que propuso en 1989 el Ministerio de Educación de Ontario (Canadá):

> Con la alfabetización mediática se pretende que los estudiantes desarrollen una comprensión razonada y crítica de la naturaleza de los medios de comunicación de masas, de las técnicas que utilizan, y de los efectos que estas técnicas producen. Más en concreto, se trata de una educación que se propone incrementar la comprensión y el disfrute de los alumnos al estudiar cómo funcionan los medios, cómo crean significado, cómo están organizados y cómo construyen su propia realidad. La alfabetización mediática tiene también como objetivo desarrollar en los estudiantes la capacidad de crear productos mediáticos. (citado en Gutiérrez y Tyner, 2012)

Cuando se plantea la alfabetización mediática en el proceso educativo es necesario incidir en la comprensión del trasfondo económico e ideológico de los medios de comunicación, pues estos contribuyen en la representación y construcción de la realidad en la medida en que captan, transforman y reelaboran hechos, situaciones y personajes según las características, intereses, gustos o necesidades del propio medio (Castells, 1996, 1997). Como había preconizado Marshall McLuhan: «el medio es el mensaje». En su autoreferencial libro *El medio es el mensaje. Un inventario de efectos*, de 1967, McLuhan afirma: “los medios manipulan a los receptores, los mueven, conforman su personalidad y su conciencia y todo ello incluso por encima de los contenidos que puedan transmitir” (citado en Colorado, 2013, p. 32). Solamente que ahora, en lugar de un puñado de poderosas empresas, nos encontramos con millones de productores.

La imagen constituye una parte sustancial de nuestra cultura contemporánea. Los medios de comunicación, tanto en su vertiente tecnológica como en su dimensión cultural, han permitido la familiarización de los públicos con la imagen, en particular, en los últimos tiempos con la democratización del acceso a Internet y la proliferación de las redes sociales. Hoy en día las TIC permiten y facilitan a nuestros estudiantes el acceso a las imágenes y el lenguaje visual como nunca antes había existido. Durante siglos la producción de imágenes se mantuvo estrechamente vinculada al ámbito artístico. Sin embargo, la expansión de medios como la fotografía, el cine o la televisión llevó progresivamente la imagen a todos los dominios de la cultura y la situó en el centro de los sistemas de comunicación.

Actualmente, la imagen ha pasado a ocupar un lugar preferente en los procesos de digitalización de la información y, por consiguiente, de generación de conocimiento: por un lado, estos procesos han permitido nuevas formas de producción, reproducción, distribución y consumo de imágenes y, por otro, han propiciado nuevos modos de presentar y representar la realidad o de poner en imagen nuevas realidades. En este contexto, la naturaleza, forma y función de las imágenes se ha transformado. También lo ha hecho su relación con el observador, con la realidad y con las prácticas culturales y comunicativas.

En consecuencia, la alfabetización de la sociedad ha tenido que ir evolucionando necesariamente a medida que iban surgiendo nuevas maneras de comunicarse, tanto en lo referente a los recursos que permiten enviar mensajes de todo tipo con infinidad de formatos como a la difusión de estos. Tal circunstancia nos ha llevado en numerosas ocasiones a preguntarnos hasta qué punto los niños y jóvenes saben discernir lo que es auténtico de lo que no lo es en los medios de comunicación, ya que el problema, si es importante a todas las edades, aún lo es más en edades tempranas. Esto se debe, principalmente, a que los niños pequeños son más vulnerables a la manipulación por carecer de mecanismos desarrollados de codificación y decodificación de imágenes (Granado, 2003). De ahí la necesidad de apostar por una educación crítica y creativa que permita actuar de forma libre y juiciosa en una sociedad cada vez más dominada por la tecnología y los medios digitales (Aguaded, 1998; Aguaded y

Sánchez, 2008). Umberto Eco (citado en Granado, 2003) ya advertía en la década de los ochenta que nuestra civilización solo se salvaría si se hace del lenguaje una provocación a la reflexión crítica.

La cultura y la educación son dos dimensiones que intervienen en la significación de los mensajes visuales añadiendo información e intención a las imágenes. Desde este enfoque, la imagen se nos presenta como una construcción marcada tanto por la subjetividad de quien la construye y dota de sentido (emisor del mensaje) como de quien la observa (receptor del mensaje), pues el espectador también construye la imagen añadiendo sus propias ideas, conocimientos o prejuicios. En particular, Dubois (2015) se refiere a la significación de los mensajes fotográficos como un hecho culturalmente determinado, ya que su recepción necesita un aprendizaje de los códigos de lectura. Esto es así porque el significado concreto de una fotografía no se impone como una evidencia para todo receptor, sino que la subjetividad tanto del fotógrafo como del observador impregna de manera ineludible la lectura de la fotografía. Si bien existen ciertos universales que se pueden transportar a todo tiempo y lugar, los factores culturales y sociales del espectador generan también su propia mediación ante la imagen fotográfica. Y esto, precisamente, plantea la contradicción señalada por Flusser (2010): "Nadie cree que sea necesario descifrar las fotografías pues todo el mundo cree que sabe cómo producirlas".

Como cualquier lenguaje, el lenguaje fotográfico necesita de un aprendizaje (Aparici et al., 2009). La fotografía es un canal integrante de un proceso comunicativo que tiene un mensaje cifrado en un código específico: el fotográfico. Así, el lenguaje fotográfico se puede definir como el "conjunto de signos y códigos que nos permite expresar, contar o comunicar algo y que, además, tiene un significado concreto e inasequible a otros lenguajes" (Castelo, 2006, p. 12). Según Lilia Menegazzo (citada en Aparici y García, 1989), "alfabetización y lenguaje visuales son términos convexos y recíprocamente dependientes. Se alfabetiza porque hay un lenguaje; porque hay un lenguaje es necesario alfabetizar" (p. 12).

De igual modo que la experiencia, la memoria y el marco cultural y contextual de un individuo varían de una sociedad a otra, la «lectura» de una imagen también varía, pues siempre se dará en un contexto

determinado y en unas circunstancias históricas específicas. Además, en la lectura de la imagen interviene lo que Dondis (2017) denomina «alfabetidad», concepto que hace referencia a todo aquello que está relacionado con la vista y crea en la mente de los seres humanos un elemento que les permitirá tener referencias sobre un determinado contexto. La pintura, el cine, la fotografía, la televisión o la publicidad han dado la posibilidad a los seres humanos de codificar y decodificar imágenes a través de la experiencia. Al respecto, Pierre Francastel (citado en Costa, 1977) señala: "nuestra capacidad de descifrar las imágenes fotográficas se debe en realidad a una serie de convenciones aprendidas progresivamente, sin las cuales la lectura de aquéllas estaría muy lejos de ser inmediata" (p. 68).

Asimismo, el mundo visual puede ser descrito de múltiples formas y cada quien tiene su propia forma de «mirar». En español tenemos muchas maneras de nombrar cómo es que percibimos con la vista. Usamos verbos como ver, observar o mirar. Aunque todos gravitan alrededor del sentido de la vista, "ver podría ser un hecho biológico; observar un hecho intelectual y mirar un hecho cultural" (Colorado, 2017). La mirada es un fenómeno complejo, pues sintetiza una idea de percepción, elección y enjuiciamiento. Cuando le pedimos a uno de nuestros alumnos que haga una fotografía, este debe escoger entre una amplia gama de elementos susceptibles de ser representados icónicamente, de los cuales muchos serán objetos, espacios o personas. Pero esos elementos no serán solo materiales, sino que serán también artificiales, culturales, connotados de signos y valores. En definitiva:

> Cada fotografía puede ser tratada como parte de un discurso en el que hay que prestar atención, no sólo a los significados que ha querido comunicar el informante, sino a los símbolos elegidos para representarlos, a cómo los ha encuadrado y de dónde los ha tomado, qué otros elementos los acompañan, qué se ha dejado o intentado dejar fuera del encuadre. (Lisón, 1999, p. 32)

Según Dondis (2017), comprender la cultura actual implica conocer la gramática de las imágenes. La imagen es al mismo tiempo agente de comunicación y creadora y portadora de contenidos, por lo que se hace necesario que desde los inicios de la escolarización el niño adquiera competencias en la emisión, recepción, codificación y decodificación de

mensajes visuales, así como desarrolle su creatividad a través de la utilización de diversos lenguajes. Y el arte es la mejor herramienta para conseguirlo. Como dijo Arnheim (citado en Oliva y Portalés, 2016): el arte "sirve para entender el mundo. Sus principios se aplican a todos los campos del conocimiento. Son un medio de entender el mundo a través de las imágenes". Con sus representaciones los niños expresarán ideas, sentimientos y emociones, así como desarrollarán aptitudes perceptivas, estéticas, creativas, intelectuales y sociales (Rodríguez, 2017). Específicamente, la Orden EFP/608/2022, de 29 de junio, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación Infantil en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación y Formación Profesional de España, incluye el arte en el área de conocimiento *Lenguaje: comunicación y representación*.

En los últimos años la fotografía ha sido un elemento tomado en cuenta en algunas propuestas educativas que ofrecen una manera diferente de entender y enriquecer el proceso de enseñanza y aprendizaje, expandiéndose más allá de los medios tradicionales de comunicación. En palabras de Mango (2010): "En la Era de la imagen, la nueva pedagogía incorpora este medio tecnológico y artístico a la vida cotidiana del aula. No hacerlo, significaría estar por fuera de la realidad en la que se encuentran hoy nuestros alumnos". La sociedad del conocimiento requiere de una metodología educativa activa que fomente el desarrollo del pensamiento creativo y permita un aprendizaje significativo, adaptándose a las características, motivaciones e intereses del alumnado. Requiere también de una gran implicación del profesorado, que ha de desempeñar diferentes roles y el dominio de competencias muy diversas. En particular, el Real Decreto 1394-2007, de 29 de octubre, por el que se establece el título de Técnico Superior en Educación infantil y se fijan sus enseñanzas mínimas, señala que las destrezas y conocimientos relacionados con las TIC aplicables a la infancia tendrán un peso cada vez mayor en el perfil profesional del Técnico en Educación Infantil.

2. OBJETIVOS

2.1. Objetivo General

- Analizar el uso creativo de las TIC en la formación y el desarrollo de la competencia digital del alumnado del ciclo formativo de grado superior de Educación Infantil, concretamente cómo hacen uso de la narrativa fotográfica y las posibilidades del lenguaje visual.

2.2. Objetivos Específicos

- Identificar y analizar el impacto del uso de las TIC en el proceso de aprendizaje.
- Explorar la actitud del alumnado hacia la utilización de las TIC como recurso didáctico.
- Conocer el impacto del uso de la fotografía y el lenguaje visual en el alumnado hacia el diseño, elaboración y elección de materiales curriculares.
- Incorporar el uso del lenguaje visual y la narración fotográfica en la metodología de formación del alumnado del ciclo formativo de Educación Infantil.
- Estudiar el impacto del uso de la narrativa fotográfica y el lenguaje visual en el proceso de aprendizaje del Técnico Superior en Educación Infantil.

3. METODOLOGÍA

La necesidad de investigar en educación y en los centros e instituciones educativas nace del deseo de conocer y comprender la realidad para poder tomar aquellas decisiones más adecuadas, intervenir en ella y mejorarla. Según Sabariego y Bisquerra (2004), la investigación educativa está dirigida "a la búsqueda sistemática de nuevos conocimientos con el fin de que estos sirvan de base tanto para la comprensión de los procesos educativos como para la mejora de la educación" (p. 38). Una definición

de investigación educativa muy extendida y de carácter operativo la ofrece en 1996 la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE):

> La investigación y el desarrollo educativo es la búsqueda original y sistemática, asociada al desarrollo de actividades relacionadas con el contexto social, cultural y político en el cual operan los sistemas educativos y donde el aprendizaje tiene lugar; a las finalidades de la educación; a los procesos de enseñanza, aprendizaje y desarrollo personal de niños, jóvenes y adultos; al trabajo de los educadores; a los recursos y los acuerdos organizativos para apoyar el trabajo educativo; a las políticas y las estrategias para lograr los objetivos educativos; y a los resultados sociales, culturales, políticos y económicos de la educación. (citada en Sabariego y Bisquerra, 2004, p. 39)

En cualquier caso, se trata de definiciones que nos llevan a aceptar diversas aproximaciones sobre «lo educativo» y que permiten dar respuesta a la complejidad y los requerimientos de cada situación. La realidad es algo cambiante y dinámico que no se puede identificar de manera objetiva e independiente del hombre. La complejidad y singularidad de los fenómenos que tienen que ver con las maneras de dotar de significado a las actuaciones y experiencias de los seres humanos no pueden mantenerse ajenos a las características y circunstancias de los contextos donde se inscriben.

3.1. Elección del método de investigación

Teniendo en cuenta la naturaleza del conocimiento que se pretende construir, así como las convicciones epistemológicas acerca de la forma de construir conocimiento en la investigación educativa, se decidió realizar una investigación cualitativa de tipo descriptivo-interpretativa. Cuando hablamos de metodología en investigación nos estamos refiriendo a la manera de llevar a cabo la investigación, los supuestos y los propósitos de esta (Bogdan y Taylor, 1986). Desde un punto de vista cualitativo, la metodología debe ser sensible a las diferencias, los cambios, los procesos singulares, las observaciones manifestables y los significados latentes (Tejedor, 1986). En el marco educativo, los modelos cualitativos son aquellos estudios que desarrollan objetivos de comprensión, transformación, cambio y toma de decisiones de diversos fenómenos sociales y educativos (Sandín, 2003). De manera que la investigación cualitativa

puede considerarse un proceso sistemático, activo y riguroso de indagación dirigida en el que se toman decisiones sobre el objeto de estudio mientras se está en el campo (Pérez, 1994).

En muchas ocasiones se iguala la significación de los métodos, técnicas y herramientas de investigación para conseguir el objetivo planteado. Sin embargo, aunque hay estrecha relación entre ellos, tienen significados diferentes. El método es el camino que se sigue "para alcanzar los fines de la investigación" y que está definido "por su carácter regular, explícito, repetible, racional, ordenado y objetivo para lograrlo" (Sabariego y Bisquerra, 2004, p. 80). Así pues, los distintos métodos de investigación son aproximaciones para configurar la recogida y el análisis de datos en vista a unas conclusiones.

Asimismo, cada metodología incluye distintos métodos de investigación (o tipos de métodos) con una variedad de técnicas particulares que permiten hacer efectivo su desarrollo. Dada la dificultad para determinar cuáles son los métodos de investigación cualitativos y establecer una tipología, Bartolomé (1992) identifica dos orientaciones principales en la investigación cualitativa: la orientada a la comprensión del contexto de estudio y la orientada al cambio, a la transformación social y emancipación de las personas. Mientras que la primera tiene como objeto describir e interpretar la realidad desde dentro a partir de la experiencia del sujeto/investigador, la segunda está dirigida al análisis autocrítico de la práctica, localizada en un contexto social y cultural.

Desde esta perspectiva, el método más adecuado a nuestras pretensiones y condiciones de investigación es el «estudio de caso. Este método de investigación implica un proceso de indagación caracterizado por el examen sistemático y en profundidad de casos de un fenómeno (Sabariego et al., 2004). Como forma de investigación, el estudio de caso se define por el interés en el/los caso(s) individual(es) y supone el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular para llegar a comprender su actividad en circunstancias concretas (Stake, 2010). En el entorno educativo un caso puede ser un alumno, una clase, un centro, un proyecto curricular o la práctica de un profesor. Como características del estudio de caso se pueden presentar las siguientes: particularista, descriptivo, heurístico e inductivo (Merrian, 1988). De forma general,

en el estudio de caso las hipótesis, conceptos o generalizaciones surgen a partir del examen minucioso de los datos. En consecuencia, lo que lo caracteriza no es tanto la verificación o comprobación de hipótesis previamente establecidas, sino el descubrimiento de nuevas relaciones y conceptos (Stake, 2010).

3.2. Técnicas de recogida y análisis de datos

Los métodos cualitativos cuentan con un conjunto de técnicas y procedimientos que sirven para recolectar y analizar datos (Strauss y Corbin, 1990). Y más concretamente las técnicas son las herramientas utilizadas para recopilarlos. En nuestra investigación las técnicas empleadas en la recogida de datos han sido, entre otras: observación participante, grupos de discusión, entrevistas, documentos oficiales, notas de campo y fotografías. En cuanto al análisis de datos, a pesar de que no existe un modo único y estandarizado de llevarlo a cabo, sí es posible distinguir una serie de tareas u operaciones que constituyen el proceso analítico básico. Siguiendo a Rodríguez et al. (1996), las tareas de análisis de datos han sido las siguientes: reducción de datos (categorización y codificación), disposición y transformación de datos, y obtención y verificación de conclusiones. Con relación a los datos producidos, podemos señalar los siguientes: diario de investigación, producciones audiovisuales y fotográficas del alumnado, fotografías del investigador e imágenes del centro educativo, correspondencia (correos electrónicos del alumnado, el profesorado y otros profesionales del centro) y escala de valoración.

Aunque es difícil imaginar un estudio de estas características que no emplee imágenes en alguna etapa del análisis, la relación entre las imágenes y su análisis tiene numerosas variaciones. Por ejemplo, en la investigación cualitativa podemos diferenciar dos tipos de imágenes: las imágenes hechas en el campo de estudio, el centro educativo, cuyo fin único es crear documentación, y las imágenes que tienen intenciones exploratorias y de descubrimiento (Banks, 2010). Basándonos en esa diferenciación, las fotografías pueden considerarse, bien como datos por derecho propio (aquellas que documentan), bien como fuente de datos (aquellas que tienen intenciones exploratorias y de descubrimiento). Estas últimas son más complejas, pues se relacionan con la narrativa

interna de la fotografía, esto es, con una interpretación del contenido y las circunstancias en torno a la toma fotográfica. Por consiguiente, la obtención de datos a partir de fotografías implicó usar la cámara como instrumento de observación, comunicación y creación.

Por último, nuestro estudio de caso quedaría definido por los siguientes elementos:

- Atiende a los estudios de formación profesional de Grado Superior en Educación Infantil, conducentes al título de Técnico Superior en Educación Infantil.
- Se llevó a cabo en un centro de estudios superiores de Madrid en dos periodos pre-pandemia: el primero se corresponde con el curso primero del ciclo formativo (2016-2017) y el segundo periodo, con el curso segundo (2017-2018).
- La selección del caso vino dada de manera intencionada y respetando la asignación natural del grupo-aula desde el inicio del curso, siendo el mismo grupo para los dos años académicos (la variación del alumnado ha sido mínima).
- En cuanto a las características del grupo-aula, se pueden señalar las siguientes: el grupo está formado por 25 estudiantes, 1 hombre y 24 mujeres, con edades comprendidas entre los 19 y 26 años, en su mayoría procedentes de Bachillerato. Además, se dan diferencias importantes en el nivel de dominio tecnológico de los sujetos.
- Los participantes de la investigación han sido el alumnado del grupo-aula, los profesores de los distintos módulos formativos del ciclo formativo y otros profesionales del centro: director, jefe de estudios, otros docentes, etcétera.
- De los módulos profesionales que constituyen el ciclo formativo, cuatro han sido decisivos en la investigación, así como las profesionales que los han impartido: dos módulos formativos (uno de primero, Formación y orientación laboral, y uno de segundo, Intervención con las familias y atención a menores en

riesgo social) contaron con docentes que usan las TIC de manera creativa en su praxis. En oposición, dos módulos (uno de primero, Didáctica de la educación infantil, y uno de segundo, Expresión y comunicación) contaron con docentes que se caracterizan por hacer un uso limitado de las tecnologías en el aula.

– Durante el trabajo de campo se realizaron diversas «sesiones de intervención» para mejorar el aprendizaje del alumnado y como medida de apoyo al profesorado en el uso creativo de las TIC. Así, se desarrollaron dos unidades didácticas: «El uso creativo de las tecnologías digitales en Educación Infantil» y «Las TIC en expresión y comunicación», con los siguientes objetivos: promover experiencias de aprendizaje mediadas por las TIC, incorporar las TIC en la metodología de formación del alumnado, lograr una formación propiciadora del pensamiento creativo, y desarrollar la creatividad interactuando con producciones audiovisuales.

– Las actividades propuestas en las sesiones de intervención consistieron, entre otras, en la realización de presentaciones y vídeos, documentación fotográfica, búsqueda, selección y asociación de imágenes, codificación y decodificación de imágenes, atribución de significados y retórica visual.

4. RESULTADOS

A continuación se exponen los principales resultados de la investigación:

Aunque la mayor parte del profesorado y alumnado del ciclo formativo es consciente de la importancia e incidencia que tienen las TIC en nuestra sociedad, no consideran prioritario su uso en Educación Infantil, y menos en el primer ciclo de la etapa (de 0 a 3 años).

La incorporación de las TIC al proceso de enseñanza y aprendizaje está mal aprovechada, bien porque muchos docentes no saben cómo integrar las tecnologías de forma que no se conviertan en una herramienta más al servicio de la metodología tradicional, bien porque no tienen los conocimientos técnicos necesarios para su manejo.

El uso que hace de la tecnología el profesorado varía en función de la edad y formación, variables íntimamente relacionadas. Si bien la mayoría del profesorado dice haber recibido formación en TIC, hemos constatado que la calidad difiere de unas generaciones a otras, siendo la de las generaciones más jóvenes una formación más especializada, tanto desde un punto de vista instrumental como metodológico. En general, los profesores más jóvenes hacen un uso menos instrumental y pasivo de la tecnología que los docentes más veteranos.

Si bien los alumnos participantes de la investigación son en su mayoría nativos digitales, no poseen las competencias necesarias para ser digitalmente competentes. No basta con manejar la tecnología de manera instrumental. El alumno ha de ser capaz de hacer un uso habitual y creativo de los recursos tecnológicos disponibles con el fin de resolver los problemas reales en un modo eficiente.

Las sesiones de intervención llevadas a cabo durante el trabajo de campo contribuyeron al desarrollo de la capacidad creativa del alumnado tanto a la hora de resolver problemas de manera visual como en la puesta en práctica de diferentes códigos y formas de expresión.

En el acto de creación los alumnos no han obtenido resultados parejos. Aquellas producciones realizadas por alumnos digitalmente competentes muestran un mejor manejo de la tecnología (aparatos, herramientas, técnicas...) y un mayor uso de elementos relacionados con la estética y el lenguaje visual (iluminación, color, contrastes, selección de motivos, criterios de composición…), así como conceptos tan importantes como la retórica visual (sinécdoque, metonimia, metáfora, hipérbole…) o la temporalidad y secuenciación de imágenes.

Para concluir este apartado, se muestra como parte de las actividades realizadas por el alumnado una breve selección de imágenes, tanto de fotografías hechas por el propio alumnado como de imágenes obtenidas en diferentes fuentes y formatos, en las que se señalan algunos elementos y recursos empleados que, bien por sus características técnicas, formales o estéticas, bien por el concepto representado, merecen su presentación.

«Secuencia fotográfica: Contar una historia».

La fotografía invita a contar una historia, ya que podemos imaginar el curso de los acontecimientos antes y después de la toma fotográfica. En la Figura 1 las cuatro fotografías realizadas por un grupo de alumnas del ciclo formativo invitan a hacer conexiones y deducciones con relación al contenido y las circunstancias que rodean el momento.

IMAGEN 1. *Secuencia fotográfica: ONG Entreculturas [Fotografía], 2017*

Fuente: Aportación del alumnado

IMAGEN 2. *Secuencia fotográfica: ONG Entreculturas [Fotografía], 2017*

Fuente: Aportación del alumnado

IMAGEN 3. *Secuencia fotográfica: ONG Entreculturas [Fotografía], 2017*

Fuente: Aportación del alumnado

IMAGEN 4. *Secuencia fotográfica: ONG Entreculturas [Fotografía], 2017*

Fuente: Aportación del alumnado

«Secuencia fotográfica: Construir temporalidad».

La fotografía permite construir temporalidad a través de momentos concretos de una acción que se prolonga en el tiempo. En la Figura 2 las tres fotografías realizadas por un grupo de alumnas del ciclo formativo documentan el proceso de elaboración de figuras con miga de pan: mezcla de los componentes, elaboración de la masa y realización de la figura.

IMAGEN 1. *Secuencia fotográfica: Figura de miga de pan [Fotografía], 2017*

Fuente: Aportación del alumnado

IMAGEN 2. *Secuencia fotográfica: Figura de miga de pan [Fotografía], 2017*

Fuente: Aportación del alumnado

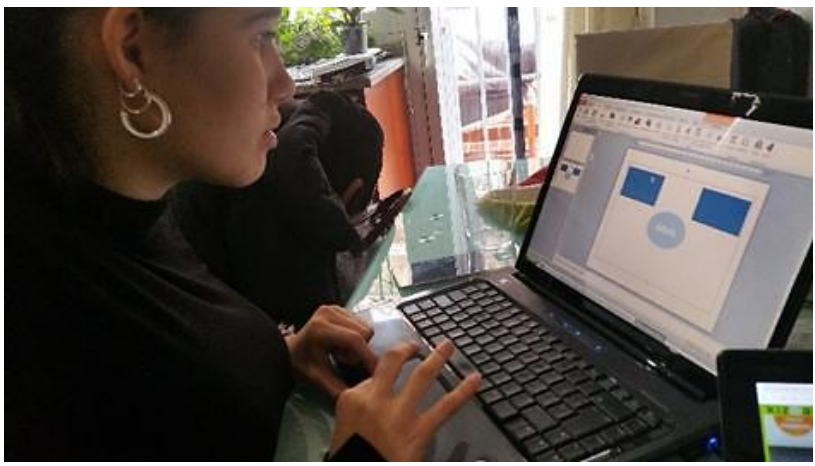
IMAGEN 3. *Secuencia fotográfica: Figura de miga de pan [Fotografía], 2017*

Fuente: Aportación del alumnado

«Recursos expresivos y creativos: Encuadre».

El encuadre circunscribe el contenido de la imagen y establece la distancia entre el fotógrafo y el sujeto o motivo. En la Figura 3 la fotografía gana en proximidad, intimidad y expresividad a través de la utilización del plano corto.

FIGURA 3. *Elementos visuales: Plano corto [Fotografía], 2017*

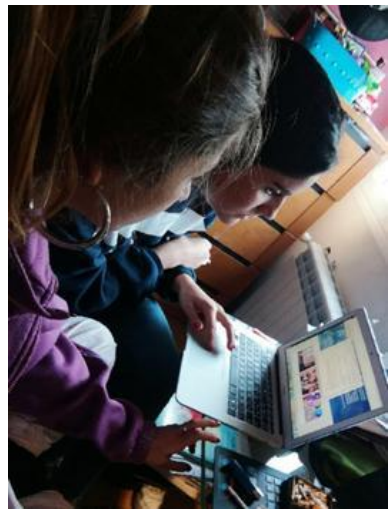


Fuente: Aportación del alumnado

«Recursos expresivos y creativos: Angulación».

Su uso permite evocar relaciones de poder entre lo representado y el fotógrafo u observador, generar cierto dinamismo en la imagen e incluso ser una forma de transgresión. Cuando este recurso no se utiliza correctamente, tal y como sucede en la Figura 4, al angular la cámara sobre su eje, la línea del horizonte queda completamente inclinada, restando naturalidad a la toma fotográfica y provocando sensación de inestabilidad y tensión.

FIGURA 4. *Elementos visuales: Angulación [Fotografía], 2017*



Fuente: Aportación del alumnado

«Recursos expresivos y creativos: Peso visual».

En la Figura 5 la simetría permite construir composiciones armoniosas a través de la distribución equilibrada del peso visual de los elementos de la imagen. En esta fotografía la alumna ha conseguido una composición simétrica al colocar el peso visual en el centro de la imagen.

FIGURA 5. *Elementos visuales: Simetría [Fotografías], 2017*

Fuente: Aportación del alumnado

«Recursos expresivos y creativos: Iluminación».

La luz tiene múltiples características dependiendo no solo del tipo de fuente que la origine, sino de aspectos como la dirección, la distancia, la cantidad, la temperatura de color o el grado de difusión. Estas características crean sentimientos y emociones en el receptor. En la Figura 6, por ejemplo, la luz dura dota de expresividad a la imagen.

FIGURA 6. *Elementos visuales: Iluminación [Fotografía], 2017*

Fuente: Aportación del alumnado

«Recursos expresivos y creativos: Contraste».

El contraste es el efecto que se produce al destacar un elemento sobre los demás y puede crearse de distintas formas. El contraste de tono, color, textura, escala o luminosidad son recursos que dotan a la imagen de contraste. En la Figura 7 podemos destacar la combinación de distintos tipos de contraste: color, tamaño, material o textura, dotando a la fotografía de una gran complejidad visual.

FIGURA 7. *Elementos visuales: Contraste [Fotografía], 2017*

Fuente: Aportación del alumnado

«Asociación de imágenes».

La Figura 8 muestra tres imágenes seleccionadas por una alumna del ciclo formativo de un centro educativo de Madrid: la de la izquierda es la imagen de referencia, que interpreta como familia, y las otras dos son asociaciones visuales que hace de la lectura de la primera: "La primera imagen es la del dibujo de una niña de 5 años que representa a su familia; la segunda y la tercera son lo que para mí es la familia: protección y amor" (Diario de investigación).

IMAGEN 1. *Asociación de imágenes: Familia [Imágenes], 2017*

Fuente: Aportación del alumnado

IMAGEN 2. *Asociación de imágenes: Familia [Imágenes], 2017*

Fuente: Aportación del alumnado

IMAGEN 3. *Asociación de imágenes: Familia [Imágenes], 2017*

Fuente: Aportación del alumnado

«Recursos expresivos y creativos: Retórica visual».

En la Figura 9 la antítesis se logra contraponiendo la propia imagen con la justificación dada por la alumna de esa elección. La autora con esta fotografía pretendía transmitir conceptos como inocencia, alegría, o diversión, pero las mariposas que aparecen en la imagen evocan precisamente cualquier otra cosa menos infantil, colorido y divertido.

FIGURA 9. *Figuras retóricas: Antítesis [Fotografía], 2017*

Fuente: Aportación del alumnado

«Recursos expresivos y creativos: Retórica visual».

La sinécdoque es una figura que consiste en representar o mostrar una parte de algo por el todo. En la Figura 10 la pantalla y la disposición de los espectadores son suficientes para dar a entender que se trata de una sala de cine, sin necesidad de que aparezca representada en su totalidad.

FIGURA 10. *Figuras retóricas: Sinécdoque [Fotografía], 2017*

Fuente: Aportación del alumnado

«Recursos expresivos y creativos: Retórica visual».

La Figura 11 es una imagen que aporta una alumna del ciclo formativo para transmitir visualmente la idea de que "la familia es protección" (Diario de investigación). En la imagen podemos señalar dos figuras retóricas. La hipérbole viene dada por la diferencia de tamaño entre la casa y las manos que la cobijan y la metonimia, al reemplazar el concepto de familia por el de hogar, y este por su símbolo (casa).

FIGURA 11. *Figuras retóricas: Hipérbole y Metonimia [Imagen], 2017*

Fuente: Aportación del alumnado

«Recursos expresivos y creativos: Retórica visual».

La Figura 12 muestra la utilización de la prosopopeya para atribuir determinadas cualidades humanas a objetos, en este caso cojines emojis: alegría, felicidad, enamoramiento, ternura, etc.

FIGURA 12.*Retórica visual: Prosopopeya [Imagen], 2017*

Fuente: Aportación del alumnado

«Asignación de significados».

La Figura 13 representa lo que para la alumna significa el término «unión»: “La mano de mi hermano y la mía representando la unión” (Diario de investigación).

FIGURA 13.

Asignación de significados: Unión [Fotografía], 2017
Fuente: Aportación del alumnado

«Asignación de significados».

La Figura 14 representa lo que para la alumna significa el término «felicidad»: “La imagen representa la felicidad que transmite el campo, la tranquilidad […] un lugar donde puedes meterte en tus pensamientos” (Diario de investigación).

FIGURA 14.

Asignación de significados: Felicidad [Imagen], 2017
Fuente: Aportación del alumnado

5. CONCLUSIONES

De acuerdo con los resultados obtenidos, a continuación se responde, a modo de conclusiones, a cada una de las cuestiones de investigación planteadas.

Primera cuestión: ¿Interviene la formación en TIC del profesorado en el desarrollo de la competencia digital del alumnado del ciclo formativo de grado superior en Educación Infantil?

La formación del profesorado ejerce un impacto significativo en el desarrollo de las competencias tecnológica y mediática del alumnado, aunque no es el único factor a tener en cuenta, ya que también entran en juego otros factores relacionados con las características del alumno, de su familia o del entorno.

La realidad nos muestra que las TIC han influido en la manera que tienen los jóvenes de aprender y, en consecuencia, en la que debemos de enseñar. Atendiendo a esto último, cabe destacar la diferencia significativa en el uso de la tecnología por parte del profesorado del centro de referencia. Esto se ha visto reflejado en aspectos como el tipo de materiales utilizados o actividades a desarrollar. Es más, muchos de esos materiales eran de corte tradicional, aunque fueran creados con herramientas tecnológicas. Por consiguiente, para que la integración de las TIC al proceso de enseñanza y aprendizaje sea efectiva se requiere un profesorado formado en el uso técnico de las tecnologías, pero, sobre todo, en su empleo pedagógico.

Segunda cuestión: ¿Existen diferencias en el uso creativo de las TIC entre el alumnado del ciclo formativo de grado superior en Educación Infantil en función de su competencia digital?

Se ha constatado que sí existen diferencias en el uso creativo de la tecnología según el nivel de competencia del alumnado. En general, aquellos alumnos competentes digitalmente muestran una mayor capacidad para utilizar la tecnología fuera de los patrones de normalidad con los que se suelen asociar, así como en la creación, edición y distribución de contenido en diferentes formatos, medios y lenguajes.

La creatividad se impone hoy como un desafío a nuestra inteligencia, como un factor fundamental para el desarrollo y evolución de la sociedad en todos sus campos del saber. De ahí que el alumno ha de ser capaz de hacer un uso habitual y creativo de los recursos tecnológicos disponibles con el fin de resolver los problemas reales en un modo eficiente. Y el profesorado puede ser un verdadero motor del pensamiento creativo implicando y motivando al alumnado.

Tercera cuestión: ¿Influye el uso de la fotografía y su narrativa en la formación inicial del Técnico Superior en Educación Infantil?

La introducción de la fotografía trae aparejada la emergencia de nuevas situaciones de aprendizaje. Por ejemplo, la fotografía, además de ser un medio privilegiado para la expresión artística, puede ser empleada de forma intencional para desarrollar habilidades relacionadas con la capacidad de síntesis, la construcción de representaciones simbólicas y la

observación. Asimismo, una de las características de la fotografía es su predisposición a la ambigüedad en su lectura, pues precisa la confluencia de múltiples elementos contextualizadores que le otorgan sentido más allá de lo representado. Esta cualidad puede emplearse para desarrollar en el alumno capacidades asociadas con la correcta descripción y argumentación verbal sobre los significados centrales que se desean comunicar, o la forma elegida de representarlos, e incluso sobre aquello que ha quedado fuera de la fotografía. Es aquí donde la imaginación adquiere gran importancia, pues permite imaginar lo que no se ve y concebir elementos basados en narraciones ajenas.

Para finalizar, quisiéramos realizar una última reflexión. Si bien nuestros estudiantes se comunican con imágenes, sobre todo fotográficas, no significa que estén alfabetizados visualmente, es decir, que conozcan los elementos visuales y sepan utilizarlos de manera efectiva para la comunicación. Sus conocimientos acerca de los lenguajes icónico, visual y audiovisual son insuficientes para que se puedan desenvolver competentemente en la era de la Imagen. Huelga decir que nuestra cultura depende cada vez más de «lo visual», sobre todo, por su capacidad de comunicación instantánea y, en muchos contextos, universal.

En definitiva, alfabetizar visualmente a los estudiantes los proveerá de las habilidades necesarias para codificar y decodificar imágenes y, con ello, usarlas en sus procesos de comunicación. Ahora bien, la adquisición de esa competencia también requerirá actitudes y valores que permitan a la persona responder a las nuevas exigencias establecidas por las tecnologías en los ámbitos personal, social y laboral. Por todo ello, la importancia de la imagen como elemento de comunicación en la cultura digital hace que sea necesario incluir la alfabetización visual en la formación inicial del Técnico Superior en Educación Infantil.

6. REFERENCIAS

Aguaded, J. I. (1998). Educar en los medios: Apostando por la ciudadanía. *Comunicar, 6*(11), 6-8

Aguaded, J. I. y Sánchez, J. (2008). Niños y adolescentes tras el visor de la cámara: Experiencias de alfabetización audiovisual. *Estudios sobre el mensaje periodístico,* 14, 293-308

Aparici, R. y García, A. (1989). *Lectura de imágenes*. La Torre

Aparici, R., García, A., Fernández, J. y Osuna, S. (2009). *La imagen. Análisis y representación de la realidad*. Gedisa

Banks, M. (2010). *Los datos visuales en investigación cualitativa*. Morata

Bartolomé, M. (1992). Investigación cualitativa: ¿Comprender o transformar? *Revista de Investigación Educativa,* 20, 7-36

Bodgan, R. y Taylor, S. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Paidós

Buckingham, D. (2008). *Más allá de la tecnología. Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital*. Manantial

Castells, M. (1996). *La era de la información*. Vol. I: La Sociedad Red. Alianza

Castells, M. (1997). *La era de la comunicación*. Vol. II: El poder de la identidad. Alianza

Castelo, L. (2006). *Del ruido al arte*. Blume

Colorado, O. (2013, 14 de septiembre). *La fotografía como fenómeno de masas: del daguerrotipo al Instagram*. *Oscarenfotos.* http://bit.ly/3N1unoI

Colorado, O. (2017, 22 de abril). *La mirada fotográfica*. *Oscarenfotos.* http://bit.ly/3BXXO4t

Costa, J. (1977). *El lenguaje fotográfico*. Ibérico Europa

Dondis, D. A. (2017). *La sintaxis de la imagen: introducción al alfabeto visual*. Gustavo Gili

Dubois, P. (2015). *El acto fotográfico y otros ensayos*. Marca editora

Escamilla, A. (2008). *Las competencias básicas*. Graó

España. Jefatura del Estado. Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa [derogada]. *Boletín Oficial del Estado*, 295, de 10 de diciembre de 2013

España. Gobierno de España. Ministerio de Educación y Ciencia. Real Decreto 1394/2007, de 29 de octubre, por el que se establece el título de Técnico Superior en Educación infantil y se fijan sus enseñanzas mínimas. *Boletín Oficial del Estado*, 282, 24 de noviembre de 2007, pp. 48140-48177

España. Gobierno de España. Ministerio de Educación y Formación Profesional. Orden EFP/608/2022, de 29 de junio, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación Infantil en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación y Formación Profesional. *Boletín Oficial del Estado*, 158, 2 de julio de 2022, pp. 93259-93308

Flusser, V. (2001). *Una filosofía de la fotografía*. Síntesis

Granado, M. (2003). Educación audiovisual en educación infantil. *Comunicar, 10*(20), 155-158

Gilster, P. (1997). *Digital Literacy*. Wiley & Sons, Inc.

Lisón, J. C. (1999). Una propuesta para iniciarse en la antropología visual. *Revista de Antropología Social*, 8, 15-35. Madrid, España.

Mango, E. (2010, 10 de marzo). La fotografía desde el aula. *UruguayEduca*. https://uruguayeduca.anep.edu.uy/recursos-educativos/331

Merrian, S. (1988). *Case study research in education. A qualitative approach*. Jossey-Bass

Gutiérrez, A. y Tyner, K. (2012). Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital. *Comunicar, 19*(38), 31-39

Oliva, J. y Portalés, M. (2016, 26 de enero). Pedagogía de la imagen. Alfabetización audiovisual. *Miradesmenudes*. http://bit.ly/3IJUM7T

Ortega, I. y Ferrás, C. (2009). La Alfabetización Tecnológica y el desarrollo regional. *Revista Electrónica Teoría de La Educación, 2*(10)

Pérez, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. La Muralla

Rodríguez, J. (2017). Imaginación, creatividad y aprendizaje por descubrimiento a través del arte en educación infantil. *Tercio Creciente*, 12, 97-120

Rodríguez, G.; Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe

Sabariego, M. y Bisquerra, R. (2004). Fundamentos metodológicos de la investigación educativa. En R. Bisquerra. (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 19-50). La Muralla

Sabariego, M.; Massot, I. y Dorio, I. (2004). Métodos de investigación cualitativa. En R. Bisquerra. (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 293-328). La Muralla

Sánchez, A.; Boix, J. L. y Jurado, P. (2009). La sociedad del conocimiento y las TICs: Una inmejorable oportunidad para el cambio docente. *Pixel-Bit*, 34, 2009, 179-204

Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. McGraw Hill.

Stake, R. E. (2010). *Investigación con estudio de caso*. Morata

Strauss, A. y Corbin, J. (1990). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia

Tejedor, F. J. (1986). La estadística y los diferentes paradigmas de investigación educativa. *Educar,* 10, 79-101

UNESCO [Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura]. (2003). Towards Knowledge Societies. An Interview with Abdul Waheed Khan. *World of Science, 1*(4), 2003.

Wilson, C., Grizzle, A., Tuazon, R.; Kwame A. y Cheung, C. (2011). *Media and Information Literacy. Curriculum for teachers*. International UNESCO

CUERPO, MOVIMIENTO Y GESTO GRÁFICO: EL DIBUJO EFÍMERO A TRAVÉS DE UNA EXPERIENCIA PERFORMÁTICA EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA

PAOLA RUIZ MOLTÓ
Universitat Jaume I de Castellón

1. INTRODUCCIÓN

¿Cómo podemos ubicarnos en un mundo como el nuestro cada vez más desbordante, que ciega nuestra mirada?, ¿Como los docentes, artistas e investigadores podemos trabajar con el cuerpo/espacio en nuestras aulas y aplicar dichas experiencias performáticas en educación infantil?

Los constantes cambios en los procesos de enseñanza y aprendizaje se funden con el progreso de la educación artística y la evolución en el sentido, percepción y comprensión del arte -en sus múltiples expresiones-, en nuestra sociedad. El arte de la performance deja que las cosas sucedan sin excluir el azar, forma así, parte de su ADN (Ferrer,2017).

En tiempos de gran emergencia y acción rápida, como en la situación actual, necesitamos una teoría lenta e inquieta junto con prácticas de conocimiento precisas para las transformaciones que nos transportan fuera de nuestras zonas de confort, lo que nos conduce a introducir enfoques interdisciplinarios:

> Abrir un espacio «de acciones» a uno «expositivo» o cómo hacerlos cohabitar; cómo facilitar que se perciban las categorías tiempo/espacio —y de manera simultánea la presencia, el ritmo, la iteración, la serialidad, el proceso, la fragilidad, la magia de la estructura o el movimiento (Ferrer, 2017, p.55)

Beljon (1993, p.79) considera que "la vida es movimiento, cambio, transformación de energía, y todo ello complementario de nuestro sueño de estabilidad y orden", esto significa huir del modelo de ciudad

panorámica, por ello, surge la necesidad de construir nuevas realidades desde la perspectiva de la memoria y las vivencias. Una simbiosis con el entorno que nos rodea como fuente de inspiración, experiencia multisensorial, una nueva percepción del espacio temporal, cuyo protagonista –el cuerpo–, facilita describir nuestro entorno como un campo humano, ubicado entre 'gesto y trazo, lenguaje corporal y musical', se crean así, lazos indivisibles entre cuerpo, materia y persona.

***FIGURA 1**. Estudiantado durante el inicio de la acción artística, cuerpo como materia.*

Fuente: Autora, 2021

El rastro efímero se refleja en el lugar vivido, transitado, pasamos por un espacio o habitamos un lugar, dichas experiencias se fundamentan y varían según la velocidad a la que nos movemos, pues la filosofía humana encuentra en ello su base. Por tanto, "los elementos direccionales constituyen una coreografía" (Beljon, 1993, p.77).

Desde este enfoque, se establece una relación directa e indirecta con el espacio que ocupamos, por ello se propone repensar las zonas de enseñanza y transformar la realidad del aula desde la acción artística, lo cual puede favorecer el intercambio de conocimientos, desarrollar, investigar, crear y presentar.

El presente trabajo, introduce el dibujo de una manera híbrida, abierta y flexible, establece un diálogo entre materia, cuerpo, espacio y luz.

Plantea el dibujo como expresión artística primigenia, surge ante la necesidad de ofrecer al alumnado estrategias artísticas que permitan, comprender el desarrollo gráfico y viso-motriz de los infantes, en un contexto contemporáneo.

FIGURA 2. *Acción del alumnado dibujando con carboncillo en polvo.*

Fuente: Autora,2022

Todo ello da pie a una propuesta interdisciplinar, se toma como punto de partida el dibujo efímero, elemento gráfico como registro del movimiento y patrón rítmico buscando la relación entre diferentes lenguajes plásticos y visuales como fruto de la experimentación e indagación, Luhta (como se cita en Torres,2007) define:

> La energía dentro del grupo es invocada en cada uno de los participantes. Con su ayuda, los estudiantes son conscientes de sus energías internas, que han sido ignoradas en una incertidumbre indiferente cuando han estado implicados en otras formas de arte (p.70)

Además, según sostiene Bartolomé, hablamos de performance para referirse a la práctica artística que se sitúa en el espacio 'entre' varias formas específicas de arte y al mismo tiempo en ese espacio 'vacío' que se encuentra en medio y en ninguna parte, pues se aleja de todas ellas, de este modo el autor sitúa la acción artística entre:

> La práctica teatral y poética tratara de la fusión entre ambas, pero será vista con malos ojos desde el territorio del teatro o de la poesía, como algo a lo que no pertenece, que no es propio de su particular área específica. Por ello la performance tendrá en cuenta la unión entre varios signos, para crear, en esa aleación, un punto de partida que escapa a la compañía de lo especifico. Y a esa fusión no le podríamos llamar collage en ningún caso, sino más bien imbricación, tejido (como se cita en Torres,2007, p.79).

FIGURA 3. *Alumnado dibujando con el carboncillo y arcilla roja seca. Repetición y ritmo.*

Fuente: Autora,2022

Existe así, una relación directa entre el aprendiz y el objeto. La mano se funde con la materia, genera el rastro en el papel –'las huellas'–dependen de los materiales e instrumentos que se utilicen (Beljon,1993), en este caso carboncillo. Como señala el autor, la 'belleza de la huella', se obtiene al trabajar el negativo.

Lo que da pie a plantearnos: ¿El dibujo es una extensión de nuestro cuerpo? ¿Cómo podemos relacionar la práctica con el movimiento de una manera natural? ¿Surge el movimiento de una manera espontánea o meditada?, así como uno de los grandes interrogantes ¿cómo transmitir esa fluidez corporal al estudiantado y crear un clima que transmita confianza y permita desarrollar la práctica docente?

FIGURA 4. *Estudiante en conexión directa con los materiales.*

Fuente: Autora, 2021

FIGURA 5. *Alumnado durante la práctica artística*

Fuente: Autora, 2022

Respondiendo a esta paradoja, el dibujo y gesto gráfico genera una práctica que pone de manifiesto 'el hacer' o, dicho de otro modo, aprender haciendo antes que la descripción de dicha acción, práctica con una temporalidad abierta, cuya materialidad se manifiesta por medio de la

corporalidad y plantea una discusión sobre la propia disciplina, explorar, fomentar, experimentar y desarrollar son la base de la acción didáctica. Se distingue entre observación y participación, se pone el acento en los materiales empleados y la experiencia sensorial (Ingold, 2011; Taussig,2011).

FIGURA 6. *Detalle del proceso, dibujo efímero con carboncillo en polvo*

Fuente: Autora, 2021

Tomando estas cuestiones como fuente de estudio, se propone un proyecto que vincula dos áreas de conocimiento, didáctica de la expresión plástica y educación musical. Una propuesta de innovación docente que forma parte de una de las acciones artísticas realizadas en las asignaturas: 'Didácticas de la percepción y expresión plástica', que se imparte como obligatoria en tercer curso del Grado de Maestro y Maestra en Educación Infantil, la asignatura optativa 'Aprendizaje y enseñanza de las artes plásticas', que se ofrece en cuarto curso en el Grado de Maestro y Maestra en Educación Primaria, durante el curso 2022/2023. Así como, 'Proyectos en Artes Integradas en educación infantil', asignatura optativa de cuarto de magisterio en Educación Infantil, en el 2021/2022, dentro del área de Didáctica de la Expresión plástica, en la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad Jaime I de Castellón (UJI).

El perfil del estudiantado es gradualmente variado –250 en total–, encontramos una mayoría de mujeres con respecto a una menor presencia de alumnos, aunque este último curso 2022/2023, podemos destacar el incremento de hombres en las aulas, revela que el tránsito de la incorporación "masculina" a las profesiones estereotipadas como "feminizadas" es lento pero progresiva, con una diferencia marcada en los grupos de estudios de magisterio en los grados de Educación Primaria, en la que encontramos una distribución más equitativa de género, con una media general de edad de 22 y 24 años respectivamente.

FIGURA 7. *Alumnado en el inicio de la acción artística*

Fuente: Autora, 2022

Cabe resaltar que nuestro estudiantado, era la primera vez que se enfrentaba a una práctica similar o contacto directo con materiales gráficos como el uso del carboncillo en polvo, barras de grafitos con diferentes grados de dureza, tamaños y formas, arcilla roja seca, tizas blancas y el cuerpo como material performático.

Al mismo tiempo, se tiene que considerar que los conocimientos previos relacionados con la performance son muy básicos o nulos, con algunas excepciones que relacionan la acción artística con el teatro, o bien destacan por sus habilidades y destrezas instrumentales, de igual manera es

significante las experiencias adquiridas del alumnado que acceden tras el ciclo de formación profesional.

FIGURA 8. *Preparación de la acción artística del estudiantado*

Fuente: Autora, 2022

El proyecto tiene una duración de 4 semanas en total, la primera semana está relacionada con la investigación y experimentación con los diferentes materiales propuestos, la segunda semana se resalta la importancia del cuerpo como material principal de la acción–creación–, comprendiendo las posibilidades artísticas de la práctica performática y las últimas semanas, dedicadas a los ensayos, grabaciones y registros visuales, seleccionar, re-imaginar, re-interpretar los resultados obtenidos y convertir las imágenes audio-visuales en obras artísticas contemporáneas en la que predomine la estética y calidad artística.

Resulta relevante para la práctica, que nuestro departamento de educación y didácticas específicas, además de disponer de un laboratorio de plástica que comparte espacio con el laboratorio de cerámica, en el que podemos encontrar el material necesario para el desarrollo de las prácticas artísticas, puede aprovechar los diferentes espacios de las

instalaciones deportivas que ofrece el campus universitario, lo cual facilita el desarrollo de proyectos multidisciplinares fuera del aula.

FIGURA 9. *Alumnado familiarizándose con el espacio de acción artística*

Fuente: Autora,2022

Se enfatiza el carácter efímero de la performance, la presencia y la localización espacial, por ello, es tan importante descentralizar la práctica y salir de las aulas para redescubrir nuevos lugares del campus universitario que propicien un aprendizaje artístico, donde las ideas puedan fluir de una manera más espontánea y versátil. En sus investigaciones Torres (2007) muestra que:

> El aula se convierte en el lugar para la creatividad que funciona como un intercambio de capital simbólico, en la acepción de Bourdieu, entre profesores y estudiantes. Ambos funcionan como investigadores en mutuo reconocimiento. Los estudiantes interiorizan el -marco- de desinhibiciones que les preexiste en el concepto de performance, un campo experimental, para soltar su imaginación, confiados a su consecuencia, en contacto con el cuerpo y la audiencia […] Los conocimientos que adquieren los extraen, con autoconfianza, de su experiencia, y el encuentro entre todos genera un sentido comunitario muy orgánico donde la creatividad fluye en el intercambio de sugerencias que el trabajo en grupo aporta a cada participante (pp 46-.47)

2. OBJETIVOS

A tenor de lo anteriormente expuesto, el presente trabajo, establece un diálogo entre tiempo, espacio, presencia y participación, elementos que caracterizan el arte de acción (Ferrer, 2018). En este sentido, se desarrolla la propuesta cuyo objetivo es introducir el dibujo efímero como registro del movimiento corporal. Se establece así, una relación entre escultura corpórea y dibujo como práctica performática, que nos traslada a una 'producción poética':

> Samuel Alexander observaba que la obra del artista no procede de una experiencia imaginativa acabada a la cual corresponde la obra de arte, sino de una excitación apasionada acerca del asunto […] una experiencia integral resultante de la interacción de energías orgánicas y de condiciones del ambiente (Dewey, 1998, p.74).

FIGURA 10. *Alumnado durante la acción artística*

Fuente: Autora, 2022

La escuela se concibe como un laboratorio de experimentación sonora, un entorno físico e intuitivo, lugar de intercambio de experiencias sonoras, visuales, gráfico-plásticas y estéticas. Mediante la acción colaborativa y las metodologías de investigación artística, en las que el arte de acción es el protagonista. Se fomenta el enriquecimiento de las percepciones visuales y táctiles de los infantes, incluyendo la observación,

distinción, relación, selección, juicio, interpretación, análisis y síntesis vinculados a las mismas.

FIGURA 11. *Experiencia multisensorial por el estudiantado*

Fuente: Autora,2022

3. METODOLOGÍA

El proyecto dialoga con sonido, movimiento corporal, poesía visual, medios tecnológicos y multimedia, implica un currículo abierto y fomenta la práctica interdisciplinar:

> Lo importante aquí es que las tareas expresamente diseñadas que se ofrecen a los estudiantes en la escuela ayudan a definir el tipo de pensamiento que aprenderán a aplicar. Y el tipo de pensamiento tipo que los estudiantes aprendan influirá en lo que acaben sabiendo y en el tipo de aptitudes cognitivas que adquieran. Como decía antes, el currículo es un medio para alterar la mente. No diseñamos programas educativos sólo para mejorar las escuelas, sino también para mejorar la manera de pensar de los alumnos (Eisner, 2004, p.31).

Por todo ello, se plantea una práctica para realizar en el exterior del aula, utilizando nuestro cuerpo como campo de acción, para dejar la huella y gesto gráfico en el papel. Se explora una conexión íntima cuando se funde el cuerpo con el carboncillo, dibuja con las manos en el espacio vacío, mano que dirige nuestra mirada. Se componen obras de gran

formato mediante sus trazos, gestos, movimientos coreográficos continuos y repetitivos. Introducimos así, el concepto –movimiento–, que adquiere especial relevancia para la propuesta presentada.

FIGURA 12. *Dibujar con el cuerpo en el espacio vacío, alumnado durante la práctica*

Fuente: Autora,2022

Tras un periodo de observación, el estudiantado descubre trazos del dibujo relacionados con su personalidad, una variación infinita de las formas y modos de expresión, cada aprendiz tiene un ‘esquema’ propio, hecho observado por Löwenfeld:

> En el 'esquema de un niño angustiado de delicada sensibilidad, puede descubrir esta angustia en las líneas curvas, abiertas, inseguras, así como puede descubrir la resolución característica de otro niño en su representación rectangular del cuerpo. Ambos ‘esquemas’ me parecen característicos de la estructura de la personalidad total del niño. Estos hechos muestran a las claras que incluso las más tempranas representaciones esquemáticas están íntimamente ligadas a la personalidad individual. No son signos arbitrarios; se hallan íntimamente relacionados tanto a la constitución corporal como a la constitución mental (como se cita en Read, 1955, p.161)

Tomando las diferentes manifestaciones de éste y poniendo el foco de atención en ‘las fuerzas configuradoras que las formas finales’,

comprendemos el movimiento, como un principio general y universal de la propia existencia (Klee,1905):

> Cada vez veo más claro los paralelismos entre la música y el arte figurativo... Sin duda, ambas partes son temporales, esto es fácil de demostrar. En el caso de Knirr (profesor de Klee en Munich-R. W.) se hablaba acertadamente de la conferencia de un cuadro, con lo que se hacía referencia a algo totalmente temporal: los movimientos expresivos del pincel, la génesis del efecto (como se cita en Wick 1986, p.208).

FIGURA 13. *Estudiante durante la realización de la práctica*

Fuente: Autora, 2021

En esta cita, se aprecia una concepción del arte contemporáneo como un proceso efímero, en palabras del autor un "proceso temporal", donde juegan un papel esencial el espacio y tiempo. Por ello, durante la creación del proyecto, el estudiantado cuenta con elementos esenciales en el desarrollo de la acción artística, la forma, la línea, superficie y espacio. Es mirar en todas las direcciones, la curiosidad, la no repetición de movimientos.

FIGURA 14. *Detalle durante el proceso de la acción artística*

Fuente: Autora, 2021

Línea torcida, en zigzag, recta como la distancia entre dos cosas o dos puntos, espacios de una dimensión temporal 'Una línea horizontal' trazada con carboncillo sobre papel blanco (Tzara, 1920). El concepto de esta obra 'el arte sucede', invita al espectador a leer la historia del arte con tal sentido de la perspectiva que la historia finalmente se sobrepone a sí misma y se convierte en una ilegible raya horizontal, sin negarle nada a la vida ni al arte (como se cita en Ruiz, 2009), la interpretación del texto nos introduce en la propuesta presentada.

FIGURA 15. *Línea trazada con carboncillo por una estudiante mientras suena el violín*

Fuente: Autora,2022

De este modo, se resalta "uno de los aspectos importantes de la enseñanza, el tipo de relación que se establece entre el profesorado y estudiantado" (Eisner, 1995, p. 164), no existen fórmulas concretas para que se produzca, pero cuanto más escuchemos a nuestros/as estudiantes, estaremos un paso más cercano a descubrir sus intereses y preocupaciones.

FIGURA 16. *Alumna tocando el violín en directo mientras el resto de su grupo realiza la acción artística. Diálogo entre movimiento, cuerpo y sonido*

Fuente: Autora,2022

La participación del alumnado es fundamental, descubrimos sus talentos, debilidades y fortalezas, se favorecen destrezas en la instrumentalización, por ejemplo, tocando el violín en directo. Estos aspectos "relacionan la enseñanza de la performance con 'la pedagogía de las experiencias positivas' y se puede vincular con la 'pedagogía humanista':

> Valoran y diversifican los placeres, participan en la vida y sus acontecimientos, conjuntan las asociaciones conceptuales e interpersonales, estimulan la autosuperación, promueven las elecciones personales y reconocen su diversidad, conscientes de la libertad, los impulsos y deseos de cada persona, en el concepto experimental de su práctica (Torres,2007, p.45).

En este sentido, durante el desarrollo del proyecto, se promueve el trabajo sobre lo vivencial, como sostiene el autor, consiste en motivar el cambio desde el interior, el respeto por uno mismo, alejando las frustraciones propias relacionadas con la capacidad de dibujar y transformar el propio punto de vista para aumentar la confianza en uno mismo/una misma.

FIGURA 17. *Puente entre sonido, ritmo, gesto y trazo. Capturas del vídeo del alumnado tocando música clásica en directo y los resultados gráficos del resto del grupo*

Fuente: Autora,2022

El docente se convierte en facilitador de experiencias multisensoriales para que el estudiantado pueda vivir y sentir las distintas etapas del desarrollo gráfico y visual de los infantes. La relación entre la educación artística y la Universidad se articula mediante lo espacial, temporal y vivencial, se entrelazan, indisolublemente, con la persona y el cuerpo.

Se introducen diferentes estrategias gráficas, análisis de la evolución gráfica y coordinación visomotoras de los infantes a través de una Metodología Artística de Enseñanza (MAE) (Rubio, 2018); se promueve la creación artística como parte fundamental de la educación artística, 'se enseña arte para aprender arte', por ello, se utilizan obras de arte contemporáneo como referentes artísticos para introducir los conocimientos propios de la base curricular, experiencias prácticas que surgen tras una participación activa y propiciar un ambiente colaborativo con el estudiantado, que se manifiestan al trabajar las cualidades estéticas de dichas obras, dando valor tanto a la parte procesual, formal y conceptual, así como a los resultados obtenidos. Sumando las siguientes situaciones:

> El profesor no sólo ha introducido el proyecto o problema, sino que también ha identificado los materiales que los estudiantes van a utilizar, el método que van a emplear para utilizar dichos materiales, la cantidad de tiempo que van a tener que trabajar en el proyecto e incluso los criterios para que se consiga un «buen» títere: «debe tener colores brillantes y alegres como los payasos del circo» (Eisner, 1995, p.172).

3.1 'MUSICIRCUS'– TRANSFORMACIÓN DEL AULA

La cita anterior, nos lleva a trasladarnos en el tiempo –1945–, recordando 'situaciones circo' y resaltando la importancia que "los postistas[91] prestaban a elementos sensoriales (ritmo, sonidos, y referencias a objetos) […] que aspiraba a la integración de todas las artes (música, pintura, literatura)" (Ruiz, 2009, p.72), sin olvidarnos del carácter lúdico que se necesita para crear la propuesta. El espacio convencional se transforma y se genera una situación artística abstracta, se rompe la visión del

[91] "El Postismo no se forma calcando huellas del surrealismo y modificando algunas enunciaciones de su credo. En el recogen el hoy, teniendo en común la fuente de inspiración subconsciente y la libertad creativa. Recoge la herencia de otros "ismos", acepta la enseñanza y ejemplo de lo consagrado, dando un vuelco a lo conocido. Resaltan la importancia que tiene en las distintas artes la sucesión en el tiempo, el espacio, y la materia (sonido)" (Ruiz, 2009, p.165).

usuario de las salas deportivas del campus, alterando sensaciones, invita al estudiantado a una búsqueda interior. Por tanto: "el –juego– está en la espina dorsal de toda obra postista (y de toda obra humana que caiga auténticamente en esa banal palabra - definición arte)" (Ruiz, 2009, p.165).

El alumnado convive interpretando la mayor cantidad de sonidos. La música se convierte en vuelo: los sonidos surgen en cualquier punto del espacio, sorprendiéndonos, como cuando caminamos por los bosques o calles de una ciudad. Practicamos una escucha activa, escuchamos con los pies, con cada parte de nuestro ser, respiración, latidos de nuestro corazón que marcan las líneas trazadas en el papel. La música deviene una febril y fértil danza. Procesos que ayudan a transformar el aula cotidiana en una serie de experiencias donde todo es posible.

***FIGURA 18**. Captura 01 del vídeo, alumnado durante la escucha activa de los latidos de su corazón*

Fuente: Autora, 2022

Se parte de una acción artística en espacios fuera del aula, el espacio de interacción surge de las paredes, del suelo, la propia sala de deportes estaba concebida como modelo de flexibilidad, que nos permite utilizar diferentes espacios de interacción. En las primeras sesiones de observación, búsqueda e investigación, se seleccionan dos espacios/escenarios

principales, las pistas de tenis y la sala de tatami/ritmos del campus Universitario UJI.

Se estimula así, trabajar con un material de carácter cooperativo y consensuado, variado, flexible y sensible, que se desarrolle en el espacio más allá del aula convencional. La intervención colectiva, permite la inmersión en diferentes espacios del campus que normalmente no son destinados a las clases de educación artística. El estudiantado, desde el momento que entran por la puerta, se encuentran un aula poco convencional, transformada para la práctica del laboratorio de plástica con todos los materiales y herramientas disponibles. Dejan de ser receptores, para ser creadores de conocimiento, utilizan estrategias que utilizan los artistas en sus procesos creativos. Cada grupo tiene que aprender a distribuir bien el tiempo y funciones o roles de cada uno, tomar fotografías y videos del proceso, detalles y resultados, como parte del proceso de aprendizaje e investigación artística, lo que implica:

- Búsqueda, investigación, observación
- Preparación, desarrollo y reflexión
- Selección de las mejores imágenes/videos
- Análisis de las dificultades, aciertos y mejoras

Con todo ello, se crea un espacio a través de una "pedagogía de acción", un lugar que propicia la interacción y libertad de juego, un clima ideal como base para desarrollar las estrategias performáticas grupales apropiadas para introducir el proyecto final al estudiantado.

Como muestra en sus estudios Cage, "no hay un centro, sino una pluralidad de centros". La interpretación y el 'caos' son necesarios para fomentar la creatividad y romper las barreras, la timidez. La suma de todos los elementos expuestos nos traslada a los escenarios de un circo o como nos recuerda el autor "MUSICIRCUS", se desarrollan así propuestas que permiten crear distintas 'situaciones-circo' (como se cita en Barber,1985, p.64-65).

FIGURA 19. *Alumnado durante el trabajo de experimentación en sala tatami.*

Fuente: Autora, 2022

La sorpresa, da pie al aprendizaje posterior, todo ello forma parte de la preparación para desarrollar el proyecto, los colores, la luz y sombras, la distribución de materiales y herramientas, como pelotas de colores propias de los entrenamientos de pilates, suelo acogedor característico de salas de tatami que mantiene la temperatura corporal y permite desarrollar la actividad descalzos/as, papel blanco continuo en las paredes, materiales propios del dibujo señalados anteriormente.

Las distintas disciplinas de artes plásticas, en su evolución histórica, se han adaptado a los espacios humanos, siendo de ellas la arquitectura -en su poética del habitar-, contenido, y la mayor de las veces contenedor de todas ellas. Se desprende también, el rechazo de toda visión unívoca y esterilizadora, y en un mundo sabedor de sus problemas la premura:

> para disponer de alguna posibilidad de resolverlos, debemos hacer el mejor uso posible de las inteligencias que poseemos. Tal vez reconocer la pluralidad de inteligencias y las múltiples maneras en que los humanos pueden manifestarlas sea un primer paso importante (Gardner, 1995, p.69).

FIGURA 20. *Secuencia performática 01. 'situaciones-circo' en la sala Tatami UJI*

Fuente: Autora, 2021

FIGURA 21. *Secuencia performática 02.'Situaciones-circo' en sala Tatami UJI*

Fuente: Autora, 2022

Diferentes estudios demuestran: los valores que asociamos a un lugar en el que nos encontramos, pueden influir en el estado de ánimo de los estudiantes y confianza en ellos mismos, así como plantearse si pertenecen o no a un sitio. El aprendiz puede diseñar sus propios espacios,

participando de forma activa, relacionar arte y espacio, en el que toma valor la acción para modificar nuestro entorno de trabajo, al mismo tiempo resaltamos la implicación docente como guía para organizar el proceso de trabajo: "el docente, tiene que estar dispuesto a explorar nuevos enfoques" (Robinson, 2015).

FIGURA 22. *Secuencia de 'situaciones circo' provocadas durante la propuesta*

Fuente: Autora, 2022

3.2. Referencias artísticas

En este proyecto, nos sumergimos en las obras de dos artistas con una trayectoria internacional, la obra titulada 'Trazos para Cello' (2016) y la obra 'Dibujos efímeros' (2019) de la artista Galia Eibenschutz, por otro lado, el proyecto titulado 'Gestos Vacíos' de la artista Heather Hansen (2013). Los dos referentes artísticos, tienen en común que su práctica artística transita por el paso del tiempo, espacio y registro del movimiento, utilizando estrategias performáticas que caminan en el borde 'entre' disciplinas y dialogan como un juego entre la danza, cuerpo y dibujo bajo una mirada contemporánea. Así, encontramos nuevos vínculos entre lo artístico y lo pedagógico.

FIGURA 23. *Alumnado durante la acción artística de su proyecto final, inspirados en la obra 'Dibujos efímeros' de Galia Eibenschutz (2019)*

Fuente: Autora, 2022.

La Figura 23 muestra un grupo de estudiantes en el proceso de experimentación durante los ensayos previos al proyecto final, para conectar los distintos tipos de líneas, grafismos, puntos y formas visuales. Los materiales principales: son el cuerpo como brochas, pinceles, papel negro de grandes dimensiones que se funden con diferentes pigmentos naturales y tiza blanca, al realizar diversos movimientos corporales en una

propuesta que busca romper los moldes tradicionales del 'ballet-media', el cuerpo se convierte en material de creación.

FIGURA 24. *Detalles de la acción artística utilizando como referente el proyecto 'Gestos vacíos' de Heather Hansen (2013)*

Fuente: Autora, 2022

El estudiantado se convierte en artistas, no tanto por la habilidad técnica, sino por el aprendizaje a través del arte, por medio de las estrategias que desarrollan los artistas en su experiencia creativa. Favorece así las posibilidades de reflexión sobre aspectos estéticos y conceptuales de las obras de arte contemporáneo.

La Figura 24 y la Figura 25 muestran, cómo se generan diferentes experiencias sensoriales mientras recorren el espacio y se fusionan con el carboncillo, formando un todo. Utilizamos técnicas de danza contemporánea disruptiva, el cuerpo se funde con los materiales. Cada rincón o cada alto en el camino, es un laboratorio de experimentación, descubrimiento y aprendizaje. Por ello, es tan importante que los preparemos para su carrera como futuros maestros y maestras, con el fin que puedan aplicar dichas experiencias en centros escolares. Se crea un espacio para la fantasía y nuevas realidades ideales para que tenga lugar el aprendizaje, lo que me hace preguntarme ¿Se puede enseñar la performance para comprender contenidos curriculares?

FIGURA 25. *Detalles de la acción artística utilizando como referente el proyecto 'Gestos vacíos' de Heather Hansen (2013)*

Fuente: Autora, 2022

Tras un proceso de investigación, documentación y búsqueda, crear y presentar, tomando como referentes las artistas propuestas, proponemos unas pautas básicas:

- Seleccionar lugar de intervención
- Crear partituras gráficas-visuales
- Desarrollo /grabación/edición
- Presentación video-performance de 4 minutos

Como se ha podido observar, el alumnado forma parte activa de dicho proceso, todas las imágenes se realizan en grupos y comparten las fotografías en el aula virtual, lo que les permite en todo momento colaborar, reflexionar y analizar la acción didáctica que estamos realizando en el aula, utilizamos un muro creado por la aplicación gratuita padlet publicado en el aula virtual. Lo que nos permite posteriormente, obtener nuevas lecturas, transforman y convertir en otros proyectos artísticos que se obtienen durante dicha experiencia creativa. Nos conduce a la fase final, la exposición y presentación del vídeo-performance como resultado del proyecto planteado en el primer semestre. Análisis de las diferentes

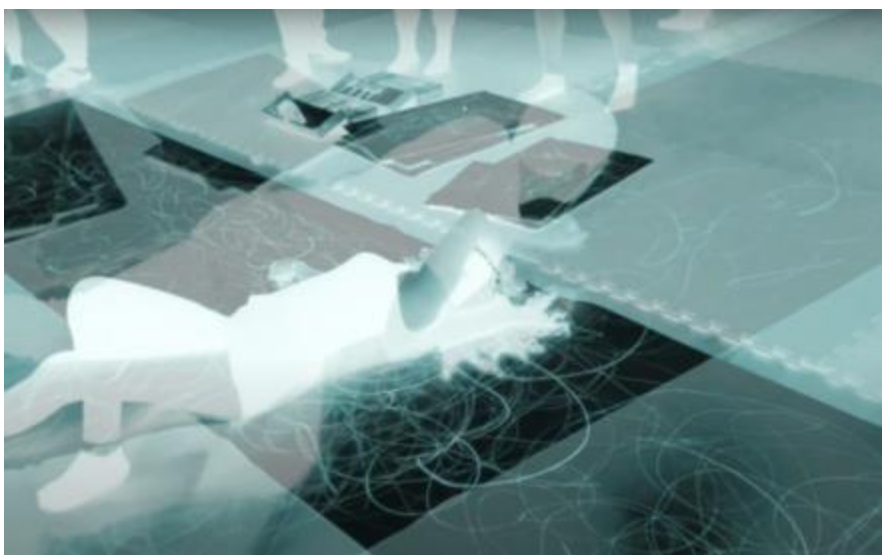
concepciones y teorías sobre el dibujo infantil, así como apreciarlo y valorarlo. Fomentar el enriquecimiento de las percepciones visuales y táctiles de los infantes, incluyendo la observación, distinción, relación, selección, juicio, interpretación, análisis y síntesis vinculados a las mismas, así como demuestran la capacidad de diseñar, aplicar y evaluar el aprendizaje artístico y materiales/herramientas que fomenten la creatividad infantil.

4. RESULTADOS

En el marco del proyecto de innovación artística, el alumnado genera un proyecto grupal –video performance– como resultado del primer semestre, crea y desarrolla una acción artística cooperativa, cuyos parámetros principales son establecer una relación entre cuerpo y espacio público, materia, movimiento y gesto gráfico.

En este estudio, se presentan una selección de piezas audiovisuales como registro e instrumentos de investigación educativa basada en las artes visuales:

FIGURA 26. *Captura 0.0 del video realizado por el alumnado*



Fuente: Autora, 2022

***FIGURA 27**. Captura 0.1 del video realizado por alumnado*

Fuente: Autora, 2022

***FIGURA 28.** Captura 0.2 del vídeo realizado por alumnado*

Fuente: Autora, 2022

FIGURA 29. *Secuencia 0.3 del vídeo de la performance alumnado*

Fuente: Autora, 2022

FIGURA 30. *Secuencia 0.4 del vídeo de la performance alumnado*

Fuente: Autora, 2022

5. CONCLUSIONES

La acción artística colaborativa, favorece expandir posibilidades plástico-expresivas del medio y modela la fluidez del aire para representar en él la forma. La experiencia táctil, visual y corporal conecta diferentes áreas de conocimiento, el dibujo, gesto gráfico, movimiento como investigación artística y el cuerpo como materia, permite al estudiantado tener una experiencia multisensorial y multidisciplinar, aprendiendo a materializar la idea preconcebida y posterior análisis crítico de los resultados. El criterio estético persiste en todo el proceso de aprendizaje, proporción y ritmo, equilibrio y continuidad de las formas, asimetría como principio dinámico, a partir de la cual renovará la relación entre el dibujo y escultura corpórea, factores básicos de la experiencia.

El desarrollo de estos conocimientos y de las estrategias performáticas, aportan las herramientas necesarias para la adquisición de nuevos saberes y potenciar competencias enriquecedoras, favorece una pedagogía creativa, habilidades interpersonales y grupales. La propuesta, despierta sorpresa, incertidumbre y curiosidad intelectual, lo cual puede ser muy positivo para que suceda el aprendizaje.

Por tanto, la manipulación de los materiales, permiten elaborar un resultado artístico, generan un producto final, una obra de arte contemporáneo que gira en torno al registro del movimiento, el paso del tiempo, secuencia y ritmo. Los registros audiovisuales, trabajados por los estudiantes en el aula, permiten desarrollar el pensamiento crítico del aprendiz, analizar los resultados y profundizar en contenidos curriculares, establecer relaciones entre los conocimientos adquiridos y estrategias artísticas. Experiencia estética que implica conocimiento, sensaciones y mucha emoción.

6. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

La propuesta se realiza dentro de una de las acciones artísticas planteadas dentro del programa de Formación e innovación educativa (UFIE) de la Unidad de Apoyo Educativo, en la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad Jaume I de Castellón (UJI).

7. REFERENCIAS

Barber, L. (1985). John Cage. Círculo de Bellas Artes.

Dewey, J. (1998). Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación. Morata.

Dewey, J. (2008). El arte como experiencia. Paidós.

Eisner, E. W. (1995). Educar la visión artística. Paidós.

Ferrer, E. (2023,25 de marzo). Todas las variaciones son válidas, incluida esta—Catálogo de exposición. (s. f.). https://bit.ly/3CkbYx8

Gardner, H. (1994). Educación artística y desarrollo humano. Paidós.

Gardner, H. (1995). Inteligencias múltiples: La teoría en la práctica. Paidós.

Ingold, T. (2011). Redrawing Anthropology Materials, movements, lines. Anthropological Studies of Creativity and Perception. Farnham: Ashgate.

Marín, R., y Roldán, J. (2012). Metodologías Artísticas de Investigación en Educación. Aljibe.

Read, H. (1996). Educación por el arte. Paidós.

Robinson, K. (2009). El Elemento = The element. Grijalbo.

Robinson, K. (2015). Escuelas creativas: La revolución que está transformando la educación. Grijalbo.

Ruíz, P. (2009). El vacío como síntesis del lenguaje sonoro. [Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. Repositorio institucional UCM. https://bit.ly/3M3YmdV

Taussig, M. (2011). I swear I saw this. Drawings in fieldwork notebooks, namely my own. London: The University of Chicago Press.

Torres, V. (2007). Pedagogía de la performance: Programas de cursos y talleres. (s. f.). Librería Prames.

Wick, R. (1998). La Pedagogía de la Bauhaus. Alianza.

LAS NARRATIVAS VISUALES COTIDIANAS COMO HERRAMIENTA DE APRENDIZAJE

MIRIAM GONZÁLEZ ÁLVAREZ
Universidad de La Laguna

1. INTRODUCCIÓN: EL TRIUNFO DEL ESPEJO[92]

> Te miras y te dices que sin duda eres alguien,
> que ese del espejo eres tú. Y eres tú. Pero no hay nadie.
>
> MIGUEL MOREY[93]

El mundo deviene imagen. La saturación visual (Fontcuberta, 2016), el exceso de contenido e información que consumimos –consciente o inconscientemente– de manera diaria, la lluvia de cientos, miles, millones de fotografías y vídeos en nuestras redes sociales y medios de comunicación, ha causado estragos en nuestra manera de ser y estar en la realidad. La época contemporánea, convertida en un auténtico panóptico, se proyecta en multiplicidad de imágenes, de narrativas visuales que confeccionan, a su vez, un imaginario estético que fluye en torno a nuestras cabezas y, literalmente, mediatiza el propio relato que contamos y nos contamos de nosotras mismas. Nuestra sociedad de consumo (Bauman, 2007), nos ha convertido en "prosumidores" (Murolo, 2015) de contenido visual, en espectadores virtuales de narrativas identitarias, tanto públicas como privadas. Nuestra interacción con la realidad se realiza mediada por cómo la vemos (Rose, 2019), con lo que la (re)presentación ve difuminados sus límites con la realidad, generando ciertas problemáticas y carencias a la hora de entender, codificar e interpretar los mensajes visuales.

[92] Título que hace referencia al capítulo del libro *Ser o no ser (un cuerpo)* de Santiago Alba-Rico (2017) con el mismo nombre.

[93] Cita que inicia el capítulo *"*La danza sélfica*"* del libro *La furia de las imágenes* de Joan Fontcuberta (2016).

En este escenario multiforme y cableado, las narrativas visuales cotidianas se convierten en un espejo de la realidad, un espejo que no sólo refleja lo que ocurre, sino que también lo crea. La contemplación a través del espejo genera una visión ficcional y fragmentada, una visión parcial que puede contribuir a negar y rechazar la dialéctica de la libertad (Barcia, 2001). Las metamorfosis visuales a las que sometemos la realidad suponen un reto para nuestra autoconciencia. Siguiendo a Alba-Rico (2017), no vamos a discutir el –por otra parte cuestionado– *estadio del espejo* de Jacques Lacan (1977), pero este proceso de subjetivación del ser humano, tratando de explicar el momento en que se hace consciente de sí mismo y se reconoce como persona "completa" en su reflejo, nos lleva, nuevamente, a la representatividad del espejo. Como narra Morey: "Te miras y te dices que sin duda eres alguien, que ese del espejo eres tú. Y eres tú. Pero no hay nadie" (1994). Sólo imagen.

1.1. El lenguaje de la imagen

Durante toda la historia de la humanidad hemos sentido la necesidad de comunicarnos con el resto de las personas (Thompson, 1998; González, 2007; McLuhan, 2009). Abundando en esta dependencia, hoy González (2007) nos considera una sociedad masificada en "donde todo comunica para existir" (p. 17). Durante siglos, hemos transitado por el sendero de la palabra, creando un camino semántico que encauzaba nuestra manera de transmitir conocimiento, valores y emociones (Lazcano, 2016). Al cabo, esa senda frecuentada por generaciones parece haberse ampliado al punto de que en ella puedan trazarse recorridos que no coincidan en sentido ni aun en dirección. Podríamos pensar que las próximas generaciones se encontrarán en medio de un sendero tan dilatado que podrán describirse en él infinidad de trayectorias vitales sin llegar siquiera a cruzarse. Nuestra generación nativa digital (Gardner y Davis, 2016) utiliza asiduamente no sólo la palabra, escrita o hablada, sino otros muchos códigos y estructuras, no menos semánticos, que les permiten interactuar con el resto de personas de manera visual.

En nuestra época postdigital (Escaño, 2019), la palabra ha cobrado distintas formas y se camufla entre lo audiovisual. Fontcuberta (2016) plantea que la palabra se ha visto desplazada hacia el territorio de la imagen

y considera la fotografía, como un tipo de lenguaje, alternativo a la palabra, dicha o escrita. Por su parte, McLuhan (2009) se refiere a las palabras como "una tecnología de lo explícito", un sistema de metáforas que nos permite traducir la experiencia. Pero, como él indica, son un medio de traducción, es decir, no son espejos que reflejan la realidad (Gergen, 1991/2006), sino interpretaciones derivadas y que, como tales, no tendrían por qué generar consenso entre individuos o grupos sociales. En palabras de Vasallo (2019), la comunicación –en todas sus variantes y aspectos– opera como un contenedor de sentido que no recoge la realidad, sino que la crea. Es decir, la imagen, al menos en apariencia, no interpreta la realidad, sino que la recrea, por lo que sí genera consensos, si no sobre su significado sí, al menos, en su presencia.

En este contexto, arte y artista han tenido que adaptarse a una sociedad en la que la profusión de imágenes, surgidas en cualquier ámbito y generadas por cualquier medio, los ha privado no ya de su monopolio sino incluso de su privilegio y aún protagonismo estético, desterrándolos a la periferia del campo ampliado de la imagen. Sin embargo, lo que no se le podrá arrebatar al arte es su dilatadísima experiencia generando imágenes y su aún vigente capacidad para convocar unos protocolos de atención susceptibles de ser exportados al análisis de la visualidad. Ciertamente, las imágenes, hoy, no remiten a la realidad, la suplantan, cuando no la generan; no presumen de tener significado, simplemente operan. En esta coyuntura, inquietantemente ideológica, que Fischer (2009/2017) ha tildado con fortuna de "realismo capitalista", cualquier ejercicio retórico orientado a reintroducir elementos de mediación entre la imagen efectiva y el espacio de la posibilidad debe ser saludada. La alfabetización visual no debe interpretarse como una provisión de herramientas conceptuales para interpretar una imagen que ya no apela al orden del sentido, sino como una provisión de recursos para actuar críticamente en el espacio de la imagen.

Quizás por ello, el artista haya pasado de ser un generador de contenido a convertirse en un facilitador de recursos para recuperar la agencia en un campo que tiende a dispensarnos el papel de espectadoras. En este "giro educativo", la formación artística, que trasciende con mucho la educación disciplinar reglada, se ha convertido en un dispositivo para

generar agencia crítica en torno a la imagen. El enfoque crítico, como definía Rose (2019), es aquel que piensa en lo visual desde el protagonismo de lo cultural, las prácticas sociales y las relaciones de poder. Hablaríamos, por tanto, al referirnos a la imperiosa necesidad de alfabetizar visualmente a la población, no sólo de capacitar para mirar críticamente, sino para actuar políticamente en el espacio de la imagen y en el orden de jerarquías y correspondencias que establece.

Esta línea de investigación tiene claros antecedentes en trabajos abordados desde diversas perspectivas. Algunos estudios han buscado realizar un análisis crítico del poder de las imágenes mediáticas durante la niñez y la adolescencia (Giroux, 1994; Kincheloe, 2002; Macedo y Steinberg, 2007; Marcellan-Baraze, 2009). Otros, en cambio, han enfatizado el poder de las imágenes como constructo social (Masterman, 1993; Buckingham, 2002). Y un último grupo se ha preocupado por la influencia de estos productos visuales en la propia identidad (Morduchowiczs, 2003; França, 2001; González, 2007; Castillo, 2014; Gómez, 2016).

Siguiendo el estudio de Gómez-Cruz y Ricaurte (2022), en el que realizan un recorrido por diversas investigaciones sobre los métodos para estudiar la cultura digital, planteamos un acercamiento a la tercera tendencia que, en sus palabras, "se ha enfocado en desarrollar dispositivos pedagógicos que permitan aprender técnicas específicamente diseñadas para el estudio de fenómenos digitales" (p. 163). Desde esta línea investigativa, en nuestro estudio planteamos la necesidad de pensar en la propia viralidad de la imagen (Martín, 2018) e, incluso, en los procesos de socialización mimética que experimenta la juventud contemporánea en relación con los repertorios de la subjetividad generados por el contenido visual que consumimos cada día. Pero, a partir de ahí, nos planteamos la posibilidad de trascender el espacio de la crítica para abordar la "estética de lo cotidiano".

Hoy lo sabemos todo sobre el cambio climático –los combustibles fósiles, los microplásticos, las semillas transgénicas–, la esclavitud bajo las marcas de ropa, el patriarcado, la colonialidad, el racismo, el etnocentrismo, la homofobia, la gordofobia… lo sabemos todo menos qué hacer. No necesitamos conciencia, necesitamos agencia. Por lo que se pretende establecer un acercamiento a la relación afectiva que se produce entre la

juventud y las narrativas visuales de su cotidianidad a través del análisis de una experiencia educativa realizada con alumnado de primer año del Grado de Estudios Ingleses de la Universidad de La Laguna [ULL].

2. OBJETIVOS: LA RESPUESTA COMO RESISTENCIA

> Con frecuencia la pregunta llega terriblemente más tarde que la respuesta.
>
> OSCAR WILDE[94]

Las imágenes del entorno "afectan" (Spinoza, 1677/1980) nuestras relaciones interpersonales e, incluso, nuestra manera de autodefinirnos. La cultura visual y, más concretamente, las narrativas visuales cotidianas, presentan una función de entretenimiento o informativa, pero también social, lo que genera una serie de repertorios de la subjetividad que *afectarán* a la participación ciudadana juvenil y a la construcción de la identidad. Esta convicción es el punto de partida de la tesis que me encuentro desarrollando en el marco del Programa de Doctorado de Arte y Humanidades de la ULL. El objetivo principal del estudio es explorar, describir y analizar el vínculo entre la subjetividad juvenil y las narrativas visuales, observando cómo los relatos visuales interfieren e influyen en la construcción y aprendizaje de la identidad contemporánea. El trabajo pretende conectar conceptos, autores y ejes temáticos pertinentes para preguntarnos:

- ¿cómo decodifica e interpreta la juventud los mensajes visuales?
- ¿cómo se construyen las gramáticas visuales en nuestra cotidianidad?
- ¿cómo dotar al alumnado de una agencia crítica en ese contexto?

Una respuesta se conforma como un espacio acordado y acotado, un lugar de seguridad en que resolver incertidumbre. Pero en el estudio realizado, planteamos la respuesta desde un lugar de disidencia, desde un margen en el que realizar preguntas sea un acto de resistencia y en el

[94] Cita que abre el libro, *La forma de lo real: introducción a los estudios visuales*, de Josep M. Català Domènech (2008).

que la potencialidad investigativa se encuentra en el propio proceso de duda y no tanto en el resultado. En nuestra investigación expondremos que, muchas veces, no hay respuestas posibles, sólo intentos.

2.1. Los intentos

Como hemos desarrollado previamente, vivimos en la sociedad de la imagen, pero aun estando en este paradigma visual, el instrumento privilegiado de la formación sigue siendo la palabra. Desde este convencimiento, planteamos la génesis de nuestra propuesta que trata de contravenir la lógica de explicar –verbalmente– la cultura (visual) para hacer cultura (visual). El acontecimiento artístico-educativo se desarrolla en el marco de la asignatura de Cultura Visual y Creación Artística Contemporánea del Grado de Estudios Ingleses, una asignatura aparentemente teórica (aunque formalmente teórico-práctica) con alumnado "neutro" –sin aspiraciones, ni expectativas artísticas–. De esta manera, se altera, por un lado, la idea general que posee el alumnado sobre lo que es arte (algo excepcional, patrimonial, intocable, especial, original y único); y, por otro lado, la consideración del alumnado como consumidores, tratándolos como prosumidores de contenido. Al hacer cultura (visual), se investiga y se aprende a partir del trabajo del alumnado, invirtiendo el procedimiento del discente.

En el procedimiento de trabajar a partir de lo creado, ya se aprende lo fundamental: la alfabetización visual no va de sentido crítico, sino de agencia. El sistema, a través de sus corporaciones, nos disciplina y nos oprime con sus modelos, por lo que tenemos que darnos cuenta y liberarnos de las presiones externas para entender que nos sostenemos en las influencias que nos atraviesan. No somos más que repertorios de la subjetividad apropiados en un contexto intersubjetivo en el que las influencias mutuas son determinantes porque el poder fluye entre los cuerpos. No cabe la liberación, ni la crítica académica, objetiva, distanciada, sino el uso consciente de aquello que nos determina: no somos más que la capacidad de incidir en aquello que incide en nosotras.

El acontecimiento colectivo-participativo se sienta sobre la base de que no hay una subjetividad (identidad) fuera del poder (de las imágenes) pero tampoco hay subjetividad como simple correa de transmisión del

poder. La identidad es un proceso de negociación con las instancias de poder que nos atraviesan (Foucault, 1999). El estudio y análisis de la relación entre los repertorios de subjetividad y los imaginarios estéticos compartidos y generados a partir de las narrativas visuales cotidianas, nos (invita a) problematizar la influencia de la cultura visual sobre la juventud, ya que se coloca al alumnado no como receptáculos de contenido visual, sino como agentes activos del proceso con capacidad de reapropiación y resistencia.

3. METODOLOGÍA: LA GRAFÍA VISUAL

> En un mundo enteramente visual, nos pasaríamos el día tendiéndonos imágenes o imponiéndolas o robándolas los unos a los otros como única vía de acceso individual a la existencia.
>
> SANTIAGO ALBA RICO[95]

Esta investigación se fundamenta en el análisis e intervención de ciertas narrativas visuales de la cotidianidad para resignificar los discursos mediáticos cotidianos. A este respecto, colocamos la Investigación Basada en las Artes [IBA] (*Arts-based Research*) como el marco general para delimitar las distintas líneas metodológicas abordadas en nuestro estudio. Según nos explican Barone y Eisner (2011), en su libro *Arts based research*, la Investigación Basada en las Artes es un enfoque de investigación que explora las capacidades de la forma expresiva y estética. Es decir, plantea un esfuerzo por superar las posibles limitaciones de la comunicación discursiva para expresar y estudiar significados que no se expresan sólo de manera textual. Marín-Viadel y Roldán (2019) exponen que el objetivo de la Investigación Basada en las Artes no es explicar acontecimientos sino generar nuevos modos de comprenderlos. En sus propias palabras: "el propósito final es plantear nuevas preguntas más que encontrar respuestas" (p. 886). A este respecto, consideramos que la línea metodológica establecida nos ha permitido abrir nuevos horizontes, construyendo narrativas visuales alternativas, o lo que

[95] Cita sacada del libro *Ser o no ser (un cuerpo)* de Santiago Alba Rico (2017).

denominamos contra-narrativas, para advertir de la importancia del contenido visual en nuestra vida diaria.

Para el análisis visual partimos de los "sistemas de psicoanálisis" propuestos por Rose (2019) en sus *Métodos visuales de análisis para interpretar el efecto/afecto* (Van der Tuin y Verhoeff, 2022) de las imágenes en nuestro alumnado. Así mismo, colocamos las Metodologías Artísticas de Investigación (Marín-Viadel y Roldán, 2012) como marco metodológico general que aprovecha los conocimientos de las prácticas artísticas para la obtención de los datos y el planteamiento de los argumentos y conclusiones de la investigación. Por lo que recurrimos a una serie de instrumentos visuales cuantitativos propuestos por Marín-Viadel y Roldán (2014) con la intencionalidad de mostrar la visualidad como un medio fiable de recogida y análisis de resultados.

4. RESULTADOS: LAS CONTRA-NARRATIVAS

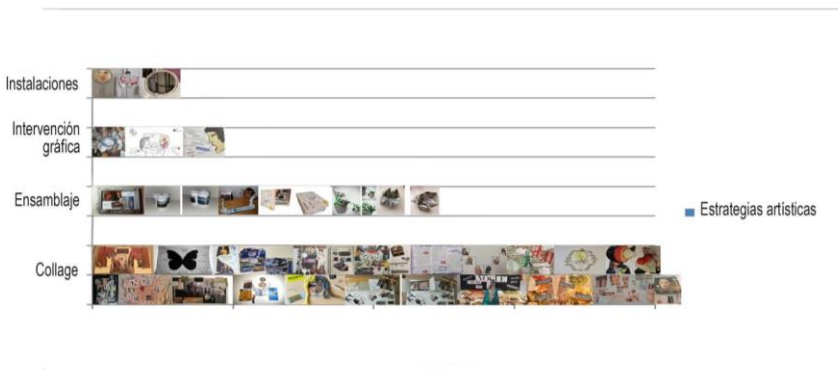
> La imagen no es solamente una cuestión de "representación",
> sino que hay que entenderla más bien en el sentido bergsoniano,
> como un concepto agregado y material,
> resultado de una serie de posiciones relacionales,
> el centro de las cuales es un cuerpo.
>
> FELICITY COLMAN[96]

El análisis visual realizado nos facilitó acercarnos a los resultados que, llenos de interesantes matices en sí mismos, nos permitieron, por un lado, reflexionar sobre cómo abordar de manera crítica la deconstrucción de las narrativas visuales cotidianas y, por otro lado, advertir de la importancia de convertir al alumnado en agentes activos del proceso de creación artística para invitarles a significar nuevos relatos. Este recurso, de las contra-narrativas, se presentó como un nuevo escenario de posibilidades que proporciona el tránsito hacia prácticas de pensamiento emancipadoras, un espacio desde el que abandonar los relatos hegemónicos mediáticos y elaborar nuevas narrativas que atiendan la representatividad identitaria de la otredad.

[96] Cita sacada del artículo "Feminicidad digital: predicación y medida, informática materialista e imágenes" de Felicity Colman (2014).

El estudio realizado se basó en parámetros denotativos y connotativos. En primer lugar, en relación al análisis denotativo de los aspectos técnicos y los elementos compartidos, se pudo observar que el alumnado utilizaba, generalmente, la misma estrategia artística, realizando un trabajo de desplazamiento y agrupación. Es decir, el alumnado recortaba y movía ciertas imágenes para amontonarlas (por medio de collages-montajes) y tratar de generar un nuevo significado. De esta manera, aparece el arte en versión académica: collage-montaje, ensamblaje, *détournement* e instalación. Al desplazar y descontextualizar el elemento visual su sentido se ve modificado. Siguiendo el concepto surgido dentro del movimiento situacionista (*détournement*), el alumnado toma objetos producidos por el sistema capitalista y la cultura mediática para variar o distorsionar su significado y producir un efecto crítico.

FIGURA 1. *Diagrama visual de barras en el que se presentan gráficamente las contranarrativas elaboradas por el alumnado para demostrar el uso reiterativo de ciertas estrategias artísticas en detrimento de otras.*



Fuente: Elaboración de la autora

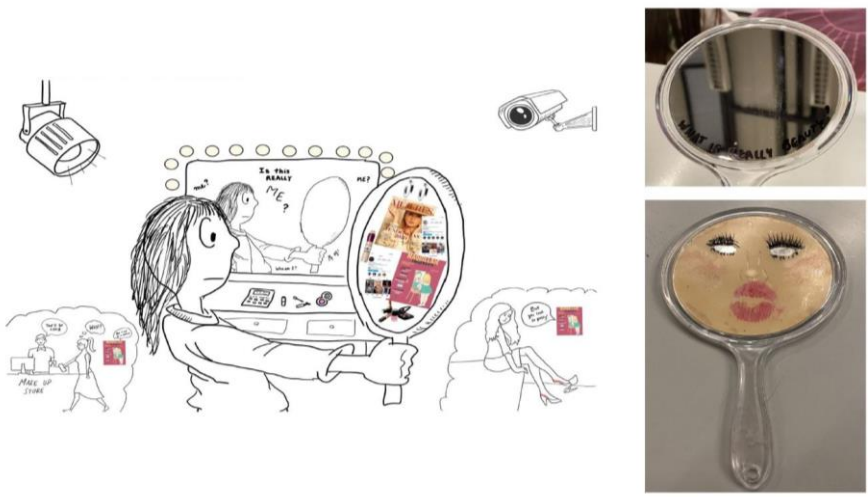
También se pudo prestar atención a cómo el formato final era coincidente en la mayoría de los casos, utilizando la cartulina o paspartú como contenedor y soporte de las propuestas elaboradas. Aunque, ciertamente, y tras realizar un trabajo de lectura e interpretación de las obras creadas junto con el alumnado, decidieron modificar sus narrativas para tratar de alejarse del formato collage en 2D y generar, de esta manera, otras creaciones con mayor interés estético y conceptual (principalmente

ensamblajes). Se muestra a continuación una selección de algunos de los trabajos, para realizar un análisis comparativo entre estos.

FIGURA 2. *Comparativa visual en la que se muestran gráficamente dos propuestas elaboradas por una alumna para señalar el desplazamiento estético y conceptual de sus creaciones artísticas en relación con la subordinación del imaginario social a las estructuras de los medios de comunicación dominantes*

Fuente: Elaboración de la alumna C. Viñas, 2023

FIGURA 3. *Comparativa visual en la que se muestran gráficamente dos propuestas elaboradas por una alumna para señalar el desplazamiento estético y conceptual de sus creaciones artísticas en relación con la violencia estética que subroga el ideal de belleza hegemónico femenino.*



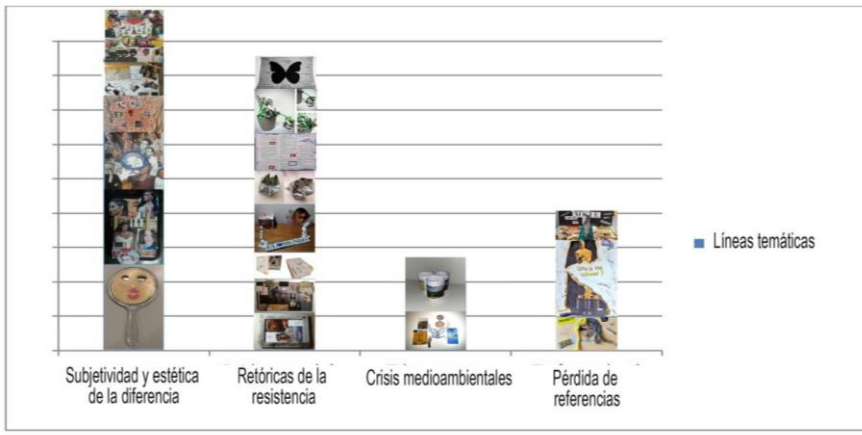
Fuente: Elaboración de la alumna S. Marichal, 2023

Por otro lado, en cuanto al nivel connotativo, nos permitió observar aquellos elementos cotidianos que se repiten como son: las marcas, tickets de compra, y recortes de periódicos o textos, y cómo la representatividad de los gustos y pasatiempos personales de cada estudiante es utilizado como estructura discursiva. Este patrón nos permitió codificar las categorías compartidas y reflexionar, desde lo visual, sobre los posibles vacíos representativos. Se puede señalar, así, que el alumnado selecciona ciertas narrativas visuales cotidianas que contribuyen a generar un discurso homogéneo y hegemónico de una subcultura juvenil común. Como explica Vasallo (2019), nuestra sociedad de consumo ha encontrado en la obtención de productos un medio para la construcción de la identidad colectiva, una forma de autodefinición conjunta: "somos las marcas que llevamos y somos los objetos que poseemos" (p. 167).

Por último, se pudo observar una línea narrativa compartida entre varias de las propuestas: de las 40 contra-narrativas analizadas, un 35% hace referencia a discursos identitarios; algunos como: la construcción de la sexualidad y del género, la identidad racial y la segregación social. Un grupo menor hace referencia a distintos aspectos de crítica socio-cultural, como: la gestación subrogada, la compra de títulos, la influencia mediática… Otros se decantan por discursos en defensa del medio natural y, un último grupo por relatos en referencia al mundo de las redes sociales y la fama. Es decir, se pudo analizar, en qué medida aparecen discursos estéticos que se respaldan en temas académicos, algunos como: la subjetividad y la estética de la diferencia, las retóricas de la resistencia, las crisis medioambientales y la pérdida de referencias.

Siguiendo a Domínguez (2021), para el próximo apartado y para el análisis connotativo del contenido visual, hemos tenido en cuenta que la historia de la visualidad es una perspectiva subjetiva realizada desde una mirada concreta y normativa (del hombre blanco heterosexual). Una historia parcial occidentalizada –debido a su lugar de privilegio– que se compone por intereses y creencias situadas. Por tanto, y como señala la autora (Domínguez, 2021), se debe incluir en la imagen una especie de "coeficiente de variación" que informe de la distorsión en la interpretación.

FIGURA 4. *Diagrama visual de barras en el que se presentan gráficamente las contra-narrativas elaboradas por el alumnado para conocer la proporción de cada tema discursivo abordado y facilitar la interpretación de los datos recogidos*



Fuente: Elaboración de la autora

5. DISCUSIÓN: NUEVOS RELATOS QUE CO-CREAR

Admitámoslo, somos todos mediaréxicos: verdaderos adictos a los medios.

YOLANDA DOMÍNGUEZ[97]

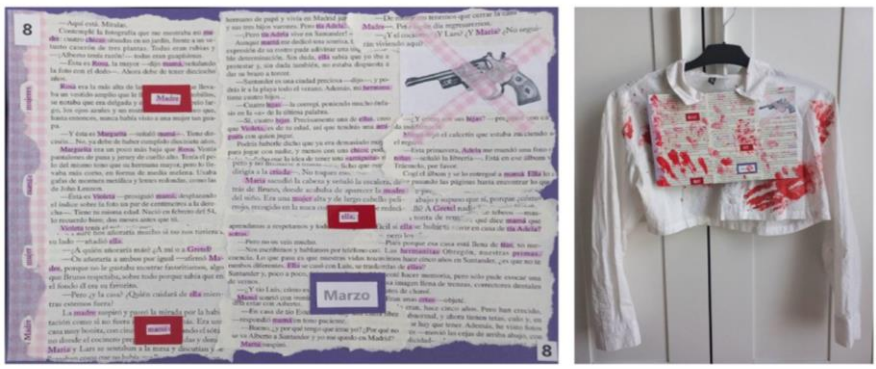
La respuesta del alumnado[98] ante la representación visual del contenido cotidiano trabajado nos permitió entender cómo el alumnado participa de una interpretación mediada por su entorno que no es del todo ingenua ni inocente y que le cuesta separarse de los estereotipos culturales construidos socialmente. Aun así, aunque esta primera aproximación se elabora desde un imaginario social que responde a un corte hegemónico y eurocéntrico, se puede observar un cambio de paradigma al analizar las contra-narrativas que elabora el alumnado apropiándose de estos arquetipos simbólicos.

[97] Cita sacada del libro Maldito estereotipo: Así te manipulan los medios y las imágenes! de Yolanda Domínguez (2021).

[98] La selección de contra-narrativas que aquí se presenta no quiere ser una muestra representativa de un colectivo particular, sino que lo que se analiza es la re-significación de determinada práctica con la imagen.

Como bien explican Gómez-Cruz y Ardévol (2012), aunque los medios de comunicación de masas se configuren como contenedores de significado que designan la normatividad cultural, también se debe tener en cuenta la agencia de las personas en su vida cotidiana como productoras de nuevas imágenes. Así, en las contra-narrativas elaboradas por el alumnado, se puede observar una búsqueda de una crítica social, de un relato parodiado para contar otras narrativas que sean alternativas, disidentes o transgresoras y que, por tanto, rompan con la norma. Aunque, desde una visión metodológica, el proceso estético y creativo del alumnado se sostiene y bebe de un espacio de normatividades coloniales y de estructuras dominantes, es cierto que las contra-narrativas realizadas tratan de romper con la discursividad mediática para deconstruir sus relatos.

FIGURA 5. *Relación visual en la que se muestran gráficamente dos propuestas elaboradas por una alumna para señalar su discurso crítico sobre el rol mujer en subordinación con otras personas.*



Fuente: Elaboración de la alumna N. Reyes, 2023

Como, por ejemplo, en el caso de esta alumna que elabora una primera narrativa sobre la representación de la posición de la mujer en subordinación, siempre como "madre", "esposa", "tía", "hermana", como un rol y no como individuo. De esta manera, la alumna va remarcando –en color violeta como reivindicación– la etiqueta bajo la que se esconde la mujer para señalar, así, su lugar en nuestra sociedad machista y sexista. El color rojo, por su parte, lo usa intencionadamente con el fin de resaltar

las víctimas, elemento cromático que se apoya con la presencia de la pistola y el 8 de marzo. A partir de esa primera narrativa, elabora un segundo relato, esta vez centrado en las víctimas de la violencia de género. El predominio del color rojo es intensificado para simbolizar y reforzar la creación de una ilusión óptica que nos lleve a un ambiente impactante donde el dolor se hace visible.

FIGURA 6. *Relación visual en la que se muestran gráficamente dos propuestas elaboradas por una alumna para señalar su discurso en torno a la compra/venta de títulos universitarios*

Fuente: Elaboración de la alumna N. Negrín, 2023

En un segundo ejemplo, se puede observar una primera narrativa sobre el capitalismo y el poder del Mercado para contribuir a una sociedad desigual que se sustenta en estructuras irregulares que se alejan de toda ética y moral. A partir de ese primer acercamiento, elabora un segundo discurso bajo los mismos parámetros pero, esta vez, trata de alejarse de

la figuración y, a través de la metáfora de la arbitrariedad o la aleatoriedad de un juego popular, representar la compra del futuro laboral. Un escenario que nos lleva a pensar en la sociedad de consumo de Bauman (2007) y en la ilusión neoliberalista de la libertad a partir de un consumismo mercantilizado en beneficio del sector privado.

Los resultados obtenidos nos llevan, de esta manera, a reflexionar sobre la práctica pedagógica basada en las artes como un medio de transitar críticamente por el contenido visual y de generar nuevos modos de conocimiento a partir de otras formas de conocer y de aproximarse a la realidad. Coincidimos con Leavy (2009) al colocar las prácticas artísticas como un medio para desestabilizar estereotipos y promover el diálogo. Entendiendo el poder de lo político en las imágenes, también desde el uso público y cotidiano (Mela-Contreras, 2019). Las narrativas visuales elaboradas se constituyen como constructos de sentido y no como reflejo de otros discursos, como contenedores de significado en los que manifestar las relaciones y estructuras de la realidad representada.

6. CONCLUSIONES: LA VENGANZA DEL ESPEJO

> El espejo ya no me refleja: me culpa.
>
> GONZALO ARANGO[99]

La construcción de narrativas visuales es un complejo sistema relacional, social y cultural que es conformado desde las estructuras de poder mediáticas y socializadoras. La discursividad significativa que envuelven puede (llegar a) generar una serie de referentes simbólicos que conforman el imaginario estético y colectivo de la sociedad. El análisis y resignificación de las narrativas visuales ha tratado de observar en qué medida el alumnado se reapropia del discurso para dialogar y abrir la posibilidad de generar nuevos relatos, contra-narrativas conceptuales y visuales que deconstruyan los estereotipos y arquetipos culturales. A este respecto, esta investigación ha pretendido explorar, describir y analizar el vínculo entre la subjetividad juvenil y las narrativas visuales.

[99] Verso del poema de *Caído en el limbo espiritual* de Gonzalo Arango (1974).

El estudio del efecto/afecto del contenido visual cotidiano en el alumnado nos permitió observar cómo se reproduce una cierta respuesta individual ante las distintas imágenes, la cual se respalda en un imaginario político y social compartido. El contenido visual se conformó como un escenario de posibilidades en el que la mayoría de los discursos se construyen siguiendo las gramáticas y retóricas de la cultura popular, una cultura que, a su vez, gira en una gran rueda referencial de corte eurocéntrico. Por su parte, se pudo estudiar el impacto que genera la visualidad en los modos de actuación y construcción identitaria a través de las propias narrativas elaboradas, las cuales se apoyaban en una subjetividad colectiva que responde a la normatividad estructural dominante de la rueda referencial.

Por otro lado, sí pudimos encontrar resultados más interesantes en relación al análisis de la capacidad de apropiación y agenciamiento del alumnado en el proceso de post-producción de narrativas visuales. En sus creaciones artísticas se pudo apreciar un desplazamiento, estético y conceptual, que trataba de abandonar el discurso hegemónico para elaborar nuevos relatos desde una mirada crítica que acogiera la otredad y se planteara desde la disidencia.

La investigación se abría con una serie de preguntas: "¿cómo decodifica e interpreta la juventud los mensajes visuales? ¿Cómo se construyen las gramáticas visuales en nuestra cotidianidad? ¿Cómo dotar al alumnado de una agencia crítica en ese contexto?". Estas preguntas nos permiten dibujar una serie de posibles actuaciones para generar conciencia en el alumnado y para especular sobre potencialidades futuras. Todas estas preguntas sin respuesta nos llevan a una serie de conclusiones. En primer lugar, a la certeza de que la investigación desarrollada se ha planteado como una forma de reflexión artística que lejos del dogmatismo no trata de responder nada, sino que trata de (invitar a) transitar por el problema que envuelven como una vía de mostrar su contingencia y consideración cultural.

En segundo lugar, planteamos la investigación desarrollada como un recurso de posibles herramientas artístico-educativas que permitan realizar un acercamiento a las necesidades educativas del alumnado en la era postdigital. Una práctica artística que ahonde en el imperativo de

abordar la post-producción en un mundo en el que todas las imágenes están ya creadas; en donde el arte actúe como generador de acontecimiento; en donde la educación artística sea promotora de inquietud, facilitando el análisis crítico del contenido visual. Es decir, arte y educación funcionan cuando convergen en un espacio fuera de sus respectivos ámbitos disciplinares y se hibridan en una práctica no cis.

Nos encontramos en una época en la que las personas aprendemos viendo y, aun así, no sabemos ver. En nuestra propuesta colectiva-participativa no se ha explicado qué es la cultura (visual), tampoco qué es el arte, ni siquiera qué problemas plantea la sociedad de la imagen. Sin embargo, se han utilizado los medios canónicos del arte contemporáneo, atravesados por la cultura visual, para negociar con las instancias de un poder –que no nos reprime, sino que nos seduce, y que se sirve de nosotras como correa de transmisión– y abrir un espacio de relación en el que se pongan en discusión los paradigmas normativos y se alfabetice visualmente. Todo ello no porque se lleguen a explicar las imágenes, sino porque se procuran herramientas y espacios donde actuar con/contra ellas. Para que el espejo deje de culparnos.

7. AGRADECIMIENTOS / APOYOS

Se agradece la colaboración, creatividad y buen hacer del alumnado de los Grupos 101 y 102 del 1º año del Grado de Estudios Ingleses de la Universidad de La Laguna, sin los cuales este proyecto nunca habría podido ver la luz.

La investigación está dentro del marco de nuestra tesis doctoral del Programa de Doctorado en Arte y Humanidades de la Universidad de La Laguna cofinanciada por la Agencia Canaria de Investigación, Innovación y Sociedad de la Información de la Consejería de Economía, Conocimiento y Empleo y por el Fondo Social Europeo (FSE) Programa Operativo Integrado de Canarias 2014-2020, Eje 3 Tema Prioritario 74 (85%).

8. REFERENCIAS

Alba-Rico, S. (2017). Ser o no ser: (un cuerpo). Seix Barral.

Arango, g. (1974). Fuego en el altar. Plaza & Janés.

Barcia, M. (2001). En la videópolis (El sujeto, la TV y el poder). https://bit.ly/3pQu3zG

Barone, T. & Eisner, E.W. (2011). Arts based research. SAGE Publications.

Bauman, Z. (2007). Vida de consumo. Fondo de Cultura Económica.

Buckingham, D. (2002). Crecer en la era de los medios electrónicos. Morata.

Castillo, A.M. (2014). Prácticas en las Redes Sociales Online. Ficción Audiovisual para la Construcción de Identidad. [Tesis de doctorado, Universitat Autòma de Barcelona]. http://hdl.handle.net/10803/285653

Català-Domènech, J.M. (2008). La forma de lo real: introducción a los estudios visuales. Editorial UOC.

Colman, F. (2014). Feminicidad digital: predicación y medida, informática materialista e imágenes. Artnodes. Revista científica electrónica impulsada por la UOC, 14, 7-17.

Domínguez, Y. (2021). Maldito estereotipo: Así te manipulan los medios y las imágenes! Ediciones B

Escaño, C. (2019). La mirada como acto político. El cine y otros audiovisuales como herramientas educativas de (re)construcción del mundo. Eari. Educación Artística Revista de Investigación, (10), 251-261. https://doi.org/10.7203/eari.10.14152

Fischer, M. (2009). Capitalist Realism: Is there no alternative? Zero Books. (Trad. C. Iglesias: (2017) Realismo capitalista: ¿No hay alternativa? Caja negra)

Fontcuberta, J. (2016). La furia de las imágenes. Notas sobre la postfotografía. Galaxia Gutenberg.

Foucault, M. (1999). Estrategias de poder (Trad. F. Álvarez-Uría y J. Varela). Ediciones Paidós Ibérica S. A. Colección Obras Esenciales, volumen II.

França, M.E. (2001). La contribución de las series juveniles de televisión a la formación de la identidad en la adolescencia. Análisis del contenido y de la recepción de la serie "Compañeros" (Antena 3). [Tesis de doctorado, Universitat Autòma de Barcelona]. http://hdl.handle.net/10803/4092

Gardner, H & Davis, K. (2016). La generación ʿappʾ. Cómo los jóvenes gestionan su identidad, su privacidad e imaginación en el mundo digital. Paidós.

Gergen, K. (1991). The saturated self. Dilemmas of identity in contemporary life. Basic Books. (Trad. Espasa: (2006). El yo saturado: dilemas de identidad en el mundo contemporáneo. Paidós)

Giroux, H. (1994). Disturbing Pleasures: Learning Popular Culture. Routledge. http://dx.doi.org/10.2307/358882

González, C. (2007). La continuidad televisiva en la era digital. Nuevos discursos publicitarios de expresión de Identidad Corporativa. El nacimiento de Cuatro. [Tesis de doctorado, Universitat Jaume I]. http://hdl.handle.net/10803/10462

Gómez, C. (2016). Construcción de modelos de identidad femenina en la adolescencia a través de la producción de televisión de ficción actual. [Tesis de doctorado, Universitat Internacional de Catalunya]. http://hdl.handle.net/10803/374245

Gómez-Cruz, E. & Ardévol, E. (2012). Cuerpo privado, imagen pública: el autorretrato en la práctica de la fotografía digital. Revista de Dialectología y Tradiciones Populares, LXVII(1), 181-208.

Gómez-Cruz, E. & Ricaurte, P. (2022). Descolonizando los métodos para estudiar la cultura digital: una propuesta desde Latinoamérica. Cuadernos.info, (54), 160-181. https://doi.org/10.7764/cdi.54.52605

Kincheloe, J. (2002). The Sing of the Burger: McDonald's and the Culture of Power. Temple University Press.

Lacan, J. (1977). The four fundamental concepts of psycho-analysis. Penguin.

Macedo, D. & Steinberg, S.R. (Eds.) (2007). Media Literacy. Peter Lang.

Marcellan-Baraze, I. (2009). Sobre cómo la educación artística podría potenciar la capacidad crítica ante los medios. En Torres-Pereira de Eça, T., Agra-Pardiñas, M.J., Trigo-Martínez, C., & Gouvêa-Pimentel, L. (coord.) Desafios da educação artística em contextos ibero-americanos. Edições. APECV (Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual)

Marín-Viadel, R., & Roldán, J. (2012). Metodologías artísticas de Investigación en educación. Aljibe.

Marín-Viadel, R., & Roldán, J. (2014). 4 instrumentos cuantitativos y 3 instrumentos cualitativos en Investigación Educativa basada en las Artes Visuales. Universidad de Granada.

Marín-Viadel, R. & Roldán, J. (2019). A/r/tografía e Investigación Educativa Basada en Artes Visuales en el panorama de las metodologías de investigación en Educación Artística. Arte, Individuo y Sociedad, 31(4), 881-895. https://doi.org/10.5209/aris.63409

Martín, J. (2018). El ver y las imágenes en el tiempo de Internet. Ediciones Akal.

Masterman, l. (1993). La enseñanza de los medios de comunicación. Ediciones de la Torre Madrid.

McLuhan, M. (2009). Comprender los medios de comunicación: Las extensiones del ser humano. Ediciones Paidós Ibérica S.A.

Mela-Contreras, J. (2019). La Investigación Basada en las Artes: Análisis de su uso y experiencia docente en el Colegio Hispanoamericano. Páginas De Educación, 12(2), 107–123. https://doi.org/10.22235/pe.v12i2.1839

Morduchowicz, R. (coord.) (2003). Comunicación, medios y educación. Octaedro.

Morey, M. (1994). Deseo de ser piel roja. Editorial Anagrama.

Murolo, N. L. (2015). Del mito del Narciso a la selfie: una arqueología de los cuerpos codificados. Palabra Clave, 18(3), 676-700. DOI: 10.5294/pacla.2015.18.3.3

Lazcano, E. (2016). La narrativa audiovisual. En VV.AA. El vídeo en la era Post-YouTube. Reflexiones, retos y oportunidades (pp. 22-24). Foxize Ebook.

Leavy, P. (2009). Arts-Based Research as a Pedagogical Tool for Teaching Media Literacy: Reflections from an Undergraduate Classroom. LEARNing Landscape, 3(1), 225-242. https://doi.org/10.36510/learnland.v3i1.327

Rose, G. (2019). Metodologías visuales. Una introducción a la investigación con materiales visuales. Centro de Documentación y Estudios Avanzados de Arte Contemporáneo (CENDEAC)

Spinoza, B. (1980). Ética demostrada según el orden geométrico. Fondo de Cultura. (Trabajo original publicado en 1677).

Thompson, J.B. (1998). Los media y la modernidad. Ediciones Paidós Ibérica.

Van der Tuin, I., & Verhoeff, N. (2022). Critical Concepts for the Creative Humanities. Rowan & Littlefield.

Vasallo, B. (2019). Pensamiento monógamo, terror poliamoroso. La Oveja Roja.

RECURSOS ACADÉMICOS PARA EL ESTUDIO Y LA ENSEÑANZA DE LA EDICIÓN NO LINEAL DE VÍDEO

DANIEL VILLA GRACIA
Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCCIÓN. LA ENSEÑANZA DE EDICIÓN NO LINEAL DE VÍDEO: DESAFÍOS Y OPORTUNIDADES EN LA ERA DIGITAL

En la era digital, la producción y edición de vídeo se han convertido en habilidades cada vez más relevantes y demandadas en diversos campos, desde el cine y la televisión hasta el marketing y la comunicación corporativa. La capacidad de crear y editar contenido audiovisual de alta calidad se ha vuelto esencial para transmitir mensajes efectivos y captar la atención del público en un entorno mediático saturado (Wang, 2021). En este contexto, la enseñanza de edición y postproducción de vídeo se ha convertido en una prioridad para educadores y profesionales del sector (Trent & Gurvitch, 2015).

El presente texto tiene como objetivo explorar los desafíos y oportunidades que se presentan en la enseñanza de edición y postproducción de vídeo en el contexto actual. En los últimos años, los cambios tecnológicos y las nuevas herramientas disponibles, así como los enfoques pedagógicos pueden facilitar un aprendizaje efectivo y significativo en este campo (González *et al*., 2014).

En primer lugar, es importante reconocer el impacto de las tecnologías digitales en la producción audiovisual. El advenimiento de cámaras digitales de alta resolución, software de edición avanzado y plataformas de distribución en línea ha democratizado el acceso a la producción de vídeo. Esto ha generado una creciente demanda de profesionales capacitados en edición y postproducción, pero también ha planteado el

desafío de mantenerse al día con las últimas tendencias y herramientas (Fernández-Ramírez & Díaz-Campo, 2021).

Además, la rápida evolución de la tecnología implica que los métodos y técnicas de edición y postproducción también están en constante cambio (Franco & Castro, 2008). Los educadores deben adaptarse continuamente a las innovaciones tecnológicas y aprender a utilizar las nuevas herramientas disponibles. Esto implica un enfoque pedagógico flexible y una actualización constante de los contenidos y las estrategias de enseñanza .

En este sentido, es fundamental fomentar un enfoque práctico y experiencial en la enseñanza de edición y postproducción de vídeo. Los estudiantes deben tener la oportunidad de trabajar en proyectos reales y aplicar los conocimientos teóricos en situaciones concretas. La colaboración y el trabajo en equipo también son aspectos clave, ya que la producción audiovisual es un proceso multidisciplinario que requiere la participación de diversos profesionales, como directores, editores de sonido y artistas gráficos.

Asimismo, la enseñanza de edición y postproducción de vídeo debe incluir una reflexión crítica sobre el impacto social y cultural de los medios audiovisuales (Horowitz, 2017). Los estudiantes deben comprender cómo los elementos técnicos, como el montaje, el color y el sonido, pueden influir en la narrativa y transmitir significados específicos. Además, es importante abordar temas éticos relacionados con la manipulación de imágenes y la representación de la realidad en el cine y la televisión.

En este capítulo nos centraremos en las opciones de enseñanza de edición no lineal en educación superior. Se sobreentiende, por tanto, conocimientos audiovisuales básicos por parte de los alumnos, tanto técnicos (transmisión de señales, funcionamiento de hardware, uso de distintas interfaces y sistemas operativos, códecs, contenedores, cadencia, resolución, profundidad de color, etc.) como narrativos (escena, secuencia, tipos de plano, formatos audiovisuales, ritmo, narración, etc.). Por lo tanto, vamos a ofrecer un listado de los principales softwares de edición usados en la actualidad (Taboda-Hernández, 2022): Avid Media Composer, Adobe Premiére, DaVinci Resolve y Final Cut Pro.

1.1. Edición lineal frente a edición no lineal

La evolución de la tecnología ha supuesto un cambio mecánico y artístico en el proceso de edición de vídeo al permitir el paso de la edición lineal a la edición no lineal. La edición lineal ha sido históricamente el método predominante utilizado en la industria del cine y la televisión antes de la llegada de la edición no lineal. Este enfoque se basa en la manipulación física de los rollos de película o cintas de vídeo para crear la estructura narrativa deseada (Sánchez-Biosca, 1996).

En el cine, la edición lineal implicaba cortar las secuencias de película y unirlas en una secuencia secuencial. Los editores trabajaban con copias físicas del material de película, utilizando una moviola u otro dispositivo de visualización para ver y recortar los fotogramas necesarios. Luego, pegaban las secciones seleccionadas de película con cinta adhesiva especializada, creando así la secuencia final. Este proceso requería una gran precisión y habilidad, ya que cualquier error o cambio requería comenzar nuevamente desde la fuente original. En la televisión, la edición lineal se realizaba utilizando cintas de vídeo. Los editores trabajaban con videocasetes físicos, rebobinando y reproduciendo las cintas para seleccionar los segmentos adecuados y luego copiarlos en otra cinta en el orden deseado. Estos procesos de edición lineal en cine y televisión requerían tiempo y paciencia, ya que cualquier cambio o ajuste implicaba repetir el proceso desde el principio (Bordwell & Thompson, 1995).

La edición lineal en cine y televisión tenía sus limitaciones en términos de flexibilidad y eficiencia. Cada vez que se realizaba un cambio en la secuencia, se necesitaba volver a reeditar las secciones de la película o cinta de vídeo, lo que podía llevar mucho tiempo y aumentar el riesgo de dañar el material original y provocar disincronías. Además, cualquier modificación en la secuencia requería hacer ajustes manuales en cada corte, lo que podía resultar tedioso y propenso a errores.

A pesar de sus limitaciones, la edición lineal tenía algunas ventajas. Al trabajar directamente con el material físico, los editores tenían una conexión tangible con la película o cinta de vídeo, lo que les permitía tener una comprensión más profunda de la calidad de la imagen y el sonido. Además, la edición lineal fomentaba un enfoque más reflexivo y

planificado, ya que cada corte era definitivo y requería una toma de decisiones cuidadosa (López-Cantos, 2017).

Sin embargo, con el advenimiento de las computadoras y el software de edición especializado, surgió la edición no lineal, que ha transformado por completo la forma en que se edita y se postproduce el vídeo. Por lo tanto (aunque no totalmente extinta) la edición lineal ha ido perdiendo terreno en la industria del cine y la televisión. La edición no lineal ofrece una mayor flexibilidad y eficiencia, permitiendo a los editores realizar cambios no destructivos, experimentar con diferentes opciones y acceder rápidamente a cualquier punto del material sin tener que rebobinar o buscar manualmente.

La edición no lineal permite a los editores manipular y reorganizar los clips de vídeo de manera más flexible y eficiente. En vez de tener que trabajar con las cintas en un orden secuencial, los clips digitales se pueden importar a un sistema informático y organizar en una línea de tiempo virtual. Esto brinda una mayor libertad creativa, ya que los clips se pueden cortar, copiar, pegar y mover fácilmente sin degradar la calidad original (Aref *et al*., 1997). Uno de los principales beneficios de la edición no lineal es la capacidad de realizar cambios no destructivos. En el sistema lineal, cualquier modificación o ajuste realizado en la cinta original implicaba una pérdida permanente de la calidad. En cambio, en la edición no lineal, los archivos de origen se mantienen intactos y se trabaja con copias digitales, lo que permite experimentar sin el temor de dañar los materiales originales. Esto también facilita la colaboración, ya que varias personas pueden trabajar en diferentes aspectos de un proyecto al mismo tiempo, sin interferir con el trabajo de los demás. Por lo tanto, se pueden tener diferentes versiones o cortes de un mismo material sin necesidad de duplicar el original.

Además de la flexibilidad, la edición no lineal ofrece una amplia gama de herramientas y efectos especiales que permiten mejorar y enriquecer la calidad visual y sonora del vídeo. Los editores pueden aplicar transiciones suaves, corregir el color, ajustar el audio, agregar efectos visuales y muchas otras opciones creativas que antes estaban más allá de la tarea y posibilidades del equipo de edición. Estas capacidades adicionales brindan a los editores una mayor libertad para explorar su visión artística

y lograr resultados más profesionales (Turner, 1994). La edición no lineal también ha agilizado el proceso de trabajo en general. Las funciones de búsqueda y etiquetado permiten a los editores acceder rápidamente a los clips deseados, evitando la necesidad de rebobinar y buscar manualmente en las cintas. Los avances en la capacidad de almacenamiento y la velocidad de procesamiento de las computadoras han hecho posible manejar grandes volúmenes de material de vídeo sin problemas, lo que acelera el flujo de trabajo y mejora la productividad.

A medida que la edición no lineal se ha vuelto más accesible y asequible, se ha convertido en el estándar de la industria. Los profesionales de la edición de vídeo, así como los estudiantes, se han adaptado a esta forma de trabajar debido a sus múltiples ventajas y al constante avance de la tecnología. Sin embargo, a pesar de la popularidad de la edición no lineal, es importante reconocer que la edición lineal aún puede ser relevante en ciertos contextos, como la preservación de archivos históricos o la producción en formatos específicos (Korpi *et al*., 1996).

1.2. Opciones de software de edición no lineal

Avid Media Composer, Adobe Premiére Pro, DaVinci Resolve y Final Cut Pro son programas muy populares y estandarizados para la edición de vídeo utilizados en la industria del cine, la televisión y la producción de medios digitales (figura 1). Cada uno de ellos ofrece determinadas características y herramientas especializadas para satisfacer las necesidades de diferentes usuarios y entornos de producción.

Avid Media Composer es uno de los programas más antiguos y ampliamente utilizados en la industria del cine y la televisión (Moreno, 2015). Es conocido por su estabilidad, su flujo de trabajo sólido y su capacidad para manejar proyectos de gran escala. Media Composer ofrece una interfaz robusta y una amplia gama de herramientas de edición, corrección de color y mezcla de audio. También es compatible con una amplia variedad de formatos de archivo y cuenta con una función de colaboración que permite a múltiples editores trabajar en un proyecto al mismo tiempo (Hershleder, 2012). Uno de sus puntos fuertes es que son desarrolladores de hardware, por lo que la compatibilidad entre el programa y sus sistemas de almacenaje de media local o remota, plataformas de

trabajo o mesas de mezclas, entre otros, asegura un flujo de trabajo optimizado.

FIGURA 1. *Softwares de edición elegiros para el estudio. De izquierda a derecha: Avid Media Composer, Adobe Premiére Pro, DaVinci Resolve y Final Cut Pro*

Fuente: avid.com, adobe.com, blackmagicdesign.com y apple.com

Adobe Premiére Pro es parte de la suite de Adobe Creative Cloud y se ha vuelto cada vez más popular entre los profesionales y los creadores de contenido digital (Jago, 2020). Con una interfaz intuitiva y flexible, Premiére Pro ofrece una amplia gama de herramientas de edición de vídeo, efectos visuales, corrección de color y mezcla de audio. También se integra perfectamente con otros productos de Adobe, lo que facilita la transferencia de proyectos entre diferentes aplicaciones de la suite Creative Cloud. Premiére Pro también es conocido por su capacidad para trabajar con una amplia gama de formatos de archivo y su función de colaboración en tiempo real a través de la nube (Babbo, 2021).

Final Cut Pro es el software de edición de vídeo desarrollado por Apple y está diseñado específicamente para usuarios de macOS. Ofrece una interfaz moderna y elegante, junto con una amplia gama de herramientas de edición de vídeo, efectos visuales y mezcla de audio. Final Cut Pro también se destaca por su flujo de trabajo optimizado y su capacidad para aprovechar al máximo el hardware de Mac para una edición rápida y eficiente. Además, ofrece funciones avanzadas como la edición multicámara y la estabilización de imagen (Pagé *et al*., 2019).

DaVinci Resolve es una suite de postproducción de vídeo completa que incluye herramientas de edición, corrección de color, mezcla de audio y efectos visuales. Es conocido por su poderosa y avanzada función de corrección de color, que es utilizada por profesionales en la industria cinematográfica. DaVinci Resolve también ofrece una interfaz intuitiva y fluida, una amplia gama de efectos y transiciones, y una integración

sólida entre las diferentes etapas de postproducción (Ortiz & Moya, 2020). Además, cuenta con una versión gratuita que ofrece muchas de las funciones esenciales, lo que la hace accesible para los principiantes y aquellos con un presupuesto limitado.

Cada uno de estos programas tiene sus propias fortalezas y características específicas, por lo que la elección del software de edición de vídeo depende de las necesidades y preferencias individuales del usuario, así como del entorno de producción y los requisitos del proyecto (Men, 2022).

2. OBJETIVOS

2.1. Objetivos primarios del estudio

- Ofrecer una comparativa que permita al cuerpo docente elegir el software óptimo para cualquier asignatura relacionada con el audiovisual, desde unas nociones básicas de edición hasta el desarrollo de una asignatura específica y detallada. Para ello, mostraremos el enfoque en cuanto a las licencias académicas ofrece cada software y si hay opciones específicas para el sector educativo u opciones gratuitas.
- Mostrar las facilidades para la formación de profesores o estudiantes, bien de manera autónoma o complementaria a la asignatura, que los distintos desarrolladores de software ponen a disposición de los usuarios para aprender el manejo de la herramienta, bien sea a través de cursos, tutoriales, textos u otros materiales didácticos.

2.2. Objetivos secundarios del estudio

- Elaborar una lista de los softwares de edición más usados en el entorno profesional.
- Mostrar las diferencias entre ellos para servir de guía en la elección de uno u otro.

– Facilitar la planificación de los estudios anteriormente citados en base a un presupuesto.

3. METODOLOGÍA

Ya hemos indicado los softwares que consideraremos en nuestro estudio: Avid Media Composer, Adobe Premiére Pro, DaVinci Resolve y Final Cut Pro. Por lo tanto, accederemos a la información facilitada por los desarrolladores en sus sitios web, respectivamente: Avid, Adobe, Blackmagic Design y Apple.

En ellos buscaremos dos tipos de información. La primera, si existen (y cómo son) opciones de licencia para centros educativos o versiones gratuitas con un nivel de funcionalidad suficiente como para desarrollar el plan de estudios de una asignatura. La segunda, qué tipo de guías, tutoriales o documentos ofrecen dichos desarrolladores para facilitar la formación y aprendizaje de alumnos y profesores.

Por último, haremos una comparativa de dichas opciones tratando de obtener un resultado que permita la toma de decisiones por parte de los docentes a la hora impartir materia de edición y postproducción básica.

4. RESULTADOS

4.1. Opciones para estudiantes y centros educativos

4.1.1. Opciones educativas de Avid Media Composer

Avid tiene habilitada en su web un apartado específico para educación (Avid, 2023a). Bajo el epígrafe de *Avid Learning*, ofrece tres opciones denominadas: afiliado, socio y media campus (figura 2).

La opción *afiliado* (Avid, 2023b) implica crear una cuenta por parte del profesor, validada mediante cualquier documento acreditativo de su labor docente en el centro. Una vez validado, el profesor podrá gestionar 50 licencias del software Media Composer para sus alumnos. Para ello, los alumnos deberán proporcionar una dirección de correo académico, con las cuales el docente irá dándoles de alta en el sistema. Dicha

licencia tiene una validez de 1 año. Los alumnos podrán usarlas en sus ordenadores personales o en ordenadores de la facultad, siempre y cuando accedan desde su cuenta.

FIGURA 2. *Portal del programa educativo de Avid Media Composer*

Fuente: avid.com

Esta opción supone un avance frente a la antigua versión gratuita que Avid ofrecía como versión educativa, Media Composer | First. Este software tenía opciones muy limitadas respecto a la versión completa y, además, los proyectos creados en él eran incompatibles con los de la versión profesional. De este modo, los alumnos no podían exportar en alta calidad ni tener un número adecuado de pistas de video y audio para crear resultados escalables a los objetivos de cualquier asignatura.

La opción *socio* (o Avid *Learning Partner*) está destinada a aquellos centros educativos que quieren ofrecer certificaciones oficiales del uso del software (Avid, 2023c). Estos centros han de pasar la aprobación de la compañía ya que en los exámenes de certificación conllevan cierto de gestión por parte de Avid. Este programa permite el acceso al currículo oficial de Avid, sus propios exámenes de certificación, y una serie de procesos que sistematicen la implementación de los productos de capacitación.

Por último, la opción *media campus* (Avid, 2023d) está diseñada para aquellos centros que quieren crear un entorno totalmente equiparable al

profesional, desde salas de edición de vídeo o audio, hasta sistemas de acceso a media en nube o flujos de trabajo completos basados en formatos específicos. Además, el programa implica descuentos tanto en sus otras opciones de software como en su hardware (que, como hemos mencionado anteriormente, es uno de sus puntos fuertes).

4.1.2. Opciones educativas de Adobe Premiére Pro

Adobe permite una prueba gratuita de su paquete de aplicaciones (entre las que están Photoshop, After Effects, Illustrator, InDesign, Lightroom o Audition, entre otras) para cualquier usuario que se dé de alta en la suscripción Creative Cloud. Además, ofrece dos opciones generales para Estudiantes y profesores, por un lado, y Centros educativos y universidades por otro (Adobe, 2023).

La opción de Estudiantes y profesores requiere una cuenta de correo académica para acceder a un descuento del 45% durante el primer año. Incluye todas las aplicaciones Creative Cloud (entre la que está la que atañe en nuestro estudio, Premiére Pro) por 19,66€ al mes. Para acceder a esta suscripción no es necesario ningún trámite por parte del centro, tanto estudiantes como profesores pueden gestionarlo de manera individual.

Los planes para el sector educativo de Centros y universidades se dividen en dos opciones. La primera tiene un costo para el centro de 34,99€ al mes e incluye todas las aplicaciones Creative Cloud. Sin embargo (como puede suceder en este caso), si sólo se necesita un programa, el coste se reduce a 14,99€. La segunda está orientada a los equipos que el centro ponga a disposición de los estudiantes en aulas o laboratorios. En este caso, el precio es de 330€ al año por equipo (27,5€ al mes). Hay que tener en cuenta que los precios de esta opción no incluyen IVA.

TABLA 1 . *Precios para Estudiantes y profesores y Centros educativos y universidades de Adobe*

Estudiantes y profesores	Centros y universidades
19,66€/mes (solo el primer año, Creative Cloud completo)	34,99€/14,99€ (Creative Cloud completo/aplicaciones individuales)
	27,5€ (Creative Cloud completo, solo para aulas)

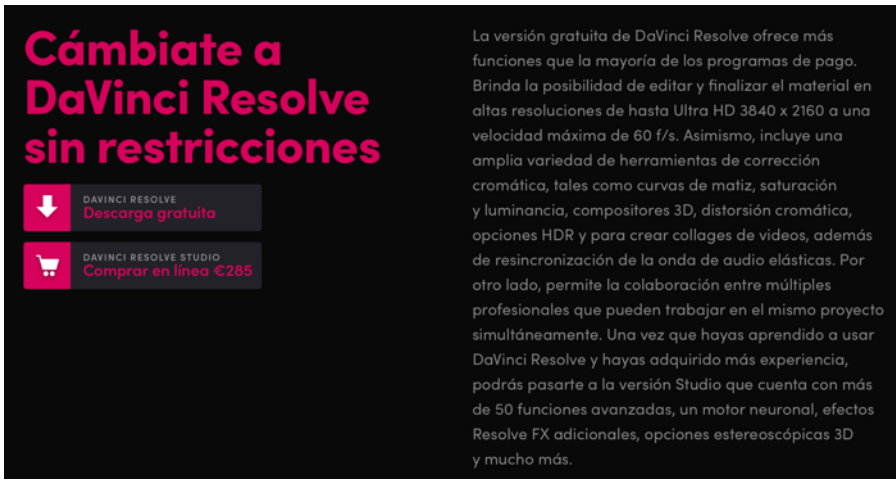
Fuente: adobe.com.

4.1.3. Opciones educativas de DaVinci Resolve

Si bien Avid es una empresa cuyo producto principal es el software y, además, diseña y vende un hardware específico para él, Blackmagic es una empresa cuya parte de hardware ha sido su base desde sus inicios. Gran Petty, su fundador, decidió crear una empresa que desarrollara productos profesionales para la producción y postproducción audiovisual a precios asequibles para pequeñas empresas y profesionales independientes (Aldredge, 2022). Cuenta con algunas de las cámaras de mejor calidad del mercado, así como un gran abanico de dispositivos para la producción, emisión, transmisión y gestión de señales de vídeo y audio. Uno de sus productos más populares es DaVinci Resolve. Este software (para el cual Blackmagic ha diseñado teclados, unidades de control y mesas de trabajo específicas) comenzó como una *suite* de corrección de color. A lo largo de sus 18 versiones, ha incluido módulos para corte de contenido, edición, VFX, sonido y *delivery*, haciendo de él una opción completa para la producción de una obra audiovisual desde su ingesta hasta su emisión en cualquier ventana existente.

La empresa no dispone, como tal, una sección orientada a educación. Sin embargo, ofrece una versión gratuita del programa (Blackmagic Design, 2023). La diferencia con la versión completa, denominada DaVinci Resolve Studio, se centra en opciones destinadas a un público profesional que necesite desarrollar proyectos de gran envergadura (como resolución, cadencia o profundidad de color avanzada, sistemas de reducción de ruido, trabajo estereoscópico, masterización en Dolby Vision y Dolby Atmos o exportación en DCP, entre otras). Si, en cualquier caso, el plan docente de una asignatura estuviera enfocado en flujos de trabajo que requirieran de estas opciones, la versión *studio* tiene un coste de 285€ (IVA no incluido). El pago permite la descarga de todas las actualizaciones y futuras versiones del programa. Esto supone una diferencia con las versiones de pago de Avid y Adobe, cuyo acceso implica una suscripción mensual o anual, pero no su compra permanente.

FIGURA 4. *Descripción de las diferencias entre las limitaciones y coste de la versión gratuita de DaVinci Resolve y su versión Studio*

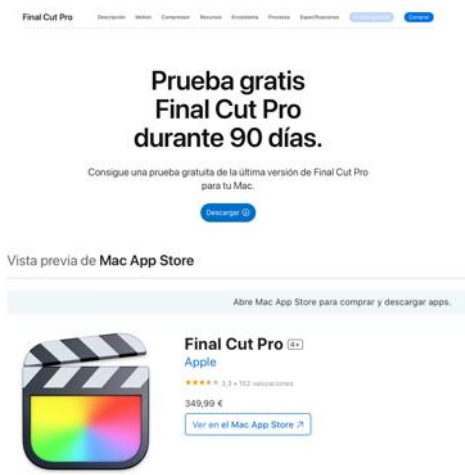


Fuente: blackmagicdesign.com

4.1.4. Opciones educativas de Final Cut Pro

Apple no ofrece opción educativa para su software de edición. Existe una versión de prueba de 90 días, tras la cual el programa tiene un coste de 349,99€ (figura 5). Al igual que DaVinci Resolve, se trata de un pago único que incluye actualizaciones y versiones (Apple, 2023). El único descuento accesible implica la adquisición de un equipo Apple portátil o sobremesa, en cuyo caso se ofrece Final Cut Pro, Motion, Compressor, Logic Pro y MainStage por 199€.

FIGURA 5. *Versión de prueba y de pago de Final Cut Pro*



Fuente: apple.es

4.2. Recursos oficiales de formación

4.2.1. Recursos de formación de Avid Media Composer

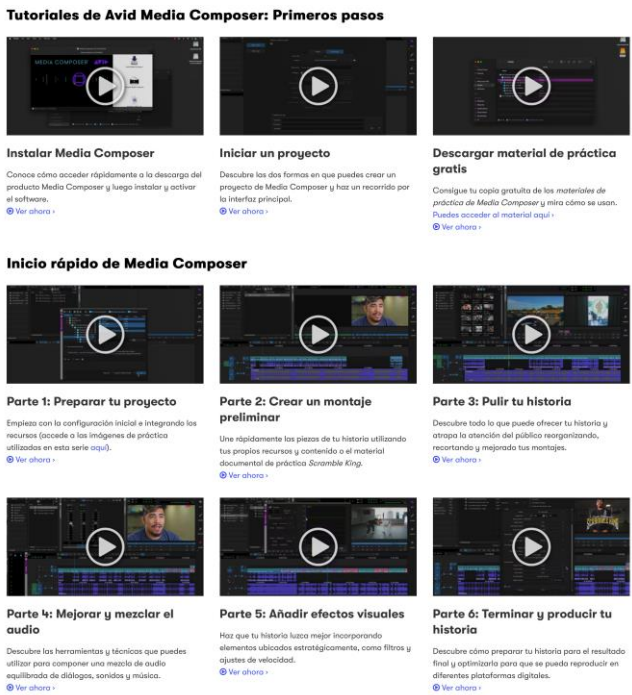
Anteriormente hemos visto las tres opciones que Avid ofrece a los centros académicos (figura 6). Dichas opciones incluyen tres niveles de materiales didácticos (Avid, 2023a). El primero, *afiliado*, consiste en vídeos de introducción para los estudiantes, talleres, planes de ejemplo y guías de soporte y autoservicio. El segundo, socio, incluye los cursos de certificación oficiales y acceso ilimitado a la biblioteca *Avid Learning Central* (así como un portal para formadores de dicha plataforma). Y el tercero, *media campus*, planes de estudio, creación de flujos de trabajo de nivel avanzado y acceso a cursos en varios medios con recursos multimedia para los ejercicios prácticos.

FIGURA 6. *Materiales, recursos y programas didácticos de los tres niveles de Avid*

Fuente: avid.com

Además, y al alcance de cualquier interesado, Avid dispone de una sección de tutoriales (Avid, 2023e) con decenas de vídeos (desde tareas sencillas y genéricas hasta otras más complejas y específicas) que permiten aprender los distintos aspectos del programa (figura 7).

FIGURA 7. *Materiales, recursos y programas didácticos de los tres niveles de Avid*

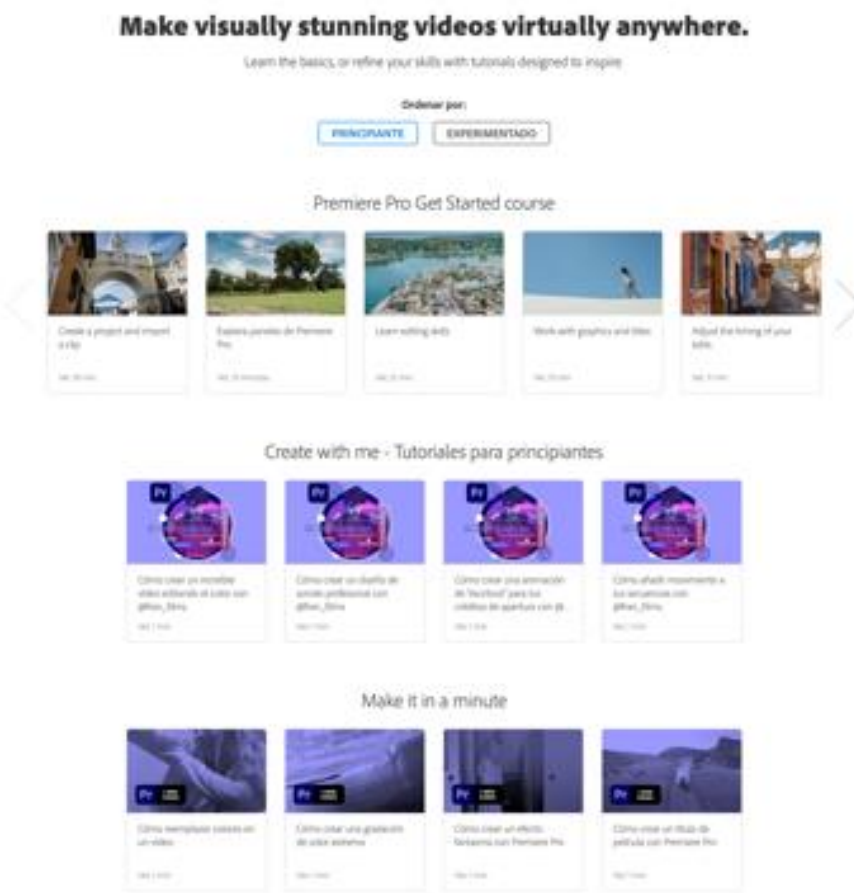


Fuente: avid.com

4.2.2. Recursos de formación de Adobe Premiére Pro

Adobe dispone para todos sus programas de una sección de aprendizaje organizada desde los aspectos más básicos hasta los más complejos (Adobe, 2023b). Están separadas por las pestañas *principiante* y *experimentado*, y organizados por las categorías de las distintas fases de trabajo y *workflow* del programa. Además, incluye proyectos y material descargable para practicar los ejercicios (figura 8).

FIGURA 8. *Tutoriales de Adobe Premiére Pro*



Fuente: adobe.com

4.2.3. Recursos de formación de DaVinci Resolve

Blackmagic tiene organizada un doble sistema de formación. Por un lado, en su sección *training* (figura 9) ofrece cursos específicos para los principales aspectos del software (edición, sonido, color y efectos) por medio de vídeos con una gran cantidad de material optimizado para el aprendizaje (Blackmagic Design, 2023b). Por otro lado, organiza cursos online en vivo donde explica estos mismos aspectos, pero con un miembro de su personal de formación que resuelve las dudas de los alumnos en el momento. Dichos cursos son gratuitos y, tras su finalización, se puede acceder al examen de certificación (también de manera gratuita). Responder a un 85% o más de las preguntas de manera correcta nos otorgará un certificado oficial de usuario de dicho aspecto concreto.

FIGURA 9. *Portal de aprendizaje de Blackmagic Desing para DaVinci Resolve*

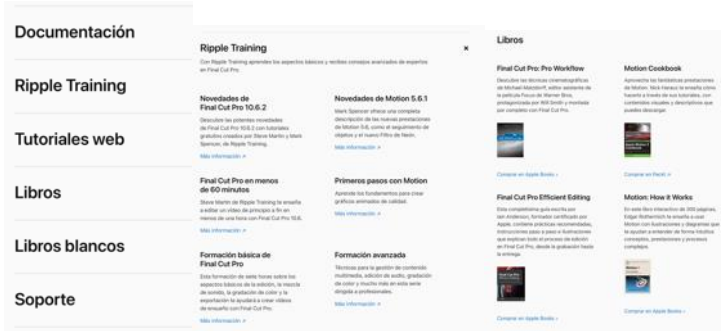
Fuente: blackmagicdesign.com

4.2.4. Recursos de formación de Final Cut Pro

Apple no ofrece ningún recurso propio (más allá del manual del software) y delega todas sus opciones en servicios externos (figura 10), como los tutoriales de la empresa *Ripple Training*, *LinkedIn Learning* o

Premium Beat. También ofrece enlaces a otros portales de aprendizaje y libros sobre el programa (Apple, 2023b).

FIGURA 10. *Opciones oficiales de Apple para Final Cut Pro*



Fuente: apple.es

5. DISCUSIÓN

En cuanto a las opciones para centros educativos, las propuestas más económicas las ofrecen Avid Media Composer (que ofrece una licencia gratuita del programa durante un año, renovable) y DaVinci Resolve (ya que su versión gratuita, aunque con funciones limitadas, es casi totalmente funcional). Final Cut Pro no tiene versión gratuita e implica un único pago para su uso perpetuo con actualizaciones. Adobe Premiére requiere un pago mensual en función de varios factores (si es el primer año para el estudiante, si se opta por todo el paquete Adobe, un programa individual como Premiére y se instala en un aula o laboratorio) y es, a la larga, la opción que más recursos económicos requiere.

Sobre los recursos de aprendizaje, Apple es la única que no ofrece de manera gratuita ninguna opción. Avid dispone de decenas de vídeos para aprender las funciones del programa. Sin embargo, en este aspecto son Adobe Premiére Pro y DaVinci Resolve las que mejores opciones tienen disponible. Además de los tutoriales en vídeo (y cursos online en el caso de DaVinci), permiten la descarga de los materiales para poder seguir los cursos paso a paso y de la misma manera que en la explicación. Dichos materiales, además, pueden usarse en clase para otros ejercicios sin

necesidad de grabar material o recurrir a otros proyectos o fuentes de descarga de vídeo o audio.

6. CONCLUSIONES

Cada uno de los cuatro programas tiene sus particularidades, puntos fuertes y preferencias profesionales y didácticas. Por lo tanto, no hay uno que destaque sobre los demás a la hora de elegirlo. La elección de estos (u otros) es totalmente válida para la enseñanza y aprendizaje de la edición no lineal. Dicho esto, Avid Media Composer tiene la mejor opción para centros educativos, ya sea en su opción gratuita o en sus opciones de pago, ya que implica descuentos en la adquisición del material. DaVinci Resolve también puede contemplarse desde un punto de vista similar. Si bien no ofrece descuentos en su versión completa, la compra de material de hardware de Blackmagic implica en algunos casos una doble licencia completa de DaVinci Resolve Studio que puede usarse en dos equipos de manera simultánea. Este programa permite, además, usar su material audiovisual para realizar ejercicios de edición, color, sonido y efectos, algo que Avid no ofrece. Adobe también pone a disposición de cualquier usuario estos recursos. Sin embargo, su alto coste mensual puede suponer un problema para aquellos centros o departamentos que no puedan afrontar ese gasto. Finalmente, Final Cut Pro es la opción menos atractiva desde ambos puntos de vista, ya que no ofrece solución para centros educativos, a no ser que se adquiera un equipo de la propia compañía.

8. REFERENCIAS

Adobe. (2023a). Planes y precios de suscripción a Creative Cloud | Adobe CC. Adobe.com. Retrieved June 1, 2023, from https://bit.ly/43w9ZBJ

Adobe. (2023b). Premiere Pro tutorials | Learn how to use Premiere Pro. Retrieved June 7, 2023, from https://bit.ly/3oMZrPF

Aldredge, J. (2022, July 15). How the Philosophy of Blackmagic Design Changed Cinema Cameras Forever. No Film School. https://bit.ly/3NfT6pd

Apple. (2023a). Final Cut Pro para el Mac. Apple (España). Retrieved June 1, 2023, from https://www.apple.com/es/final-cut-pro/

Apple. (2023b). Final Cut Pro - Formación y recursos. Apple (España). Retrieved June 7, 2023, from https://www.apple.com/es/final-cut-pro/resources/

Aref, W. G., Kamel, I., Niranjan, T. N., & Ghandeharizadeh, S. (1997). Disk scheduling for displaying and recording video in nonlinear news editing systems. In Multimedia Computing and Networking 1997 (Vol. 3020). https://doi.org/10.1117/12.264296

Avid. (2023a). Recursos profesionales Avid para la edición de vídeo, películas, música y transmisión. Avid.com. Retrieved June 1, 2023, from https://bit.ly/43if7cB

Avid. (2023b). Avid for Education – Avid Media Campus. Avid.com. Retrieved June 1, 2023, from https://bit.ly/3MSpug7

Avid. (2023c). Avid Learning Partner Program. Avid.com. Retrieved June 1, 2023, from https://bit.ly/43qtKe1

Avid. (2023d). Programa gratuito Media Composer for Students – Avid. Avid.com. Retrieved June 1, 2023, from https://bit.ly/3WSyCpG

Avid. (2023e). Tutorials | Avid. Retrieved June 7, 2023, from https://bit.ly/43KW9uV

Babbo, T. A. (2021). Best Computer For Adobe Premiere Pro. Computer Software. https://computerstationnation.com/category/hardware/

Blackmagic Design. (2023a). DaVinci Resolve 18 | Blackmagic Design. Retrieved June 1, 2023, from https://bit.ly/43rpeMm

Blackmagic Design. (2023b). DaVinci Resolve 18 – Training | Blackmagic Design. Blackmagic.com. Retrieved June 7, 2023, from https://bit.ly/3WUKx6j

Bordwell, D., & Thompson, K. (1995). El arte cinematográfico: una introducción. Grupo Planeta (GBS).

Computer Station Nation. (n.d.). Computer Hardware Archives - Computer Station Nation. https://computerstationnation.com/category/hardware/

Fernández-Ramírez, L., & Díaz-Campo, J. (2021). La investigación sobre montaje cinematográfico en Web of Science en communication, film, radio & television, psychology y neurosciences & neurology. Arte, Individuo Y Sociedad, 33(4), 1369–1394. https://doi.org/10.5209/aris.72167

Franco, M. D. G., & Castro, J. R. (2008). La utilización de problemas auténticos en la enseñanza superior. El Aprendizaje Basado En Problemas (ABP). Una Propuesta Metodológica De Educación Superior, 35–52. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2749036

González, M., Martín, S. C., & Pinto-Llorente, A. M. (2014). Percepción de los alumnos de Educación Primaria de la Universidad de Salamanca sobre su competencia digital. Edutec, 48, a275. https://doi.org/10.21556/edutec.2014.48.156

Hershleder, B. (2012). Avid Media Composer 6. x Cookbook. Packt Publishing Ltd.

Horowitz, D. (2017). Teaching video editing and motion graphics with Photoshop. Innovative Marketing. https://doi.org/10.21511/im.13(3).2017.02

Jago, M. (2020). Adobe Premiere Pro Classroom in a Book (2020 Release). Adobe Press.

Korpi, M. F., Carbonara, C. P., & Young, V. B. (1996). The Impact of Nonlinear Editing on the Post-Production Process. Smpte Journal, 105(10), 641–646. https://doi.org/10.5594/j17193

López-Cantos, F. (2017). Editing and Montage in International Film and Video: Theory and Technique. Revista ICONO 14. Revista científica de Comunicación y Tecnologías emergentes, 15(2), 7-9.

Men, I. (2022, March 31). Davinci Resolve: Intermediate. https://bit.ly/42pYdrd

Moreno, F. (2015). Avid Media Composer. Ministerio de Educación.

Ortiz, M. J., & Moya, J. M. H. (2020). Manual de edición rápida con DaVinci Resolve. https://bit.ly/3oSQgxa

Pagé, C., Bernier, P., & Trempe, M. (2019). Using video simulations and virtual reality to improve decision-making skills in basketball. Journal of Sports Sciences, 37(21), 2403–2410. https://bit.ly/3OX2wai

Sánchez-Biosca, V. (1996). El montaje cinematográfico: teoría y análisis. Paidós Iberica Ediciones S A.

Taboda-Hernández, E. (2022). Diseño e implantación de un método de aprendizaje para enseñar edición de vídeo en la universidad. REIDOCREA, 11(29), 340–354. https://www.ugr.es/~reidocrea/11-29.pdf

Team, A. C. (2012). Adobe Premiere Pro CS6 Classroom in a Book. https://dl.acm.org/citation.cfm?id=2408216

Trent, M. N., & Gurvitch, R. (2015). Fostering Teacher Candidates' Reflective Practice through Video Editing. Journal of Physical Education, Recreation & Dance. https://doi.org/10.1080/07303084.2015.1022674

Turner, R. (1994). SMPTE Tutorial: SMPTE Tutorial: 1,001 Questions to Ask before Deciding on a Nonlinear Video Editing System. Smpte Journal. https://doi.org/10.5594/j03690

Wang, Z. (2021). Analysis on the Application of Video Editing Skills Based on Image Mosaic in Film and Television Works. https://bit.ly/3P79KbM

ESTIMULACIÓN EN EDADES TEMPRANAS. ORÍGENES Y TENDENCIAS ACTUALES PARA LA ATENCIÓN A LA INFANCIA DESDE UN PRISMA ARTÍSTICO-SENSORIAL

DAVID MASCARELL-PALAU
(Universitat de València)

1. INTRODUCCIÓN

En este escrito se detallan brevemente las etapas y la evolución de la expansión de la intervención temprana, así como se alude a estudios que se centraron en la evaluación de los efectos de la intervención temprana. En la actualidad, referentes como L'Ecuyer, respaldan investigaciones que indican que una mejor preparación en el proceso cognitivo y un desarrollador de la personalidad recae en la calidad de la relación que el niño o la niña tiene con su cuidador durante los primeros años de vida. En este sentido, y desde el área de la Expresión Plástica, en la actualidad se presentan los contextos lúdicos relacionales a través del juego simbólico, con el objeto de promover principios socioeducativos de convivencia desde la diversidad cognitiva, afectiva y emocional. Una posibilidad para indagar sobre quien soy, a quién represento y quién quiero ser. El arte ineludiblemente se presenta como el germen que activa la percepción, el conocimiento y la comprensión.

La Estimulación Temprana favorece la evolución sana y positiva de los infantes en los primeros 6 años de vida. Pretende una forma de atención a la infancia desde la perspectiva sensorial con el fin de incrementar el potencial integral del ser humano. Constituye una de las herramientas fundamentales con las que es posible incrementar la salud y el bienestar de los pequeños, acompañar adecuadamente su proceso educativo y promover el despliegue integral de sus habilidades y destrezas en las

distintas áreas de su desarrollo: psicomotor, afectivo, social y cognitivo (Alfonso-Figueroa, et al., 2022). El enfoque más divulgado teóricamente y en el que suele fundamentarse la Intervención Temprana, es el de la plasticidad cerebral dependiente de la experiencia. En este sentido, se necesita tener experiencias para llegar hacia el conocimiento. "No hay nada en mi intelecto que no haya pasado por mis sentidos" Aristóteles. El sistema cerebral puede crear circuitos cerebrales nuevos, circuitos determinados por la experiencia o estimulación recibida (García y Minango, 2021). El supuesto básico es que la intervención sensorial puede aumentar las capacidades tempranas con una adecuada interacción entre las experiencias ambientales y la estructura y las propiedades del sistema sensorial y sistema nervioso. Los infantes, en sus primeros años de vida vienen a significar una fase sobre la existencia crítica ya que intrínsecamente se configuran habilidades perceptivas, motrices, cognitivas, lingüísticas y sociales que posibilitan una equilibrada interacción con el mundo que los rodea. De acuerdo con Fajardo et al., (2018), la estimulación temprana, se presenta, como un conjunto de experiencias que proporcionan a los niños y niñas, oportunidades de desarrollo integral (física, emocional, intelectual, sensorial y social) con el propósito de fomentar sus habilidades psicomotrices y lingüísticas con vistas a la mejora del desenvolvimiento social.

2. OBJETIVOS

Elaborar un documento como aportación acerca de la estimulación temprana, contemplando los orígenes y tendencias actuales, mediante un enfoque artístico-sensorial en la etapa de la Educación Infantil. Se persigue la difusión teórica para la conciencia de la implicación de la Educación Artística desde el conocimiento sensorial y de manera, finalmente, interdisciplinar.

3. METODOLOGÍA

Se ha implementado la metodología de investigación documental (Cázares, et al. 1990), efectuando un proceso de indagación sistemática, desde la recolección, análisis e interpretación de información en torno a los orígenes de la Estimulación Temprana y las vinculaciones artístico

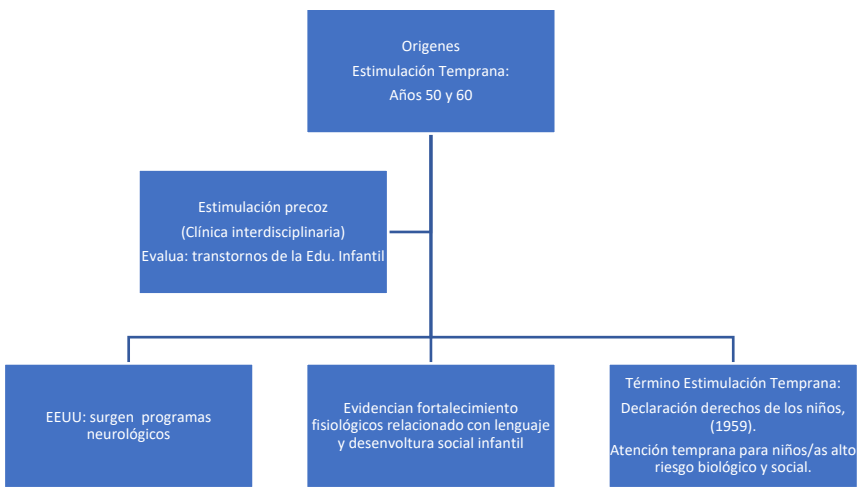
sensoriales, mediante un análisis crítico. Se ha llevado a cabo a través de fuentes primarias, principalmente libros y artículos científicos.

4. ORÍGENES DE LA ESTIMULACIÓN TEMPRANA

Los orígenes de la Estimulación Temprana se remontan a los años 50 y 60 con diversos cambios sociales, políticos, científicos y educativos que fueron abriendo paso a lo entendido como estimulación precoz. Fue durante esos años cuando la Estimulación Temprana comenzó a considerarse como clínica interdisciplinaria, determinada a evaluar trastornos del desarrollo infantil. Es así como van surgiendo en los Estados Unidos programas neurológicos que evidencian fortalecimiento en los mecanismos fisiológicos por los que el cerebro procesa la información relacionada con el lenguaje que, además, miden la efectividad en la desenvoltura social que lograban los infantes.

El término Estimulación Temprana aparece reflejado, según Gómez, et., al (2005), en el documento de la Declaración de los Derechos de los niños y niñas en 1959, definido como una forma especializada de atención a la infancia que nace en condiciones de alto riesgo biológico y social, priorizando las familias de carácter marginal, necesitadas o con carencias.

***FIGURA 1**. Esquema de los principales hitos de los orígenes de la Estimulación Temprana*



Fuente: Elaboración propia

En la actualidad, la estimulación en edades tempranas se considera, en un sentido más amplio, dirigida a fomentar y optimizar el desarrollo de los 6 primeros años de vida. Aunque es fundamental en población con diversidad funcional, se dirige y es necesaria para toda la población infantil ya que favorece un desarrollo sano y positivo.

Las posibilidades de educar tempranamente, intervenir precozmente o rehabilitar, son dependientes del crecimiento neuronal, y este crecimiento adquiere un ritmo individual en cada niño o niña. En este sentido, la Intervención Temprana sensorial pretende lograr la calidad funcional de las conductas que se van adquiriendo.

La AT supone un abordaje interdisciplinar y un procedimiento de actuación basado en la complementariedad, globalidad y unificación del proceso de detección, diagnóstico e intervención a los menores de 0/6 años con deficiencia o alteración del desarrollo (Andréu, 1997).

En los orígenes o antecedentes de la estimulación o intervención temprana se erigen en cuatro campos del saber sobre los que se ha ido desarrollando:

- La Educación Infantil temprana
- Los servicios de salud materno-infantil
- La educación especial
- La investigación acerca del desarrollo de los niños

Para ubicar el origen de las raíces de la Educación Infantil temprana, esta se remite a escritos de los filósofos europeos de los siglos XVII y XVIII (Aries, 1962), reconociendo la infancia como período de la vida. Comenius (1592-1670) caracterizó la Escuela de las Madres como el vehículo más apropiado para la educación en los primeros seis años de vida y defendió que los niños aprenden espontáneamente. Locke (1632-1704) popularizó la noción de la *"tábula rasa"* enfatizando de este modo el papel del aprendizaje en el desarrollo humano. Rousseau (1712-1778), gran defensor de la naturaleza del niño, sugirió un acercamiento al *laissez faire* en la infancia temprana para permitir aflorar los talentos naturales del individuo. Estas perspectivas son ampliamente difundidas

y ampliadas en el siglo XIX y en el siglo XX con las experiencias de Tolstoi (1967) y de Neill (1960). Los servicios de salud materno-infantil, la industrialización y la secularización del s. XIX generaron una base fértil para el desarrollo de nuevos conceptos de la educación temprana. La alta tasa de mortalidad infantil promovió una mayor preocupación por la salud física de los infantes. Pediatras de finales del siglo XVIII señalan la necesidad de llevar a cabo campañas educativas cuya finalidad sería prevenir enfermedades antes de los cinco años y fomentar actividades encaminadas a promover el bienestar físico (Griffith, 1985). En Estados Unidos, la creación de Children's Bureau permitió la recogida de datos y la aparición de ayudas federales para la promoción de la salud y el desarrollo de los niños y niñas más vulnerables.

La educación especial es otro de los campos que involucra la evolución de la Estimulación Temprana con niños discapacitados. La evolución de las actitudes y prácticas ante las características de estos niños ha evolucionado, distinguiéndose tres períodos:

Primer período: "Olvidar y esconder" práctica dominante en la primera parte de siglo XX, y que consiste en retirar del ámbito público a los sujetos con discapacidades para evitar situaciones molestas a sus familias.

Segundo período, años sesenta, llamado "Pantalla y segregación", se refiere a la evaluación y etiquetado de los sujetos para luego aislarlos bajo la idea de su necesidad de protección e imposibilidad de funcionamiento autónomo.

Tercer período, denominado "Identificación y ayuda", se inicia a mediados de los años setenta, con la aparición de legislación específica.

Este último período se enfoca en centrar todos los esfuerzos en los primeros años de vida, proveyendo intervenciones apropiadas tan tempranamente como sea posible para lograr el máximo desarrollo posible. La comunidad académica-científica ha llevado a cabo contribuciones para la compresión del desarrollo del infante desde la psicología. Apoyan la idea que las experiencias tempranas influyen en el desarrollo posterior del niño, que el bebé aprende incluso antes del nacimiento y que los efectos de las experiencias tempranas son modificables. Todo ello refuerza la idea de que es posible intervenir en el curso del desarrollo, proporcionándole

al niño experiencias optimizadoras, y que se debe intervenir lo más tempranamente posible para favorecer el desarrollo o paliar los efectos nocivos del ambiente o de algún tipo de condición limitante.

Las principales orientaciones sobre el desarrollo del niño surgieron en 1930 (Horowitz, 1980). En este período Freud propuso las etapas psicosexuales y señaló los dos primeros años de vida como el período principal de desarrollo (Freud, 1917); Gesell en ese momento ya había publicado un libro sobre infancia y crecimiento humano (Gesell, 1928) y Piaget había iniciado sus estudios sobre el desarrollo sensomotor de sus hijas (Brainerd, 1978). En los siguientes años, a partir de 1930, se elaboran estas teorías y se contribuye a su consolidación a través de la aportación de datos empíricos relevantes. En este sentido, revelaron el grado en que la calidad del ambiente de crianza influye sobre los efectos de los riesgos biológicos; proporciona un soporte sustancial para el desarrollo de estrategias de intervención encaminadas a modificar ese contexto.

Por otro lado, un importante número de investigadores adoptó el papel de estudiar las consecuencias adversas de la deprivación en las relaciones tempranas. Guiados por una base psicoanalítica, estos primeros experimentos naturales centraron su atención en los efectos de la institucionalización sobre el desarrollo cognitivo y socioemocional (Spitz, 1945). Documentaron el impacto destructivo que causa el aislamiento social y la falta de estimulación típica de la vida de muchos orfanatos, sobre el proceso de desarrollo adulto. Así, los rasgos del denominado "síndrome de hospitalismo" incluyen retrasos de crecimiento, relaciones sociales desadaptadas y problemas de salud relacionados. Por otra parte, una línea complementaria de estudios se centra en analizar el grado en que las secuelas de la deprivación temprana son modificables.

Los investigadores demostraron que un ambiente responsivo y estimulador puede modificar los efectos de experiencias negativas en la infancia temprana (Dennis, 1973). La literatura empírica generada por estos estudios mostró la maleabilidad del desarrollo temprano, estableciendo un fundamento para la intervención en los primeros años de vida.

A finales de los años cincuenta se publicaron cuatro estudios que marcarían dos líneas de investigación relacionadas con la conducta y el

desarrollo temprano (Horowitz, 1980). La primera línea de investigación comienza en 1958 con las publicaciones simultáneas de Fantz (1958) y Berlyne (1958**),** quienes demuestran que los bebés pueden fijar su atención selectivamente en los estímulos visuales dependiendo de los patrones y de la complejidad de estos. Dichos estudios y las investigaciones subsiguientes sugieren que los niños procesan información a un nivel mucho más complejo de lo que se pensaba y que el aprendizaje es posible desde los primeros momentos de vida. Cambian la concepción que hasta entonces se tenía de las capacidades de los niños y niñas de corta edad. La visión del mundo infantil se modifica, pasando de pensar en individuos dominados por unos reflejos, a pensar en seres capaces de emitir respuestas selectivas. En los años siguientes se obtuvo una gran cantidad de datos empíricos sobre las habilidades y competencias de la infancia. Estos datos y las formulaciones de Piaget contribuyeron a ver al niño como un participante activo en el descubrimiento de la información estimular.

A continuación, se detallan brevemente las etapas y evolución de la expansión de la intervención temprana.

4.1. Década de los años sesenta

Se inicia la era moderna de la Intervención Temprana; etapa caracterizada por el optimismo y desarrollo de programas creativos. En Estados Unidos, se da un gran apoyo público para inversión en servicios sociales. Es la década de *La guerra contra la pobreza (The war on poverty)*, con dotación de gran cantidad de fondos y recursos para compensar las desigualdades sociales a las que están sometidos los niños y niñas que se desarrollan en ambientes marginales y desfavorecidos. En este momento la idea más extendida es que las experiencias tempranas son experiencias especiales que suponen la base del desarrollo posterior y que supondrán un impacto desproporcionado en el curso del desarrollo. Como resultado de esta perspectiva, en 1965 se pone en marcha la investigación más ambiciosa del momento: el programa *Head Start,* elaborado por Zigler y su equipo. Se basa en la creencia de que las experiencias de la primera infancia producen un impacto crucial en el desarrollo posterior. El *Head Start* se plantea como un servicio multidimensional generado

para combatir o contrarrestar las desventajas de los niños y niñas que crecen en la pobreza. Este modelo del campo de la IT continúa vigente en la actualidad (Peters y Kontos, 1987; Reese, 1985). Una línea de investigación que se concretó en varios proyectos dentro del mismo *Head Start*, mostró inicialmente avances positivos, aunque a posteriori los resultados fueron más desalentadores, puesto que se constató que los efectos de la intervención temprana finalizaban al acabar la aplicación del programa. Cuanto más intenso era el programa e implicaba a los progenitores y familias, más potentes y duraderos eran los efectos. En algunos casos los resultados investigadores fueron contradictorios entre sí. Referentes como Jensen (1969), apreciaron estos hallazgos como la prueba de que los factores genéticos controlan el desarrollo intelectual y que, por lo tanto, las intervenciones ambientales pueden tener poco impacto.

Una de las grandes lecciones del *Head Start* fue enseñar que los programas deben establecer metas realistas. En este sentido, el legado de la década de los sesenta nos enseña que hay que ser cautos con las promesas que realizamos y nos recuerda que no hay soluciones mágicas para los complejos problemas sociales.

Por otro lado, en el mismo período temporal, en los centros médicos emerge una imagen más compleja sobre el niño y su desarrollo. Empieza a ser evidente que el único momento genéticamente puro es el momento de la concepción, y que las influencias ambientales, tanto positivas como negativas, comienzan a funcionar nueve meses antes del nacimiento por conductas maternas tales como la ingestión de drogas y de alcohol, fumar y los hábitos nutritivos. Junto a estas conductas, factores correlativos como la edad la madre y la educación, permiten designar una categoría de riesgo que describe el estatus del recién nacido. Por tanto, la estimulación prenatal se erige como una interesante propuesta para promover el desarrollo óptimo del infante.

4.2. Década de los setenta y ochenta: consolidación de la Intervención Temprana

Si en los años sesenta se promueve el ámbito de la IT desde la guerra contra la pobreza, los setenta y ochenta aportan un mayor compromiso hacía las necesidades de los niños con discapacidades (Shonkoff y

Meisels, 1990). La educación especial se convierte en la principal prioridad, y como consecuencia de ello aumenta la demanda de docentes de niños preescolares con necesidades especiales y se inicia la especialización profesional en esta área de conocimiento (Stile et al., 1984). Se trata de una etapa en la que gran parte de los estudios se centran en la evaluación de los efectos de la intervención.

Lazar (1977) realiza un importante estudio sobre la persistencia de los efectos de la intervención en el que encuentra resultados que muestran el beneficio a largo plazo de los programas de IT, ya que, aunque los efectos cesen dos o tres años después de la aplicación del programa, el seguimiento de los niños y niñas que recibieron la intervención muestra una imagen diferente de la de aquellos sobre quienes no se aplicó.

A pesar de ello, los programas realizados en el hogar y los programas mixtos realizados entre hogar y centro parecían funcionar mejor que aquellos que únicamente se aplicaban en el centro. Es posible que los programas de IT tengan un gran efecto en los niños de forma inmediata, que los efectos no sean detectables algunos años después pero que reaparezcan más adelante en etapas más avanzadas del desarrollo (Gómez y Viguer, 2005).

Mientras White (1975), considera que todo lo que ocurre en los primeros tres años de vida de un infante es crucial y determinante, una gran cantidad de literatura selectiva analizada por Clarke y Clarke (1976) revela que la experiencia temprana no es, en sí misma, más importante que la experiencia tardía, al menos en los años preescolares. En esta línea, el estudio de Clarke y Clarke (1976) determina que cualquier período en el desarrollo es importante, no únicamente en los primeros años. No existen evidencias que una etapa sea más claramente formativa que otras.

En España, alrededor de los años setenta se desarrolla la IT con población de niños y niñas con riesgos o discapacidad. Surgieron los Centros de Desarrollo Infantil y Atención Temprana (CDIAT), servicios autónomos cuyo objetivo es la atención a la población infantil de 0 a 6 años que presenta trastornos en su desarrollo o riesgos de padecerlos. Se trata de centros con carácter interdisciplinar y su evolución ha sido paralela a

otros servicios e instituciones que, desde los ámbitos sanitario, social y educativo en las distintas comunidades autónomas, dan respuesta a la población infantil y a sus familias.

Alrededor de los años setenta-ochenta se produce la profusión de asociaciones del ámbito de las discapacidades [la Fundación ONCE, la Federación Española de Síndrome de Down, la Federación Española de Padres y Amigos de los Sordos (FEAPAS), etc.]. Gracias a estas asociaciones se ha evolucionado en la normalización e inclusión de las personas que padecen algún tipo de discapacidad.

4.3. Década de los años noventa: reorganización de la Intervención Temprana

Cabe destacar en esta etapa que los límites entre los ámbitos del bienestar social, la salud mental y física, y la educación temprana son cada vez menos claros, y cuando más se profundiza en la compresión de las complejidades del desarrollo temprano, más difícil es delimitarlo (Shonkoff y Meisels, 1990). Se promueve la coordinación interinstitucional entre los diferentes ámbitos sanitario, social y educativo, de manera que el niño no reciba la intervención desde compartimentos estancos, sino que la transferencia de la información fluya entre ellos. Así pues, la característica de la presente década se ha establecido en centrar la atención en la relación entre los progenitores de niños cuyo desarrollo era vulnerable y los proveedores de servicios de atención temprana. Esto dio lugar a la proliferación de programas dirigidos a familias.

En España, en 1993, se forma el Grupo de Atención Temprana (GAT). La constitución de este grupo se produjo con la finalidad de elaborar el Libro Blanco de Atención Temprana, que fue publicado por el Real Patronato sobre Discapacidad en mayo de 2001. Este trabajo ha marcado un hito histórico en el ámbito de la IT.

En 2001, se constituye la Federación Estatal de Asociaciones de Profesionales de Atención Temprana. La Federación aglutina profesionales de todo el Estado con formación en los ámbitos sanitario, social y educativo (psicólogos, médicos, pedagogos logopedas, trabajadores

sociales, fisioterapeutas…). Pretenden el fomento de su desarrollo científico y articular una representación estable en la Atención Temprana.

4.4. Enfoques actuales

Según L'Ecuyer (2017, p. 37): "Hasta el día de hoy, no se conocen estudios que justifiquen el éxito de la Estimulación Temprana con niños y niñas sanos y sanas y normales". Incluso existen estudios que confirman que la clave para tener una mejor preparación en el proceso cognitivo y un buen desarrollo de la personalidad recae en la calidad de la relación que el niño tiene con su cuidador principal durante los primeros años de vida. Quince años de investigación sobre la relevancia del vínculo de afección entre el infante y su cuidador lo confirman (Bowlby, 1989). La teoría de la afección inicialmente desarrollada por este referente, es un enfoque todavía actual. Las evidencias empíricas la han confirmado en diversos ámbitos, tales como la psicología, la neurociencia o la pedagogía; hasta el punto de fundamentar las políticas sociales y educativas de numerosos países.

Sobre la estimulación en niños y niñas, se confirma que la ausencia de estímulos puede perjudicar el niño, pero contrariamente, no hay investigaciones que demuestren que el enriquecimiento del entorno normal con más estímulos pueda mejorar el desarrollo. Según Siegel (1999) en L'Ecuyer (2017), experto mundial en neurociencia de la Universidad de California:

> No hay necesidad de bombardear bebés o niños pequeños (ni a nadie) mediante una estimulación sensorial excesiva, con la esperanza de "construir cerebros mejores". Se trata de una mala interpretación de la literatura sobre la neurobiología que, de alguna manera, "más es mejor". Sencillamente no es así, los padres, las madres y otros cuidadores pueden relajarse y dejar de preocuparse por proporcionar una gran cantidad de bombardeo sensorial a sus hijos. La sobreproducción de conexiones sinápticas durante los primeros años de vida es suficiente por ella misma para que el cerebro se pueda desarrollar de una forma adecuada dentro de un entorno medio que proporciona la cantidad mínima de estimulación sensorial. Más importante que un exceso de estimulación sensorial durante los primeros años de desarrollo son los patrones de interacción entre el infante y el cuidador. La investigación sobre la afección sugiere que la interacción interpersonal colaborativa, no la estimulación sensorial excesiva, sería la clave de un desarrollo saludable. Volvemos a las

> ideas, en la actualidad vigentes, de Montessori: El niño o la niña es protagonista de su educación. El cuidador actúa como un intermediario entre el infante y la realidad, como base de exploración. Si la relación con el cuidador es segura, el niño irá cada vez más lejos para explorar. Si no hay vinculo de confianza entre el niño y sus padres, el pequeño será inseguro y no explorará con seguridad. (p.41)

Consecuentemente, Ruíz de Velasco y Abad Molina (2019), profesores de Educación Artística desde hace 25 años, para futuros maestros de Educación Infantil, abordan la filosofía de los contextos lúdicos relacionales a través del juego simbólico, promoviendo principios socioeducativos de convivencia. Obtienen experiencias relacionales desde la diversidad cognitiva, afectiva y emocional. El juego como construcción de la narración de convivir.

Los referentes en esta materia se refieren a que, el juego sería esa "metodología" o propuesta de inclusión en la lúdica y el educador, su acompañante. Y así, por esa correspondencia existente entre juego y arte, el artista-educador también se puede reinventar o reconvertir de la misma manera, sin necesidad de conocimientos procedimentales o materiales. Siendo conscientes de que el contexto es también un buen maestro, la escuela se abre como *zona intermedia* y lugar de símbolo para ofrecer las mejores herramientas (y significados) para metaforizar y representar el mundo social.

Así mismo, Ruíz de Velasco y Abad Molina (2011; 2019), hacen uso del juego simbólico y el lugar del símbolo como espacio para revivir y reinterpretar lo vivido por el infante en su experiencia relacional, desde una alta vertiente afectiva y vivencial. El juego simbólico como ha sido siempre: una posibilidad para indagar sobre quien soy, a quién represento y quién quiero ser. Es una búsqueda sobre la posibilidad de ser otro, sin dejar de ser yo mismo, desde la perspectiva ontológica. A través de los tiempos, arte y juego han compartido un mismo patrimonio simbólico y un carácter semiótico que transvasa el sentido metafórico de la vida que se puede (y debe) verificar en lo real. Los vínculos existentes entre ambos lados, el arte y el juego: son manifestación viva de afectividad y alteridad para favorecer el encuentro, además de reveladores y mediadores de cultura y valores humanos…

Prada (2019), alude que, con frecuencia, pensamos que los niños solo están preparados para jugar, sin embargo, para el niño o la niña, el trabajo es un juego en sí mismo. ¿Por qué solo jugar a cocinar si puedo cocinar de verdad y disfrutar viendo cómo mis movimientos cobran sentido? Si todos viéramos el trabajo como un juego, nunca tendríamos que trabajar. La pedagogía de María Montessori está basada en la observación científica del ser humano. Educar en la filosofía Montessori significa confiar en el niño y la niña y devolverle la dignidad.

4.5. Importancia de la estimulación temprana para el futuro aprendizaje y desarrollo de la inteligencia infantil

Tal y como se ha referido anteriormente, la Estimulación Temprana es un conjunto de medios, técnicas y habilidades físicas, mentales y psicosociales encaminados a maximizar el desarrollo infantil en las áreas motriz, lingüística, cognitiva afectiva y social de los primeros años de vida. En esta etapa el sistema nervioso central experimenta un intenso proceso de evolución y muestra gran capacidad de adaptabilidad (plasticidad o maleabilidad cerebral) (Doman, 2007). El desarrollo es el producto de múltiples fuerzas intrínsecas (genéticas) y extrínsecas (medio ambiente), que influyen directamente en el perfeccionamiento y/o retraso psicomotor del infante. Tal como el alimento nutre al cuerpo, la estimulación desarrolla la inteligencia. Su gran objetivo es mejorar la calidad de vida del niño y de la familia.

La Estimulación Temprana es un instrumento metodológico capaz de potencializar las primeras experiencias del aprendizaje, con el objetivo de apuntalar el desarrollo de la inteligencia. La evidencia sugiere que el 80% del progreso de la inteligencia humana se desarrolla en los primeros años de vida, en base a las experiencias sensorio-motrices suministradas por el medio. Se postula que la etapa más dúctil para maximizar el potencial del sistema nervioso central (SNC) va desde el sexto mes de gestación hasta aproximadamente los seis años de edad. Por consiguiente, se hace imprescindible promocionar a la Estimulación Temprana como un instrumento para el desarrollo de la inteligencia, lo cual garantizaría a futuro una mejor calidad de vida, no solo desde el punto de vista intelectual, sino también afectivo y social.

La Organización Mundial de la Salud (OMS), reporta que el 60% de los niños y niñas menores de seis años no se encuentra adecuadamente estimulado, en especial en zonas rurales y marginadas, donde la educación y las oportunidades son escasas. Como consecuencia a corto plazo se evidencia retraso del desarrollo psicomotor. Este reporte establece que el desarrollo cognitivo humano (aprendizaje, memoria y lenguaje) es el producto explícito de la integración entre el individuo y su ambiente. Ante un medio desfavorable, es muy probable que se genere un sistema nervioso deprimido, independientemente del grupo étnico al que pertenezca el infante. Si se ejecutan con cariño actividades repetitivas, continuas y sistematizadas, se da al niño la oportunidad de desarrollar todo su potencial. Es fundamental conocer el desarrollo infantil y los factores pre, peri o postnatales que pueden afectarlo.

4.6. Plasticidad cerebral

La plasticidad es la capacidad general del cerebro para adaptarse a las diferentes exigencias, estímulos y entornos, a través de la creación de nuevas conexiones entre las células cerebrales (habilidad de modificar su propia organización estructural y funcional), que fundamenta las inmensas posibilidades del desarrollo infantil. A medida que el infante madura, el proceso de diferenciación cerebral favorece el crecimiento, posibilita el aprendizaje, y permite alcanzar mayor organización, lo que contribuye a perfeccionar ciertas aptitudes intelectuales.

El recién nacido tiene mayor número de neuronas en comparación a un niño mayor, y el doble de aquellas que posee un adulto. La falta de estimulación altera la proliferación de las células nerviosas, lo que cambia la organización y configuración de las estructuras que constituyen la base fisiológica del aprendizaje.

4.7. Estimulación prenatal auditiva

La estimulación prenatal hace referencia a todo tipo de variables y condiciones especiales e intencionales a las cuales se expone una mujer embarazada con el fin de brindar a su bebé un mejor desarrollo en diferentes aspectos de su formación y potenciar su evolución. Una de estas variables es la estimulación por medio de sonidos que se realiza a través del

canto o voz hablada de los progenitores, la audición de música con melodías sencillas, rítmicas y repetitivas, y las grabaciones de sonidos ambientales que no tengan cambios bruscos de intensidad.

Con motivo de los avances de la tecnología y de la ciencia cada día se conoce más acerca de esta práctica que desde los años 80 ha venido transformando la manera en la que se piensa al feto y ha permitido que sean abiertamente conocidos sus múltiples beneficios tanto a nivel físico como emocional. Se sabe que la estimulación prenatal auditiva afecta positivamente el desarrollo cerebral del bebé favoreciendo sus procesos cognitivos, una buena conexión entre los dos hemisferios, su capacidad de concentración, de coordinación y comunicación. Además, la práctica de la estimulación por medio de la voz hablada y cantada de los padres establece vínculos familiares importantes que le brindan al bebé un sentido de seguridad y una estructura emocional fuerte para enfrentar los diferentes retos a lo largo de toda su vida.

Teniendo en cuenta que el oído de un ser humano se empieza a formar desde la semana 20 de gestación y que al momento de nacer está perfectamente desarrollado, se puede decir que la estimulación sonora prenatal se basa en el aprovechamiento de la condición naturalmente receptiva de este sentido y su capacidad temprana de establecer patrones, memorizar y reconocer estímulos auditivos previos y repetitivos (Gaínza, 2003).

Desde 1984 la psicofonista Marie-Laure Potel ha centrado su trabajo en el desarrollo del canto prenatal como herramienta de estimulación temprana, dirigiendo los talleres de canto prenatal madre-niño “Les Lilas” y “Les Bluets”, en diferentes asociaciones y grupos de canto psicofónico y en hospitales maternales de Paris. Su trabajo se basa en la teoría de la psicofonía creada por Marie Louise Aucher que usa la voz de la madre como transmisor de sonidos generando vibraciones en determinadas zonas corporales.

Un exponente de esta práctica es Gabriel Federico, musicólogo especialista en observación de lactantes, quien desde el año 2000 desarrolla en Buenos Aires un trabajo denominado “mamisounds”. Consiste en ofrecer talleres dirigidos a futuros progenitores para fortalecer los vínculos

familiares del bebé por medio de la música. Para ello se vale de dos modalidades: El taller de estimulación prenatal que no tiene fines terapéuticos sino que se realiza como complemento para favorecer el ambiente familiar y crear lazos a través de un buen momento acompañado de música; y el tratamiento musicoterapéutico que sí tiene componente de terapia y se usa para tratar casos específicos como embarazos de riesgo, ambientes familiares inestables y todas las condiciones que puedan generar malestar en la madre gestante y en el bebé (Federico, 1999).

4.8. Implicación del arte para el conocimiento del ser humano y su entorno

En línea con Schiffma, (1981), al utilizar el arte como medio para comprender el mundo, promovemos el desarrollo de un espíritu observador que nos permite descubrir nuestro entorno y adaptarnos a él, incluso transformarlo. Aprender a relacionarnos con el espacio que nos rodea es fundamental para los seres humanos. Todas las formas de vida deben interactuar con el entorno externo para obtener información y realizar intercambios de energía. A través de estas experiencias, los estudiantes adquieren conocimientos que les permitirán disfrutar y aplicar lo aprendido a lo largo de su vida. Por ejemplo, al observar los cambios cromáticos que se producen a lo largo del año, los alumnos pueden comprender y apreciar la belleza de la naturaleza, fotografiarla como registro en el tiempo, o bien al practicar el dibujo como ejercicio sensorial, pueden desarrollar su conocimiento y percepción artística, como propuso Pestalozzi, (2006).

El arte desempeña una función relevante al abrir nuestros sentidos para comprender y apreciar tanto el entorno que nos rodea como nuestra propia existencia. En este aspecto, la Educación Artística cumple un papel fundamental al guiar a los estudiantes hacia la apertura de sus sentidos a través de la reflexión sobre el proceso artístico (Burset, 2017).

La neurociencia nos muestra que el cerebro y el cuerpo dependen mutuamente, es decir, ambos aprenden de manera conjunta. El cerebro requiere del cuerpo para aprender a través de la exploración, el movimiento y la percepción sensorial, ya que esto estimula diferentes regiones cerebrales. En el contexto de la Educación Artística, nos enfocamos

en el desarrollo del hemisferio derecho del cerebro, que está asociado con las relaciones espaciales que surgen de las sensaciones táctiles y visuales.

Tomando como ejemplo el sentido del tacto, normalmente, en el entorno educativo, experimentamos el sentido del tacto a través de nuestras manos. Sin embargo, también podemos disfrutar de esta experiencia involucrando todo nuestro cuerpo, ya que los receptores sensoriales se encuentran en nuestra piel. Se debe tener en cuenta las zonas corporales especialmente sensibles al diseñar actividades que involucren el tacto, de manera que se pueda aprovechar plenamente esta capacidad sensorial en el aprendizaje.

5. DISCUSIÓN

La estimulación temprana, se puede definir, como un conjunto de técnicas de intervención educativa dónde se implica a los y las infantes hacia experiencias de conocimiento sobre el mundo y la vida. Se estimula a través del conocimiento de la naturaleza, de los objetos, de las imágenes, del cuerpo y los sentidos… Esta área de conocimiento aporta un carácter interdisciplinar, la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner lo respaldan. Así mismo, la Educación Artística tiene un carácter interdisciplinar, cuestión que la sociedad tiende a desconocer, y por defecto se suele relacionar exclusivamente con el dibujo, la pintura y la escultura, aspectos básicos que se han trabajado tradicionalmente a lo largo de las últimas tres o cuatro décadas. Es necesario, contribuir a la identificación de acciones educativas en las que está presente y participa directamente la Educación Artística. Hacer visible como contribuye la Educación Artística en cualquier proceso educativo y/o social, se postula como un reto para los próximos años, con ello se pretende dar a conocer, dignificar y visibilizar la relevancia y la necesidad de la Educación Artística en la formación de docentes, discentes y la ciudadanía en general, para la comprensión de sus implicaciones desde la creatividad y como proceso o acto paralelo a la vida.

6. CONCLUSIONES

En las etapas iniciales de la vida, se resalta la importancia de la dedicación afectiva hacia los bebés, estableciendo vínculos emocionales tanto con el principal educador como con las familias. Estos vínculos proporcionan al bebé estabilidad y una estructura emocional sólida que le será beneficiosa a lo largo de su vida. La Estimulación Temprana se plantea como una herramienta metodológica capaz de potenciar las primeras experiencias de aprendizaje, con el objetivo de promover el desarrollo de la inteligencia. La Estimulación Temprana abarca una variedad de medios, técnicas y habilidades físicas, mentales y psicosociales dirigidas a maximizar el desarrollo infantil en áreas como la motriz, lingüística, cognitiva, afectiva y social durante los primeros años de vida. Este enfoque se basa en la teoría de las inteligencias múltiples, promovida por Howard Gardner, centrándose especialmente en el análisis de las capacidades cognitivas. El sistema implementado se enfoca en fomentar las capacidades y habilidades de los niños en un entorno activo y emocional, adaptándose a las demandas del siglo XXI. A lo largo de la historia, el arte y el juego han compartido un legado simbólico común y poseen un carácter semiótico que trasciende el sentido metafórico de la vida y que puede y debe manifestarse en la realidad. Los lazos existentes entre el arte y el juego son una manifestación activa de afecto y de la capacidad de relacionarnos con los demás, fomentando el encuentro. Además, el arte y el juego actúan como reveladores y mediadores de la cultura y los valores humanos.

7. REFERENCIAS

Alfonso-Figueroa L, Figueroa-Pérez L, Rodríguez-González AE, García-Breto L. (2022). Intervención educativa sobre Estimulación Temprana prenatal y hasta el primer año de vida. Revista Médica Electrón, 44(2), 288-306. https://bit.ly/3owem0p

Alfonzo, I. (1994). Técnicas de investigación bibliográfica. Caracas: Contexto.

Andreu, Mª. T. (1997). Coordinación interinstitucional en el ámbito de la atención temprana de la CAM. (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid.

Aranda, R. y de Andrés, C. (2015). La organización de la atención temprana en la Educación Infantil. Tendencias Pedagógicos 9, 277-246. https://bit.ly/3BWKIVd

Aries, P. (1962). Centuries of childhood: A social history of family life. New York: Knopf.

Berlyne, D. E. (1958). The influence of the albedo and complexity of stimuli on visual fixation in the human infant. British Journal of Psychology, 49, 315-318.

Bowlby, J. (1989). Una base segura: aplicaciones clínicas de una teoría de apego. Barcelona: Paidós.

Brainerd, C. (1978). Piaget's theory of intelligence. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

Burset, S. (2017). La didáctica de las artes plásticas: entre lo visual, lo visible y lo invisible. Didácticae, 2,105-118 https://doi.org/10.1344/did.2017.2.105-118

Cázares, L.; Christen, M.; Jaramillo, E.; Villaseñor, L.; Zamudio, L. (1990). Técnicas actuales de investigación documental. México DF (México): Trillas

Cedeño, A. (2020). Guía de actividades prácticas para la estimulación prenatal por medio de la música, el sonido y el canto a partir del segundo trimestre de gestación. https://bit.ly/3MUkid4

Comenio, J. A. (1976). Didáctica Magna. México: Porrúa.

Comenio, J. A. (1992). Pampedia (Educación Universal). Edición preliminar y traducción de Federico Gómez Rodrigo de Castro. Madrid. Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Clarke, A. M. y Clarke, A. B. (1976). Early experience: Myth and evidence. New York: Free Press.

Dennis, W. (1973). Children of the crèche. New York: Appleton-Century-Croft.

Doman, G. (2007). La Estimulación Temprana como un instrumento para el desarrollo de la inteligencia. Ecuat Pediat 8(1), 15-21. https://bit.ly/3BTFedO

Fajardo, E; Avilés, M. y Matamoros, A. (2018). La Estimulación Temprana como factor fundamental en el desarrollo infantil. Espirales Revista Multidisciplinaria de Investigación, 2(14). https://bit.ly/3MDBDpj

Fantz, R. L. (1958). Pattern visión in Young infants. Psychological Record, 8, 43-47.

Federico, G. (1999). Musicoterapia y embarazo. XXVI Congreso Canadiense de Musicoterapia, Vancouver, Canada. 1-7. https://bit.ly/45u8xkM

Freud, S. (1917). Introductory lectures on psychoanalysis. In the standard edition of the complete psychological Works of Sigmund Freud. London: Hogart

Pres Gaínza, V. (2003). La educación musical entre dos siglos: del modelo metodológico a los nuevos paradigmas, 1-23. https://bit.ly/43rAlEE

García Chiriboga, J., V. y Minango Méndez, H. (2021). Análisis de los efectos de la estimulación visual cortical en lactantes [Trabajo de Fin de Grado, Universidad Central de Ecuador]. https://bit.ly/3oq1c5d

Gessell, A. (1928). Infancy and human growth. New York: Macmillan.

Gómez, A., Viguer, P., y Cantero, M. (Coords). (2005). Intervención temprana. Desarrollo óptimo de 0 a 6 años. Psicologia Pirámide. Madrid.

Griffith, J. P. C. (1895). The care of the baby. A manual for mother and nurses. Philadelphia: Saunders.

Horowitz, F. E. (1980). Intervención and its effects on Early Development: What model of development: What model of development is appropieate? En R. R. Turner y H. Reese (Eds.). Lifespan developmental psycology. (pp. 121-146). New York: Academic Press.

Jesen, A. R. (1969). How can be boost IQ and scholastic achievement? Harvard Educational Review, 39, 1-123.

Lazar, I. (1977). The persistence of preschool effects. Ithaca: Community Service Laboratory, Cornell University.

L'Ecuyer, C. (2017). Educar en l'admiració. Barcelona: Plataforma Actual.

Mayordomo, A. (2010). Antecedentes fundamentales de la Educación Infantil. La pedagogía y la escuela materna y familiar. En Sanchidrián, C. y Ruíz, J. (coords.) Historia y perspectiva actual de la Educación Infantil (pp. 29-45) Barcelona: Graó.

Neill, A. S. (1960). Summerhill: A radical approach to child rearing. New York: Hart Publishing.

Pestalozzi, J.H. (1967). Cómo Gertrudis enseña a sus hijos. Buenos Aires. Centro editor de América Latina.

Pestalozzi, J. (2006). Cartas sobre Educación Infantil. Madrid: Tecnos.

Peters, D.L. y Kontos, S. (1987). Continuity and discontinuity of experience: An intervention perspective. En D. L. Peters y S. Kontos (Eds.). Continuity and discontinuity of experience in child care. Norwood, NJ: Ablex Publishing.

Prada, M. (2019). Educar en la felicidad. Montessori en el hogar. De la teoría a la práctica. Madrid: Oberón.

Reese, C. (1985). Head start at 20. Children Today, 14, 6-9.

Rosseau, J.J. (1998). Emilio o de la Educación. Madrid: Alianza Editorial.

Ruíz de Velasco, A. y Abad Molina, J. (2011). El juego simbólico. Barcelona: Graó.

Ruíz de Velasco, A. y Abad Molina, J. (2019). El lugar del símbolo. El imaginario infantil en las instalaciones de juego. Barcelona: Graó.

Shonkoff, J. y Meisels, S. J. (1990). Early childhood intervetion: The evolution of a concept. En S. J. Meisels y J. P. Shonkoff (Eds.). Handbook of early childhood intervetion (pp. 96-127). Cambridge University Press.

Sanchidrián, C. y Ruíz, J. (coords.) (2010). Historia y perspectiva actual de la Educación Infantil. Barcelona: Graó.

Siegel, J. D. (1999). Toward a Biology of Compassion: Relationship, the Brain and the Development of Mindsight Acroos the lifespan. Document preparat per a Joan Pau II i el Consell Pontificiak de la Familia, Ciutat del Vaticà. Desembre del 1999.

Schiffma, H. (1981). La percepción sensorial. México: Limusa

Spitz, R. A. (1945). Hospitalism: An inquirí into genesis of psychiatric conditions in early childhood. En R. S. Eissler (Ed.). Psychoanalytic study of the child (pp. 236-257). New Haven: Yale University Press.

Stile, S.; Abernathy, S; Pettibone, T. y Wachtel, W. (1984). Training and certification for early childhood special education personnel: A six-year followup study. Journal of Division

Tolstoi, L. (1967). Tolstoi on Education. Chicago: University of Chicago Press.

White, B. L. (1975). The first three years of life. Englewood Cliffs: Prenstice-Hall.

LA INTERPRETACIÓN DEL MUNDO INFANTIL A TRAVÉS DEL GESTO GRÁFICO, EL MOVIMIENTO CORPORAL Y LA MÚSICA. PROPUESTAS CONTEMPORÁNEAS DE ACCIÓN EN EL AULA MEDIANTE EL JUEGO GRÁFICO

DAVID MASCARELL-PALAU
(Universidad de Valencia)

1. INTRODUCCIÓN

Durante muchos años se ha supuesto que el placer primario que experimentan los infantes al dibujar garabatos es el relativo al movimiento, el denominado "placer motor". Pero, además también se considera como placer primario el visual. El niño disfruta con su desarrollo cinestésico, con sus garabatos y va logrando un control visual sobre ellos. Es independiente de influencias perturbadoras. El niño vive experiencias que vuelca en sus dibujos cuando empieza a asignarles nombre. Disponemos de ejemplos placenteros de los niños y niñas cuando dibujan en la arena o cuando dibujan con el dedo del cristal de la ventana empañada, puesto que les mueve el placer motor del grafismo, pero a la vez un placer visual. Así pues, el interés visual, sea o no de interés primordial, es un componente esencial de su garabateo (Kellogg, 1987). Las características cinestésicas están vinculadas al uso del cuerpo humano o los movimientos corporales en la acción gráfica, en este caso. Es decir, al movimiento gráfico o grafismo con las partes de cuerpo humano. Habilidades en las que el cuerpo humano domina la acción.

Las experiencias gráficas en los infantes de corta edad se inician mediante los conocidos como los garabatos básicos, hacia la de edad de dos años o incluso menos. A lo largo de este texto se explorará diferentes enfoques sobre el desarrollo gráfico en niños y niñas, a partir de

referentes como Rhoda Kellogg, Rudolf Arnheim y Aureliano Sáinz. Es precisamente Kellogg, (1987) quien alude a la diferente presencia de lo visual o lo motor en función del momento del desarrollo:

> Estos movimientos muestran variaciones de la tensión muscular que no requieren control visual: los niños de dos años pueden hacer todos estos garabatos sin el control del ojo, y los bebés, mediante el movimiento ondulante de sus brazos, los haría igualmente si algún instrumento fuera capaz de registrar por dónde y cómo se mueven las puntas de sus dedos en el aire. (p. 26)

2. OBJETIVOS

Se pretende la justificación de la relevancia, según referentes, de las etapas del gesto gráfico infantil, a la vez que se plantean dos propuestas para la acción educativa con el empleo del grafismo y el movimiento. Se persigue la difusión teórica para la conciencia de la implicación de la Educación Artística desde el conocimiento sensorial, la experimentación y el juego como método de aprendizaje, en las primeras etapas educativas.

3. METODOLOGÍA

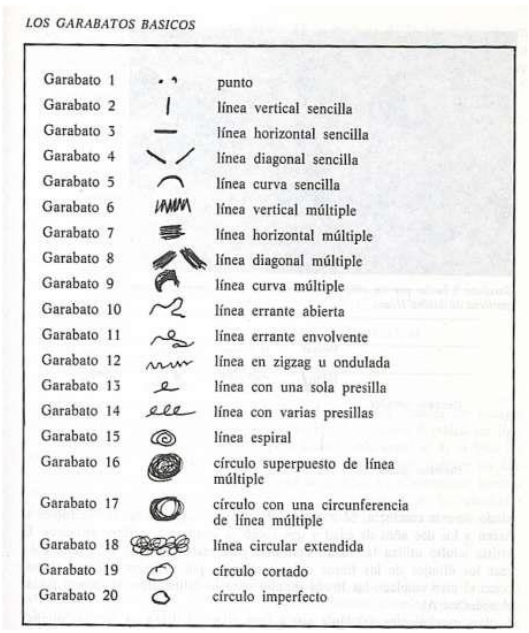
La propuesta se expone desde una perspectiva de índole teórica con ejemplos de implementación para su práctica en el aula. Se ha empleado la metodología de investigación descriptiva, puesto que se pretende descubrir los componentes básicos del fenómeno que se estudia. Se apela al análisis de textos científicos y publicaciones en general que apoyan y justifican las parcelas concretas a estudio (Bardín, 2002; López, 2002). Tras la justificación sobre la relevancia y la necesidad del arte en el contexto educativo, se proponen actividades. Se presentan dos propuestas secuenciadas, poniendo en valor los beneficios cognitivos, sensoriales, la experimentación emocional y el signo gráfico para los infantes.

4. DE LA REPRESENTACIÓN GRÁFICA BÁSICA DEL GARABATO A LA REPRESENTACIÓN GRÁFICA SIMBÓLICA

Los infantes de alrededor de dos años suelen superponer los trazos, por ello es complejo encontrar representaciones claras o con líneas bien evidentes. Con frecuencia cambian la dirección de la mano, probablemente para evitar la fatiga muscular y precisamente esta circunstancia suele provocar cambios en la forma de los garabatos. Se trata de los primeros gestos de los infantes deudores de sus limitaciones motrices. Estos gestos pueden aparecer de forma nítida en pintura con el dedo, en la huella sobre una superficie o con la cuchara abriendo un surco en la papilla. Con ello se suscita un placer inesperado, que promueve el deseo de volver a hacerlo.

A continuación, se presenta una representación visual de los veinte garabatos, denominados básicos, según el estudio de Rhoda Kellogg, (1987).

FIGURA 1. *20 garabatos básicos*



Fuente: Kellogg, (1987, p. 27)

En realidad, los niños y las niñas no quieren, ni necesitan, reproducir, imitar o copiar la realidad, la ficción o los objetos que conocen. Más bien, desean representarlos -hacerlos presentes en la imaginación para poder jugar. De la misma manera, utilizan los trazos. Juegan con ellos y los dotan de la capacidad de evocación de las cosas.

Los niños y niñas pasan de un pensamiento cinestésico que se basa en la imitación de las cosas en las que interviene el cuerpo y los sentidos, hacia un pensamiento de carácter imaginativo y creativo. Un lugar donde dibujan su mundo y su espacio de juego (Hertzberger, 2001). En él despliegan su pensamiento, sus conocimientos y experiencias, sus deseos y también sus emociones, sus alegrías y sus temores. Proyectan, exploran, descubren, transforman. Y como siempre que juegan, lo hacen en el límite de lo que son y pueden, rompiendo una y otra vez esos límites y creciendo (Stern, 2016).

Existe una representación, no sólo en el sentido que habitualmente le damos al acto de dibujar o construir, sino también en la idea de juego simbólico, de puesta en escena de una acción en la que el escenario es el papel, los personajes son los garabatos, los trazos, los símbolos, los iconos, las palabras, etc. (Cirlot, 2007). Hay una descripción de un hecho, una escena, una historia, un argumento que se elabora al mismo tiempo que se dibuja, y es el niño el que construye sus significados, plantea, organiza, inventa su relato. Es autor y gestor de su propio proyecto (Ruiz de Velasco y Abad Molina, 2011). Y en este sentido, los niños y las niñas representan movimientos de los objetos que dibujan además de su forma. Asocian efectos de sonidos, vocalizaciones y movimientos de otras partes del cuerpo a acciones del dibujo para formar un evento sensorial complejo. Según Matthews (1984), el niño investiga y extiende deliberadamente los límites entre los sistemas semióticos (palabra, dibujo, juego simbólico). La superficie del dibujo es un ámbito que permite que esto ocurra y es, por tanto, esencial para la formación de símbolos y signos.

4.1. Teorías sobre los diferentes niveles gráficos infantiles

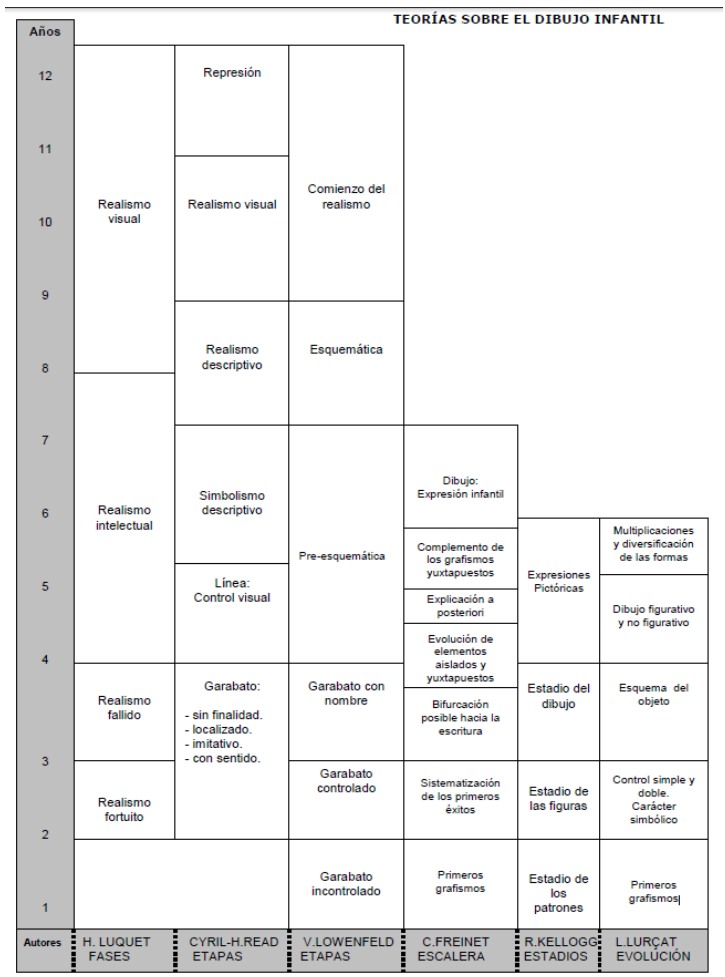
El arte infantil ha sido objeto de estudio desde diferentes enfoques y concepciones. El abordaje de la gran riqueza plástica, semántica y

proyectiva que poseen las producciones gráficas infantiles pretende conocer el significado de estos trabajos, o a los propios niños en sus facetas cognitivas o emocionales. Numerosos investigadores han abordado su visión de los distintos niveles gráficos infantiles ubicándolos en múltiples clasificaciones y denominaciones. Estas perspectivas responden a cuestiones de carácter visual, psicológico… De autores en idioma francés se dispone de producciones de gran rigor metodológico centradas en los aspectos evolutivos o motrices del dibujo infantil. Entre otros, Luquet (1978), Stern (2016), Luçat (1980), por ejemplo. Si bien, es cierto que estudiosos como Eisner (1995) han contribuido a una síntesis con publicaciones acerca del arte infantil en las que agrupan los diferentes enfoques. En este caso, se pretende tener en consideración aquellas clasificaciones más significativas: Evolutivo (Lowenfeld 1958; Luquet 1978; Stern 2016); Estructural (Arnheim 2006; Kellogg 1987); Psicomotriz (Goodnow 1983; Lurçat 1980), Madurez intelectual (Goodenough, 1970).

El enfoque evolutivo, al que se refieren Luquet, Lowenfeld o Stern, ha sido el que mayor influencia ha ejercido dentro de los enseñantes y profesores de Educación Artística. Sus tesis corren paralelas con las de la psicología evolutiva: el arte infantil es un modo de expresión gráfica y plástica que evoluciona según unos determinados estadios o etapas, relacionados con la madurez intelectual del niño. Los estudios de Jean Piaget, y de los psicólogos genéticos, han sido decisivos para dar credibilidad a estas orientaciones. Dos grandes autores han sido los paradigmas de esta corriente: el francés Georges-Henri Luquet y el norteamericano Viktor Lowenfeld, pero también Rhoda Kellogg, con motivo de la gran relevancia de sus postulados.

A continuación, se presenta una tabla de autores y nombres asignados a cada etapa del dibujo infantil, según distintos referentes, atendiendo a la edad de los niños y niñas y la denominación referida por cada autor. Por ejemplo, Luquet las denomina “fases”, o Cyril- H. Read y Lowenfeld las denominan “etapas”, “escaleras” según Freinet, “estadios” según Kellogg o “evolución” según Luçart.

FIGURA 2. *Distintas denominaciones de las etapas del dibujo infantil, según referente*



Fuente: Lowenfeld y Brittain, (1985)

Desde el punto de vista estructural, podemos referirnos a Rhoda Kellogg (1987). El enfoque estructural nace de los postulados de la psicología de la forma o de la Gestalt. Considera que las representaciones que los niños y niñas crean les ayudan en la construcción de un alfabeto gráfico. Los investigadores más representativos de esta teoría son Kellogg y Arnheim. Rhoda Kellogg (1987) en su obra Análisis de la Expresión Plástica del Preescolar, alega que el niño o niña es el artista creador de sus propios símbolos mediante los cuales nos enseña cómo se organiza su

mente ya que la actividad plástica es el elemento de equilibrio que actúa sobre la mente y las emociones infantiles. Por ello, es también el primer obstáculo con el que se encuentra cuando comienza a desarrollarse su capacidad creadora.

En cuanto al significado del arte, esta autora sugiere que es arbitrario, el objeto significa aquello que quien lo ve cree que significa, y su valoración depende de quién lo observa. También afirma que los garabatos se producen por placer visual, pero el movimiento influye como esencia del arte.

Kellogg estudia las diferencias en los dibujos de los niños y niñas de 2 a 5 años:

***TABLA 1**. Características del grafismo infantil de entre 2 a 5 años. Según Kellogg, (1987).*

Etapas	Edad	Características
Garabatos básicos	Antes de los 2 años	Hay 20 clases de garabatos básicos. No requierencontrol visual.
Diagramas	2- 3 años	Clasifica 17 figuras. El niño acrecienta el control sobre los movimientos normales del brazo y escapaz de usar la memoria visual para desarrollar susdibujos.
Combinaciones, agregados y mandalas	3-4 años	Arte espontáneo
Estadio pictórico	4 años	Figuras humanas, animales, casas, árboles.

Rudolf Arnheim (1969) sigue la teoría de la Gestalt, la cual defiende que la percepción se estructura desde las totalidades hacia elementos particulares que conforman el conjunto y las experiencias visuales se confeccionan en unos contextos tanto espaciales como temporales que se encuentran influidos por experiencias pasadas. En su obra Arte y percepción visual (2006) alega que "los niños y las niñas pequeñas tienen un control motor incompleto, pero sus trazos son lo bastante precisos para indicar lo que el dibujo quiere ser, sobre todo para el observador que compare muchos dibujos del mismo tipo" (p. 174). Para él, el dibujo es una tendencia innata y espontánea que se asemeja a la comunicación oral. Además, sugiere que el arte debería utilizarse en todas las asignaturas debido a que es una forma de complementar la expresión verbal. También afirma que a los niños y niñas en un principio se les debe

enseñar a copiar la realidad para que posteriormente, cuando tengan más edad, el docente les enseñe algunas técnicas pictóricas, aunque conviene que estas sean escogidas por el alumnado.

También considera que los primeros garabatos no tienen ninguna intención puesto que tan solo son una actividad motora con la que el niño o niña disfruta al dejar huella. Seguidamente, en los primeros estadios, el niño o niña suele comenzar plasmando la figura humana a partir del círculo y además comienza a trazar líneas curvas y rectas que más tarde unirá y conectará.

4.2. Psicomotriz

El enfoque psicomotriz estudia los procesos de maduración motriz del brazo y de la mano en las primeras etapas de iniciación al dibujo donde se ejecutan diferentes tipos de garabatos. Mediante estos garabatos los niños y niñas manifiestan trazos espontáneos que se encuentran ligados a los procesos de desarrollo tanto físico como psicológico, donde las niñas y niños consolidan la motricidad de su brazo y mano y su nivel perceptivo. En las creaciones infantiles se revela el desarrollo físico por la habilidad para la coordinación visual y motriz que se aprecia, por la manera en que el autor o atora controla su cuerpo, guía su grafismo y ejecuta. Las variaciones en el desarrollo físico se percibirán fácilmente en las criaturas que garabatean cuando los trazos pasen de unas pocas marcas definidas a un garabateo controlado, dentro de un periodo corto de tiempo.

Dos de los autores más destacados en los estudios sobre el enfoque psicomotriz son **Goodnow** (1983) y Luçat (1980).

Goodnow (1983), considera que los dibujos infantiles son un soporte que nos facilita recoger información acerca de los niños y niñas, de su naturaleza de pensamiento y de la forma en la que solucionan problemas. A través de la publicación, El dibujo infantil (1983), la autora llega a una serie de conclusiones:

Los niños y niñas son económicos en cuanto a su lenguaje de unidades. Esto quiere decir que suelen utilizar los mismos recursos para desarrollar diversas figuras en sus dibujos (una misma figura humana para cada

miembro de la familia). Nos ayuda a recordar que el niño o niña está desarrollando no solo un trazo sino un concepto mediante el cual descubre semejanzas y asimila que con un solo símbolo puede dibujar diversos detalles.

Cuando los niños o niñas realizan un cambio, son habitualmente conservadores. Se produce especialmente en los más pequeños, quienes tan solo varían una unidad (ejemplo: los miembros de la familia de un dibujo tan solo varían en estatura o en el tipo de sonrisa).

De manera resumida se explica el desarrollo del gesto gráfico y la expresión tridimensional, según Barbero, (2016).

1. Dibujo de garabatos y palotes, expresión amorfa de elementos aislados.
2. Entre los dos y tres años, o incluso más tarde dependiendo de la educación y las aptitudes del niño, comienzan a producir los garabatos longitudinales y circulares, descubriendo la existencia de una relación entre el gesto que realiza y el registro que queda en el papel. Esta es la fase de adquisición de la coordinación viso-motora que los niños van afinando de forma gradual.
3. Entre los tres y cuatro años el niño comienza a dar nombre a los garabatos, lo que implica el desarrollo del pensamiento simbólico. Los garabatos se combinan y comienzan a formar esquemas de la figura humana.
4. Entre los cuatro y los cinco años el pensamiento imaginativo está en pleno desarrollo. Esta etapa se caracteriza por la creación de formas de manera consciente. A estas edades suele ser cuando se dan las primeras producciones tridimensionales (Stern y Luquet, 1962) que logra manipulando el material (amasando, golpeando, troceando…). Estas primeras obras tridimensionales son equivalentes al garabato gráfico.

Concluyendo, podemos afirmar que esta evolución en el desarrollo del dibujo y de las producciones tridimensionales parece producirse de forma generalizada en todos los individuos. Los niños y las niñas muestran características parecidas hasta la edad aproximada de seis años

(Stern, 2016). A estas edades, las influencias culturales son fuertes y producen diferencias en las producciones gráfico-plásticas.

5. UN ACERCAMIENTO A LA SIMBOLOGÍA DEL MOVIMIENTO

Aureliano Sáinz, autor contemporáneo, ha realizado una clasificación concisa de los diferentes tipos de trazos en esta etapa, basándose en los estudios de Lurçat, Lowenfeld y Rhoda Kellogg (Sáinz, 2011). El infante está descubriendo las formas que configurarán su desarrollo gráfico posterior, las pequeñas partes que sumará dentro de estructuras más complejas con las que construirá su expresión gráfica y escrita. Para comprender mejor los diferentes tipos de líneas que el niño desarrolla en la etapa del garabato descontrolado, nos acercamos a la naturaleza de sus movimientos y en su manera de coger el lápiz.

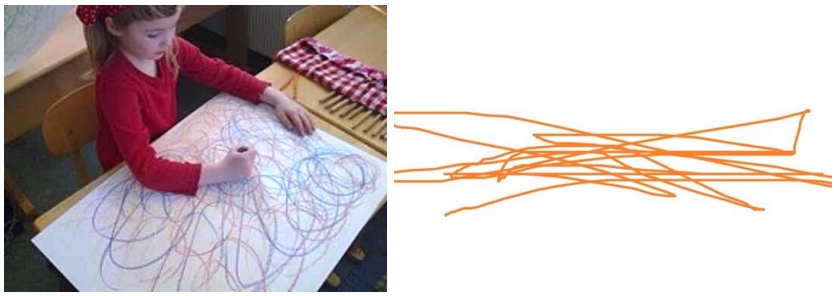
Al principio lo sujeta con el puño cerrado y en ocasiones apretando mucho los dedos. Al no haber introducido todavía la pinza de los dedos índice y pulgar, el movimiento solo queda definido mediante el hombro, el codo y la muñeca, lo que da lugar a trazados siempre amplios e irregulares. Todavía no es capaz de mantener una presión constante durante mucho tiempo, por lo que la característica fundamental de esta etapa es que los trazados tienen una definición variable. Vamos a ver cómo, por ejemplo, los primeros movimientos, muy simples, de flexión y extensión del codo, se irán completando con el desplazamiento del hombro y posteriormente de la muñeca, para dar lugar a estos diferentes tipos de grafismos.

5. 1. Los barridos.

Consiste en un movimiento de:

- flexión y extensión del codo, manteniendo el hombro fijo.

FIGURA 3. *Imagen izquierda extensión codo manteniendo el hombro fijo. Imagen derecha ejemplo trazo barrido.*



Fuente: izquierda Internet, derecha imagen propia

Forma: una línea en zigzag simétrica.

Los trazados de los garabatos suelen mostrar una ligera inclinación que está determinada por el ángulo natural que el antebrazo forma con respecto al cuerpo. En los niños diestros, esta inclinación tiende a ser hacia la derecha, mientras que en los zurdos tiende a ser hacia la izquierda. Los límites externos de estos trazados están marcados por los puntos de rebotadura, donde la línea cambia de dirección.

5.2. Curvas o trazos circulares

- Movimiento: se suma a la flexión y extensión del codo la rotación del brazo sobre el hombro.
- Forma: círculos o líneas curvas.

FIGURA 4. *Ejemplo trazos circulares.*

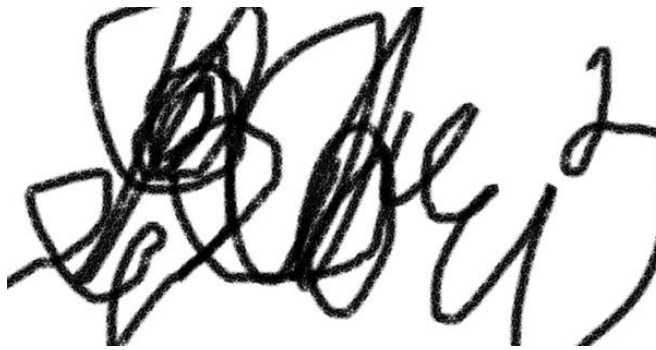
Fuente propia

Son especialmente interesantes para el desarrollo posterior de la escritura, ya que el sentido que den a estas curvas definirá su forma de escribir letras como la g, a, o, etc.

5.3. El bucle

- Movimiento: extensión y flexión del codo, la rotación del brazo sobre el hombro y se añade la flexión y extensión de la muñeca.
- Forma: líneas continuas, curvas, con sentido ascendente o descendente.

FIGURA 5. *Ejemplo trazos bucle, niña de dos años.*



Fuente propia

El niño utilizará este trazado posteriormente en sus dibujos, y lo encontraremos como base para representar el humo saliendo de las chimeneas, el cabello en las figuras humanas o las manos. Cuando el niño ejecuta el movimiento longitudinal del brazo hacia arriba o hacia abajo de manera más rápida, es posible que no llegue a definir las curvas del bucle, lo que da lugar a una variante de este tipo de trazado: la línea en zigzag.

Entorno a los dos años y medio, se produce un avance significativo en el desarrollo del dibujo infantil en comparación con la etapa anterior. En esta nueva etapa, el niño pasa de realizar movimientos amplios del brazo basados en el simple disfrute, donde a veces no prestaba atención a la superficie, a un nivel perceptivo más avanzado. Ahora, el niño comienza a observar detenidamente su trabajo, mostrando una concentración

constante. El dibujo se convierte en una actividad de superación y descubrimiento para el infante. Su objetivo es controlar cada vez más sus movimientos para lograr trazos más precisos. Cada línea trazada se percibe como un nuevo logro, gracias al control de su motricidad, y le permite representar formas cada vez más complejas. El niño se esfuerza por perfeccionar sus habilidades hasta llegar a dominarlas por completo. Todas las formas gráficas generadas por los niños y niñas aportarán en su conjunto y evolución un constructo que derivará en la creación de venideras formas representativas del universo visual del infante.

5.4. Interpretación del mundo a partir de los sonidos.

En las sesiones de estimulación auditiva, se suelen utilizar estímulos clásicos como objetos con sonidos. Durante los dos primeros años, se busca despertar y activar los mecanismos auditivos y la interpretación de los sonidos, ya que el mundo está lleno de sonidos y es importante comprenderlos. A partir de los dos años, se enfoca en fortalecer y apoyar el lenguaje existente y el desarrollo lingüístico. Se combinan gestos y sonidos o gestos y palabras en actividades de comunicación verbal o no verbal. Se incrementan las tareas relacionadas con la adquisición de vocabulario, como juegos de comprensión auditiva y expresión (Bruner, 1986). Alrededor de los dos o tres años, los programas de estimulación auditiva se vuelven menos flexibles y se orientan hacia objetivos educativos de manera más explícita. A partir de los tres años, se introduce una actividad fundamental en la Intervención Temprana: el ritmo. El ritmo se utiliza para coordinar los movimientos corporales y los efectos sonoros. Bailar, memorizar canciones, recordar frases y repetir lo que se escucha son algunas de las actividades programadas en este ámbito.

En la Intervención Temprana, existe una variedad de instrumentos sonoros adecuados, además de los clásicos sonajeros con cascabeles. Se utilizan sonidos específicos de diferentes objetos, animales o personas, como el ruido de un avión, un coche, una moto, sirenas, timbres, así como imitaciones de los sonidos de diversos animales. Estos sonidos se utilizan para favorecer la aparición del lenguaje, incluyendo los primeros sonidos controlados o guiados cognitivamente, como las onomatopeyas. Se sigue una secuencia basada en el conocimiento del sonido, que

incluye diferenciación, discriminación y producción sonora, tanto musical como verbal. La voz humana se considera el estímulo más importante en esta área.

6. DOS PROPUESTAS CONTEMPORÁNEAS PARA TRABAJAR EL GRAFISMO EN LA ETAPA INFANTIL

La acción educativa artística desempeña un papel esencial en la exploración de oportunidades expresivas a través de técnicas gráficas en la etapa infantil. El juego, en particular el juego lúdico, es una necesidad básica para los niños en las primeras etapas de su desarrollo (Garvey, 1985). A través de la acción educativa artística, los niños y las niñas tienen la oportunidad de experimentar, descubrir y expresarse de manera creativa. Mediante técnicas gráficas como el dibujo, la pintura y la manipulación de materiales, se fomenta la imaginación, la percepción visual y la habilidad manual de los niños. El juego lúdico, por su parte, permite a los niños explorar el mundo que les rodea de manera activa y placentera. A través del juego, los niños desarrollan habilidades cognitivas, emocionales y sociales, además de potenciar su creatividad y expresión artística.

Estas experiencias contribuyen al desarrollo integral de los niños, promoviendo su crecimiento personal y su capacidad para comunicarse y relacionarse con el mundo que les rodea.

6.1. Propuesta actividad I

Posiblemente se tenga la creencia de que el niño o la niña ya desarrolla el juego en casa, y con ello bastaría, pero las oportunidades del juego son distintas en función a la dependencia de los contextos dónde se desarrollen (Abad Molina y Ruíz de Velasco, 2012). Y precisamente, "el auténtico reto de la escuela sería atreverse a levantar las barreras que frenan la utilización el juego como actitud metodológica básica" (p.31). Así pues, se presenta a continuación una proposición que aporta posibilidades para hacer del juego una dinámica lúdica, pero a la vez una forma de aprendizaje mediante la expresión gráfica, perceptiva y sensorio-motora. Con ello, se invita a los y las infantes a interactuar mediante los

elementos básicos del lenguaje visual: la línea, la textura, el color, la forma…

***FIGURA 6**. Autor: Wim Delvoye, Truck Tyre, 2017, Neumático de camión tallado a mano, 148x50cm. Fuente: https://goshuin.weebly.com/delvoye.html*

El trabajo remite al artista y referente Win Delvoye, respecto a la huella y textura que imprime sobre soportes blandos, de tela o papel. Se trata de juegos inesperados y asociaciones de conceptos. En el caso del artista, aporta un neumático de camión tallado a mano.

En nuestro caso, el planteamiento que se formula busca describir líneas con texturas de huellas de ruedas de juguetes, a la vez que el niño o niña juega simbólicamente.

***TABLA 1**. Primera propuesta mediante de grafismo y el movimiento a través del juego.*

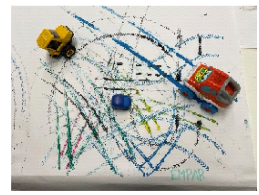
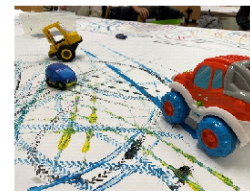
Desarrollo integral del niño de 0 a 6 años mediante la función sensorial, la expresión y el movimiento. Experiencias específicas sobre el juego, el movimiento y la expresión plástica mediante la huella o registro gráfico. (Edad 2-3 años)
Objetivos Experimentar con la impresión de las huellas de las ruedas con los juguetes. Se trabajará la línea y la textura como uno de los elementos principales del lenguaje visual. Importancia del registro a través de la huella. El o la docente deberá comprobar previamente a la actividad, la capacidad operativa para plasmar el registro o la huella en el papel con las ruedas de los juguetes. Desarrollo motor, juego simbólico, experimentación, exploración de la técnica, percepción visual, análisis evolutivo.  
Temporalización 15-20 min. Dependerá del grado de interés y motivación que demuestre, no debemos forzarles o insistir.
Materiales Pintura acrílica o temperas. Coches de juguete material plástico o mejor de goma. Recipientes anchos de plástico o platos. Papel continuo blanco o de grandes dimensiones.
Beneficios Experimentar con la materia, conocer las posibilidades de la misma y las sensaciones que estas emanan a través del registro. Actividad lúdica y divertida, juego simbólico, experimentación con la técnica y la materia, análisis visual y evolutivo de la propuesta.
Evaluación Será continua. Analizar la evolución del proceso y destrezas. Habilidades y crecimiento de los grafismos empleados y las formas lineales compuestas a través del juego. Creatividad respecto a las técnicas aportadas y uso. Capacidad de asombro, interés y exploración de la propuesta.

FIGURA 2 y 3. *Trabajos de estudiantes, futuras/os maestras/os de Educación Infantil de la Universitat de València, España.*

Fuente: Elaboración propia

6.2. PROPUESTA ACTIVIDAD II

Desarrollo cognitivo y expresión emocional: El gesto gráfico permite a los niños explorar y expresar su pensamiento y emociones de manera visual. A través del dibujo y la escritura temprana, los niños pueden representar sus ideas, experiencias y sentimientos, lo que promueve su desarrollo cognitivo y su capacidad para comunicarse. El gesto gráfico se convierte en un canal de expresión y comunicación, estimulando su creatividad y favoreciendo el desarrollo de habilidades cognitivas, como la observación, la percepción y la atención.

Integración sensorial y desarrollo motor: El gesto gráfico implica la coordinación entre los movimientos de las manos, los brazos y los ojos. Al utilizar lápices, pinceles u otros materiales de dibujo, los niños ejercitan y refinan sus habilidades motoras finas, fortaleciendo los músculos de las manos y mejorando su destreza manual. Además, el gesto gráfico estimula la integración sensorial, ya que implica la percepción táctil y visual, permitiendo a los niños explorar diferentes texturas y colores, y desarrollar su sensibilidad estética.

6.2.1. Grafismo en movimiento

La siguiente propuesta, la número 2, se inspira en el proyecto Segni Mossi, desde la perspectiva del laboratorio de danza y dibujo que se podría ubicar para niñas y niños de edades comprendidas entre 4 a 6 años. Esta, consiste en combinar el gesto gráfico con el movimiento corporal. Se pueden materializar actividades en las que los niños/as dibujen mientras se mueven, como trazar formas y líneas en el suelo con grandes movimientos de brazos y piernas. Esto no solo fomenta la creatividad y la coordinación motora, sino que también promueve la conexión entre el grafismo y el movimiento, permitiendo a los niños experimentar cómo el cuerpo se involucra en el proceso de dibujo y con el ritmo de la música.

Estas propuestas activas fomentan el desarrollo integral de los niños, potenciando sus habilidades cognitivas, motoras, emocionales y creativas, a la vez que promueven el disfrute y la participación activa en el proceso de aprendizaje.

La propuesta consiste en explorar y expresar a través de la interacción entre la danza y el signo gráfico, estableciendo un diálogo entre ambos lenguajes artísticos. En lugar de abordarlos como actividades separadas, se busca encontrar un punto de encuentro entre la danza y el grafismo, donde cada uno influya y se enriquezca mutuamente.

La danza, como forma de expresión corporal, puede generar movimientos y gestos que dejen una huella en el espacio. Estos movimientos pueden ser capturados y traducidos en signos gráficos, utilizando diferentes técnicas y materiales de dibujo. Por ejemplo, los bailarines pueden realizar movimientos en el suelo con tizas o ceras en sus pies, creando

trazos y formas mientras se desplazan. A su vez, el signo gráfico puede inspirar y guiar los movimientos de la danza. Los dibujos, las líneas y los patrones visuales pueden servir como estímulos para la creación de movimientos coreográficos. Los bailarines pueden interpretar y representar visualmente los signos a través de su cuerpo, generando una conexión entre el grafismo y la expresión corporal. Este diálogo entre la danza y el signo gráfico permite explorar nuevas posibilidades creativas y expresivas. Se fomenta la integración de diferentes formas de comunicación artística, engrandeciendo la experiencia sensorial y estimulando la imaginación. Además, se promueve la colaboración y el trabajo en equipo, ya que los bailarines y los artistas gráficos pueden colaborar estrechamente en la creación y ejecución de estas propuestas.

En resumen, la propuesta busca ir más allá de la exploración separada de la danza y el signo gráfico, buscando crear un diálogo fluido y enriquecedor entre ambos lenguajes artísticos. Mediante esta integración, se abre un espacio para la experimentación, la expresión personal y la creación conjunta, ampliando las posibilidades de la experiencia artística.

***TABLA 2**. Segunda propuesta, grafismo, música y el movimiento a través del cuerpo.*

Experimentación del dibujo a través del cuerpo. (Edad 5-6 años)
Objetivos Dar valor al trazo y liberarlo de cualquier subordinación representativa. Facilitar la conciencia de nuestro cuerpo y estimular el potencial motor y creativo. Explorar la conexión entre las cualidades expresivas de los movimientos del cuerpo y las cualidades expresivas del trazo. Entretenerse en el proceso creativo más que en el resultado. Considerar la experimentación como un método de trabajo. Ganar confianza en uno mismo y en los demás a través de una dimensión cooperativa. Desarrollar la relación con el grupo y la socialización respetando y destacando el valor de las diferencias existentes entre cada individuo.
Temporalización 15-20 min. Dependerá del grado de interés y motivación que demuestre, no debemos forzarle o insistir.
Materiales Ceras grasas de colores, tizas, carboncillos. Papel continuo blanco de grandes dimensiones.
Beneficios Experimentar con el espacio y la emoción. El dibujo como extensión del cuerpo y la acción. El rastro o registro pictórico como esencia de las experiencias. Experimentar la relación entre la danza y el trazo gráfico. Explorar para descubrir, finalmente para sorprenderse.
Evaluación Será continua. Analizar la evolución del proceso y destrezas. Habilidades y crecimiento de los grafismos empleados y las formas lineales compuestas a través del juego. Creatividad respecto a las técnicas aportadas y uso. Crecimiento y enriquecimiento personal. Considerar la experimentación como un método de trabajo. Valorar el proceso creativo más que el resultado.

FIGURA 3. *Ejecución de grafismos circulares mediante los brazos en sintonía con la música*

Fuente: https://www.segnimossi.net/en/#continua

7. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Sobre el juego, los juguetes y el grafismo, la exploración… exponemos la total sintonía con Ruíz de Velasco y Abad Molina (2019, p.120) quienes manifiestan que, "a través de los tiempos, arte y juego han compartido un mismo patrimonio simbólico y un carácter semiótico que trasvasa el sentido metafórico que se puede (y debe) verificar en lo real". En este sentido, se concluye que (…) "se puede hacer arte mediante el juego y se puede jugar a través del arte ya que resultan iguales y diferentes a la vez al habitar un mismo paréntesis de la posibilidad" (p. 120). La frontera entre ambos resulta difusa. Los juguetes con ruedas, coches, motos, carros, incluso pequeños rodillos de pintar, acercan al juego mediante la mancha, la huella, el registro y la imaginación. Con ello los infantes trabajan simultáneamente la percepción visual, ejercicio de esparcimiento y diversión, mediante la observación, el placer ocular y el movimiento corporal. Imaginan, improvisan, representan, liberan, evocan y sienten. La propuesta promueve a los infantes a familiarizarse con los elementos básicos del lenguaje visual: la línea, el color, la textura, la forma…

Respecto al juego gráfico del proyecto Segni Mossi, contrariamente al uso tradicional del dibujo en la escuela, pretende aportar valor al trazo y

paradójicamente liberarlo de cualquier subordinación representativa. Busca trabajar el movimiento como eje para explorar el placer del registro personal mediante el trazo con partes del cuerpo. Con esta propuesta se promueve la superación del temor a no saber dibujar. Se trata de entender el cuerpo como una herramienta comunicativa y estimular el pensamiento crítico y la sensibilidad estética. Explorar la conexión entre las cualidades expresivas de los movimientos corporales y las del signo. Considerar la experimentación cómo un método de trabajo. Persistir en el proceso creativo en lugar del resultado. Estimular el pensamiento crítico y el sentimiento estético. Así pues, se propone como una alternativa al dibujo tradicional, con vinculaciones a la danza contemporánea y la performance, como componente altamente innovador.

Es necesario que los infantes ejecuten actividades gráficas y motrices vinculadas al movimiento con el objeto de experimentar, imaginar, conocer y desarrollar destrezas manuales y cognitivas. Ver, implica pensar. Para Rudolf Arnheim (1969), la visión es el medio primordial del pensamiento, al considerar que pensar visualmente no es más que pensar de manera consciente utilizando los mecanismos del procesamiento visual inconsciente del cerebro. Mediante los garabatos los niños y niñas manifiestan trazos espontáneos que se encuentran ligados a los procesos de desarrollo tanto físico como psicológico.

Las propuestas sobre la práctica del dibujo, van encaminadas al desarrollo óptimo del niño y la niña. Para llevar a cabo estas acciones es recomendable trabajar mediante cualquier instrumento que ejerza un placer, tanto motor, como visual, en definitiva, cinestésico. La superficie del dibujo es un ámbito que permite que esto ocurra y es, por tanto, esencial para la formación de símbolos y signos. Como indican, Ruiz de Velasco y Abad Molina, (2011), existe una representación no sólo en el sentido que habitualmente le damos al acto de dibujar o construir, sino también en la idea de juego simbólico.

Y de nuevo, en relación al grafismo, existe una representación de un alfabeto gráfico, cuyos estudiosos más destacados son Kellogg y Arnheim. Alegan que el niño o niña es el artista creador de sus propios símbolos, mostrando a través de ellos cómo se organiza su mente. La

actividad plástica es el elemento de equilibrio que actúa sobre la mente y las emociones infantiles.

Además, la práctica del grafismo y el movimiento en los y las infantes, les permitirá acercarse con mayor fluidez a los inicios de la escritura, puesto que están descubriendo las formas que configurarán su desarrollo gráfico posterior. Las pequeñas partes que sumarán dentro de estructuras más complejas con las que construirá su personal expresión gráfica y escrita.

Con todo, se propone incentivar alternativas educativas interdisciplinares desde el arte (Mascarell y Cardona, 2021). Fundamentadas en la teoría de las inteligencias múltiples (Gardner, 1995), permiten su materialización a través de metodologías activas como el aprendizaje cooperativo, la gamificación, el aprendizaje basado en el pensamiento, etc. La educación se convierte en diversión, alegría y disfrute; la comunidad educativa encuentra en esta visión artística el elemento propulsor para la transformación de los colegios en lugares felices.

8. REFERENCIAS

Abad Molina, J. y Ruíz de Velasco, A. (2012). El juego simbólico. Aula de infantil, 65, 30-33. https://bit.ly/3C6w7GI

Arnheim, R. (1969). Visual Thinking. University of California Press.

Arnheim, R. (2006). Arte y percepción visual. Madrid: Alianza Forma.

Bardin, L. (2002). Análisis de contenido. Tres Cantos (Madrid): Akal.

Barbero, A. (2016). Desarrollo de la expresión plástica en la Educación Infantil. En Andueza, Barbero, Caeiro, da Silva, Gracía, González, Muñíz y Torres. Didáctica de las Artes Plásticas y Visuales en la Educación Infantil. La Rioja: Unir.

Bruner, J. (1986). Acción, pensamiento y lenguaje. Buenos Aires. Paidós.

Cázares, L.; Christen, M.; Jaramillo, E.; Villaseñor, L.; Zamudio, L. (1990). Técnicas actuales de investigación documental. México DF (México): Trillas.

Cirlot, J. (2007). Diccionario de símbolos. Madrid: Ciruela.

Eisner, E. W. (1995). Educar la visión artística. Barcelona: Paidós.

Gardner, H. (1995). Inteligencias múltiples: La teoría en la práctica. Barcelona: Paidós.

Garvey, C. (1985). El juego infantil. Madrid: Morata.

Goodenough, F. (1970). Test de inteligencia infantil por medio de la figura humana: manual para la aplicación. Buenos Aires: Paidós.

Goodnow, J. (1983). El dibujo infantil. Madrid: Morata.

Hertzberger, M. (2001). Educación espacial. Herman Hertzberger, proyectos docentes y lecciones de arquitectura. Arquitectura Viva, 78, 22-31.

Kellogg, R. (1987). Análisis de la expresión plástica del preescolar. Madrid: Cincel.

López, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. Revista de Educación 4, 167-179. https://bit.ly/42ghLhu

Lowenfeld, V. y Brittain, L. (1985). Desarrollo de la capacidad creadora. Buenos Aires: Kapelusz.

Lowenfeld, V. (1958). El niño y su arte. Buenos Aires: Kapelusz.

Luçat, L. (1980). Pintar, dibujar, escribir, pensar. El grafismo en el preescolar. Madrid: Cincel.

Luquet (1978). El dibujo infantil. Buenos Aires: Kapelusz.

Mascarell, D. (2021). La capacidad creativa ante una propuesta de representación gráfica con estudiantes de grado de maestro de Educación Infantil. Un estudio de caso. Revista Sonda: Investigación y Docencia en las Artes y Letras, 10, 75-86. https://bit.ly/43xSy3d

Mascarell, D. y Cardona, L. (2021). La Educación Artística como propuesta interdisciplinar para la acción educativa. El aula de infantil de 4 años. Revista Educare, 25(3), 340-363. https://bit.ly/43vL298

Matthews, J. (1984). Children drawing: are young children really scribbling? [Niños dibujando: ¿realmente están los niños pequeños garabateando?] Early Child Development and Care, 18, I -39.

Ruiz de Velasco, A. y Abad Molina, J. (2011). El juego simbólico. Barcelona: Graó.

Ruíz de Velasco, A. y Abad Molina, J. (2019). El lugar del símbolo. El imaginario infantil en las instalaciones de juego. Barcelona: Graó.

Sainz, (2011). El arte infantil. Conocer al niño a través de sus dibujos. Madrid: Eneida.

Segni Mossi. (31 de mayo de 2023). Entrenamientos. https://www.segnimossi.net/en/

Stern, A. (2016). Del dibujo infantil a la semiología de la expresión. Introducción a otra mirada sobre el trazo. Samaruc.

Stern y Luquet, P. (1962). La conquista de la tercera dimensión. Buenos Aires: Editorial Paidós.

EXPERIENCIA ESTÉTICA Y DIDÁCTICA EN EL ESPACIO PÚBLICO: LA DERIVA Y EL VIDEOARTE COMO ESTRATEGIAS DE APROPIACIÓN DE LO URBANO

AIXA TAKKAL FERNÁNDEZ
Universidad de Castilla- La Mancha

1. INTRODUCCIÓN

> "La ciudad contemporánea es una criatura incierta. Su condición de sumatorio de variables sociales y económicas, culturales y políticas, temporales y espaciales la convierte en un hojaldre múltiple difícil de aprehender" (Vázquez, 2016)

El espacio público de la ciudad contemporánea atestigua una tensión, difícilmente aplacable, entre la organización racional de la sociedad de consumo y lo que Henri Lefebvre (2020), en los años sesenta, definía como necesidades sociales antropológicas específicas: la necesidad de creatividad, de intercambio de información, de simbolización, imaginación y juego. Desde posicionamientos con frecuencia coincidentes con esta lectura de las ciudades como lugares en disputa, algunos de los planteamientos y prácticas artísticas del movimiento situacionista reivindicaron la ciudad como campo experimental para la creación y crítica radical de la sociedad de consumo (K. Ross, comunicación personal, 1983), del mismo modo que las acciones urbanas de artistas contemporáneos como Francis Alÿs, entre otros, continúan posicionándose contestataria y críticamente frente a la usurpación del espacio urbano por parte de la ideología dominante. Derivar por las ciudades sin rumbo, sorteando las dinámicas de tránsito, desplazamiento orientado y consumo, abre un resquicio de oportunidad a la experiencia no alienada en y del espacio público. Cuando el mercado capitalista ha ocupado definitivamente el lugar vacío que proveía el ágora en las ciudades griegas

(Liria et al., 2011) y el tiempo ha devenido un bien escaso, el habitar urbano queda prácticamente restringido a la mera funcionalidad, en detrimento de la construcción de sentido colectivo. El gesto estético urbano, aun en su impotencia transformadora, mantiene el valor de la expresión, siquiera expresión de la coerción que la sociedad organizada impone al urbanita del siglo XXI.

Bajo este marco conceptual introductorio, se presenta una propuesta de trabajo llevada a cabo en el módulo de plástica de la asignatura *Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras [AICLE] para educación física, música y plástica***,** en el marco del Máster Universitario en Enseñanza Bilingüe y TIC para infantil y primaria de la Universidad de Castilla–La Mancha. La propuesta trasladada al alumnado consistía en la creación de una pieza audiovisual, de máximo 3 minutos de duración, fundamentada en la apropiación subjetiva de su entorno urbano. Para llevarla a cabo, a modo de estrategia inicial, debían servirse de la técnica de la deriva, definida como

> la técnica de paso interrumpido a través de ambientes diversos… ligado indisolublemente al reconocimiento de efectos de naturaleza psicogeográfica y a la afirmación de un comportamiento lúdico-constructivo que la opone en todos los aspectos a las nociones clásicas de viaje y de paseo (Deriva | IDIS, s. f.)

De manera preparatoria a la elaboración del trabajo audiovisual, el alumnado también debía realizar otros dos ejercicios: una deriva urbana previa de media hora de duración y un *juego situacionista*, guiados por la aplicación móvil *Dérive app*.

1.1. Justificación

Frente al estado actual en el que se encuentra la relación entre arte y educación, marcado por la indefinición epistemológica de la propia *educación artística,* esta propuesta didáctica está fundamentada en el principio de experiencia estética y su condición contingente. De acuerdo con Imanol Aguirre (2005), un planteamiento didáctico que articula de manera conjunta el objeto o producto resultante, así como factores de orden subjetivo e intersubjetivo, 'por razones de orden cultural e ideológico y por razones de orden social y biográfico' (p. 32). Y es que la formación

del profesorado en el área de educación artística se sustenta en un principio doble, tácito en el programa de la asignatura; por una parte, posibilitar que el alumnado tenga experiencia, en primera persona, de procesos creativos desde códigos, estrategias y lenguajes artísticos. Y por otra, dotar al alumnado de referentes, recursos y metodologías susceptibles de ser llevadas a aulas de primaria e infantil en su futura labor docente.

1.1.1. La ciudad como lugar para la experiencia estética contingente

En cuanto al principio relativo a promover propuestas y prácticas que permitan al alumnado desarrollar procesos creativos y estéticos, la ciudad resulta un material de primer orden para este propósito. Desde la Modernidad, las ciudades, en tanto que lugares y fenómenos complejos, han devenido objeto de conocimiento a diferentes niveles y aproximaciones epistemológicas; desde la historia urbana, atendiendo a las transformaciones morfológicas, o en el caso de las ciencias sociales, en donde destacan la sociología urbana, la geografía urbana o la antropología urbana, centrándose en la relación, en ningún caso neutral ni espontánea, entre la configuración del espacio y sus habitantes (Vázquez, 2016). En al ámbito artístico, la práctica de la deriva urbana se incorpora como un método de conocimiento *psicogeográfico*, estudiando las sensaciones, experiencias y percepciones que el ambiente urbano puede provocar en el viandante, no desde códigos científicos, sino priorizando la percepción subjetiva y considerando el cuerpo como unidad mínima de experiencia. La ciudad cotidianamente transitada deviene otra ciudad, otro lugar, con potencial estético, cuando en la práctica de la deriva, como defiende Guy Debord 'renuncian durante un tiempo más o menos largo a las motivaciones normales para desplazarse o actuar en sus relaciones, trabajos y entretenimientos para dejarse llevar por las solicitaciones del terreno y por los encuentros que a él corresponden' (*Deriva | IDIS*, s. f.). En definitiva, la interrupción del curso habitual de tránsito y uso de la urbe que persigue la técnica de la deriva permite el acontecimiento de lo nuevo y lo imprevisto; en definitiva, permite el acontecimiento de la experiencia estética desde las inmediaciones del gesto y acción cotidiana con condición de *micropolítica* (Aliaga, 2007).

1.1.2. La ciudad como elemento transversal y recurso en la didáctica del área de plástica

En relación al segundo principio, dotar al alumnado de recursos para la didáctica del área de educación artística en infantil y primaria, el hecho de plantear propuestas cuyo elemento de trabajo sea el espacio urbano, resulta aún más acuciante, pero también *delicado* a la hora de ponerlo en práctica. Loris Malaguzzi (2021), fundador del proyecto educativo de Reggio Emilia, identifica los centros escolares como contextos que deben comprometerse con favorecer, activamente, las relaciones entre la infancia y el espacio urbano. En el marco de la filosofía de Reggio Emilia, se defiende que el alumnado escolar debería pasar el mayor tiempo posible fuera de los centros educativos; las ciudades y sus dinámicas se comprenden como elementos centrales en la construcción de sí mismos como parte de una comunidad, esenciales para iniciarse en la vida y atisbar el futuro. Pero además, la apuesta por hacer partícipes a los niños y niñas del entorno urbano es un recorrido de doble dirección; desde los inicios del proyecto de Malaguzzi en el contexto de posguerra en los años 50, el alumnado de los centros de Reggio Emilia, acompañados del profesorado, ha colaborado con las instituciones locales aportando propuestas e ideas y articulando el territorio, la ciudad y sus habitantes: "They go to discover what is there or not in the city and to reflect and maybe conquer, with the help of the adults, what could be there…" (Krechevsky et al., 2016, p.6)

Alineados con los presupuesto de Reggio Emilia, el proyecto *Children are citizens*, del Proyect Zero de la Universidad de Harvard (https://pz.harvard.edu/projects/children-are-citizens), desarrolla material y recursos a partir de experiencias didácticas llevadas a la práctica en los que promueve la condición ciudadana de los niños y niñas de acuerdo con la necesidad de mantener una relación de continuidad entre los centros educativos y la ciudad, sus instituciones y su realidad física y sociológica. Un proyecto más ambicioso de colaboración entre la administración y la infancia es el Laboratorio "Fano, la ciudad de los niños" (Tonucci, 1997), llevado a cabo por el Ayuntamiento de la localidad de Fano, en Italia. Un programa en el que el niño es tomado como parámetro para repensar la ciudad y modificarla realmente, de acuerdo

con los siguientes principios: ceder la palabra a los niños, introducir al niño en el pensamiento de los adultos y transformar los espacios de la ciudad.

Y sin embargo, pese a proyectos e iniciativas puntuales, el compromiso de las instituciones gubernamentales con la infancia y su participación en el espacio público es un fenómeno infrecuente; escuchar la percepción que los niños y niñas tienen de sus ciudades o incluso sus propias propuestas de mejora del espacio urbano resultan, a día de hoy, prácticas aisladas. Y es que, tal y como se apuntaba al inicio, la relación entre espacio público y niños resulta una tarea pendiente. La ciudades contemporáneas, fuera de los parques y zonas de juego claramente delimitadas, se comprenden como lugares en cierto modo ajenos a la infancia, cuando no amenazantes (*Let's Meet at the Park | Playlists*, s. f.; Tonucci, 1997). Resulta evidente la falta de una cultura, proyecto y filosofía que apueste por la inclusión de este colectivo social en la configuración física y sociológica de las ciudades

En el caso de la deriva, en tanto que estrategia artística a partir de la que conocer y descubrir estéticamente el entorno urbano, su implementación en el ámbito escolar podría acarrear dificultades de orden práctico, de seguridad, aun cuando derivar es un modo habitual y propio del desplazamiento infantil:

> Viven sus desplazamientos como una sucesión de momentos presentes, cada uno importante por sí mismo, cada uno digno de una parada, de una sorpresa, de un contacto. Y entonces los tiempos se alargan, los bolsillos de los niños se llenan de piedras, de hojas, de papeles y la mente se llena de imágenes, de preguntas, de nuevos descubrimientos. Y todo está junto: lo hermoso, lo nuevo, lo general y lo particular. Una vez más, para aprender a disfrutar de los pequeños placeres de la vida hemos de volver la infancia (Tonucci, 1997)

2. OBJETIVOS

2.1. Objetivo principal

- Presentar el desarrollo de una propuesta de acción y creación artística llevada a cabo en el espacio público.

2.2. Objetivos secundarios/ específicos

- Evaluar la recepción por parte de alumnado universitario de propuestas y estrategias propias del arte del s. XX vigentes en el arte contemporáneo.
- Valorar las posibilidades y límites a la hora de adaptar a ciclos de primaria e infantil prácticas y propuestas artísticas a desarrollar en el espacio público.

3. METODOLOGÍA

La Investigación Basada en las Artes (IBA), esto es, una metodología cualitativa de carácter descriptivo, servirá como método para reflexionar y extraer conclusiones, que no certezas, acerca de la idoneidad de la propuesta de trabajo llevada a cabo en el aula, de su potencial y posibles limitaciones. Con este fin, se considerarán como elementos a triangular la observación directa en el aula durante las diferentes fases y proceso de trabajo, los trabajos audiovisuales resultantes realizados por el alumnado, así como las pruebas de evidencia y valoraciones expresadas por el alumnado en la memoria escrita o portafolio entregadas tras la finalización.

3.1. Descripción de la propuesta

Tal y como se había anunciado en la introducción, la propuesta se desarrolló en el contexto de la asignatura *AICLE para educación física, música y plástica* del Máster Universitario en Enseñanza Bilingüe y TIC para infantil y primaria de la Universidad de Castilla- La Mancha. La parte correspondiente al área de plástica se impartía a lo largo de cuatro sesiones, de cuatro horas de duración. El grupo estaba compuesto por veinte alumnas y alumnos recientemente graduados en Educación Infantil y Primaria.

La primera sesión se destinó a la exposición de términos y herramientas que el alumnado debía conocer. En primer lugar, y como se ha enunciado anteriormente, el marco conceptual se organizó en torno a una obra, ya clásica, *El derecho a la ciudad* de Henry Lefevre. Se llevó a cabo un resumen del texto de Lefebvre precedido de la definición de espacio

público y de las cuestiones claves a él asociadas: Considerando el contexto del alumnado, la ciudad de Albacete, se promovió una reflexión conjunta en torno al carácter político y económico bajo el que se dan las relaciones de inclusión y exclusión de ciertos colectivos; el sesgo bajo el que se diseña y dispone el espacio público, minusvalorando las diferencias etnográficas, de género, sexualidad y diversidad funcional que caracterizan a la ciudadanía; la relación entre centro y periferia urbana; o la cuestión de las revueltas sociales y los movimientos de ocupación del espacio público, con el referente, más o menos próximo, del 15M.

A continuación, se proporcionó una breve introducción y descripción de los siguientes términos referidos a tendencias y prácticas en el arte del s. XX y contemporáneo, acompañado cada uno de ellos por una o varias obras:

- *Deriva y Performance_* Introducción a la figura del flâneur (Benjamin, 1964); Francis Alÿs (Alÿs, 1997); Elia Torrecilla (Torrecilla, 2016)
- Situacionismo
- *El artista como etnógrafo_* Hal Foster (1995); Mark Dion (1999); Shirin Neshat (1993)
- *Video- arte* [Chantal Akerman, (1997)

Como herramienta metodológica de acceso a las obras se puso en práctica la Rutina de Pensamiento; *See, Feel, Think, Wonder* (*PZ's Thinking Routines Toolbox | Project Zero*, s. f.) de manera que se generó en el aula un intercambio de impresiones y reflexiones sobre el contenido y los dispositivos estéticos activados en las obras mostradas.

Una vez presentados los temas, términos y referentes, se presentaron las indicaciones para llevar a cabo dos ejercicios previos y el trabajo audiovisual o pieza de video-arte, recogidas a continuación.

3.1.1. El observador diletante

Recorrido urbano en modo flâneur. Una aproximación estética a la ciudad

– Objetivo: Desarrollar la consciencia hacia el entorno urbano desde criterios visuales, táctiles, sonoros y olfativos

– Tarea individual

– Duración: 30 minutos

– Localización: Entorno urbano de la Universidad de Castilla-La Mancha

– Materiales y herramientas: lápiz, cuadernos, teléfono móvil para fotografía y video

– APP: Google fit

– Evaluación: Entrega, en formato PDF, de pruebas de evidencia [grabación de la ruta, elementos encontrados y registrados en video o fotografía y breve reflexión sobre la experiencia]

– Pautas para realizar el ejercicio:

a. Activa la aplicación Google fit para registrar su deriva
b. Inicia la deriva sin una dirección preestablecida
c. Escribe, dibuja, filma o fotografía elementos que te llamen la atención –las personas interactuando con en el entorno también son válidas– y trata de pensar el motivo por el que captas esos elementos. Mínimo 5, máximo 10 elementos.
d. Guarda el paseo en la APP

– Técnicas útiles para realizar la deriva: la libre asociación y atención flotante

– Sugerencia de elementos a considerar: colores, texturas, formas, efectos de luces y sombras, límites y bordes, naturaleza, vegetación urbana, accidentes y desperfectos, rincones extraordinarios, elementos inesperados…

FIGURA 1. *Ejemplo de elemento registrado durante la deriva*

Fuente: Imagen cedida por la autora y alumna Melissa Quintero

3.1.2.Juego estético

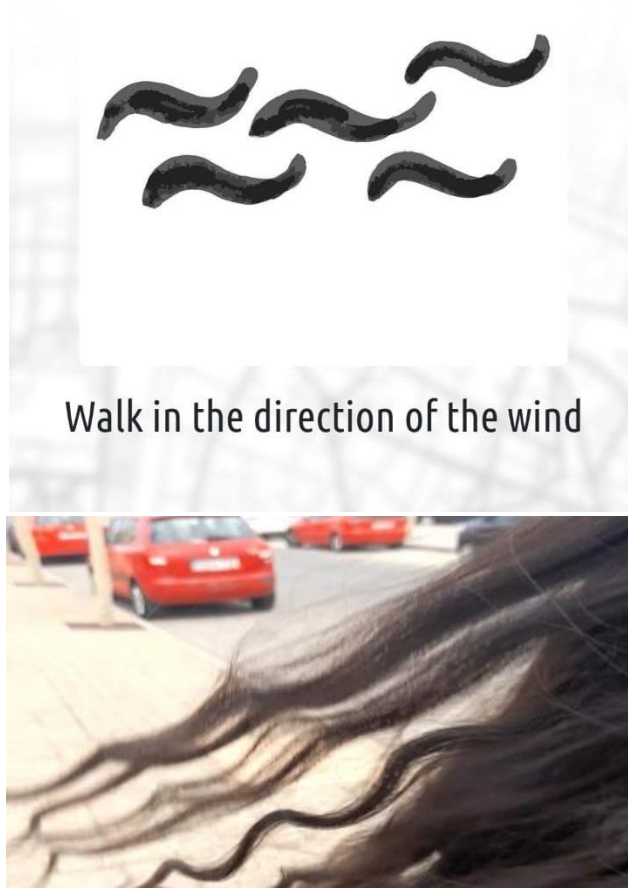
Juego al "estilo" situacionista en el espacio urbano

- Objetivo: Trabajo orientado a jugar estéticamente en el entorno urbano con el apoyo de la aplicación móvil Dérive APP.
- Tarea grupal
- Duración: abierta
- Localización: Entorno urbano de la Universidad de Castilla-La Mancha
- APP: Dérive APP
- Evaluación: Entrega, en formato PDF, de pruebas de evidencia [grabación de la ruta, capturas de pantalla de las indicaciones de la APP seguidas y fotografías de la acción tras cada una de las indicaciones]

Pautas para realizar el ejercicio:

a. Activa la aplicación móvil DériveAPP en el entorno urbano
b. Sigue las indicaciones dadas por la APP y registra las acciones resultantes de las indicaciones dadas

FIGURA 2. *Ejemplo de indicación dada por la aplicación móvil DériveAPP y el registro de la acción resultante de la indicación dada*



Fuente: Captura de pantalla de la aplicación DériveAPP (https://deriveapp.com) e imagen cedida por la autora y alumna Melissa Quintero

3.1.3. Apropiación subjetiva de un entorno urbano

Creación de una pieza audiovisual en el espacio público

- Objetivo: elaborar una pieza audiovisual breve que proporcione una mirada personal de un lugar o entorno urbano conocido.
- Tarea individual
- Duración: abierta. Duración máxima del trabajo audiovisual resultante, 3min
- Localización: entorno urbano de la Universidad de Castilla- La Mancha
- Materiales y herramientas: fotografía y video obtenido mediante grabación móvil así como material ya existente; fragmentos de documentales, cine y cualquier otro material audiovisual de archivo perteneciente al alumnado
- APP: OpenShot o un programa de edición de video básico similar
- Evaluación: subida a Youtube del trabajo resultante y entrega, en formato PDF, de una valoración del trabajo

Antes de llevar a cabo esta práctica se facilitaron al alumnado nociones previas sobre tipos de planos y posiciones de cámara, las cuales se pusieron en práctica en un ejercicio grupal llevado a cabo en el exterior del aula.

Cabe señalar que al finalizar cada uno de los ejercicios y prácticas, en círculos de reflexión, tenía lugar una puesta en común del proceso de elaboración y desarrollo de las mismas, procurando fomentar entre el alumnado el intercambio de impresiones y experiencias personales.

Por último, a modo de cierre de la propuesta el alumnado debía elaborar un portafolio en el que quedara recogida evidencia visual, una valoración y breve reflexión sobre los procesos de elaboración y el resultado obtenido, así como propuestas de adaptación a aulas de primaria o infantil.

4. RESULTADOS

Se apuntan a continuación los resultados, organizados y comentados de acuerdo con las diferentes etapas de la propuesta; la presentación en el aula del tema, conceptos y artistas referentes, la observación en el aula del proceso de realización de los ejercicios previos y la práctica final

audiovisual, así como la reflexión y pruebas de evidencia presentadas por el alumnado en el portafolio o memoria escrita.

a. Presentación del tema, conceptos y referentes

Introducir a modo de marco conceptual de partida la cuestión del espacio público, ha llevado a buena parte del alumnado –la participación en el debate era alta– a tomar consciencia sobre el entorno urbano y los aciertos y deficiencias de las políticas públicas urbanas a la hora de diseñar y planificar una ciudad que cubra las necesidades de diferentes colectivos para los que el modelo de ciudad de consumo y desplazamiento automovilístico resulta deficitario; madres, niños, personas sin hogar, personas migrantes... La ciudad de Albacete sirvió como caso de estudio concreto desde el que pensar y analizar lugares específicos familiares para el alumnado. A partir de ahí, resultó menos evidente el interés que suscitaba en el alumnado la posibilidad de que la ciudad responda a esas otras necesidades antropológicas específicas apuntadas por Lefebvre (2020), como la necesidad de intercambio de información, de creatividad, de imaginación, simbolización y juego. La presentación de los conceptos de *deriva y performance, situacionismo, video- arte* o la noción del *artista como etnógrafo*, junto con el visionado de obras relacionadas creó un ambiente de sorpresa, cierta perplejidad o incluso escepticismo; incluso se puso en entredicho el sentido del arte que estas prácticas ponía de relieve. Las rutinas de pensamiento puestas en práctica favoreció la comprensión y acceso a las obras mostradas, si bien es posible que el valor y sentido de las mismas no quedara del todo claro para una parte del grupo. En todo caso, el valor del juego estético, la necesidad o no de simbolizar en la edad adulta, así como la posibilidad de entender las acciones artísticas vistas en clase como micropolítica se mantuvieron como cuestiones abiertas en torno a las que, al menos, cabía reflexionar.

b. Proceso de trabajo en el aula y resultados de las prácticas

Como percepción general, el ambiente de trabajo en el aula era de compromiso. Durante la puesta en común o círculo de reflexión tras cada uno de los ejercicios, el alumnado compartió impresiones y sensaciones positivas. Las dificultad a la hora de trasladar a aulas de primaria o infantil lo realizado era un tema compartido por prácticamente todo el grupo; en general, prevalecía la duda razonable de si la ciudad era un espacio seguro para trabajar con los niños y niñas. De los trabajos audiovisuales resultantes, destacan la audacia y la diversidad de miradas sobre el habitar la ciudad. Algunos enfoques y estrategias encontrados en las piezas de video-arte:

- Atender a los detalles utilizando primeros planos y primerísimos planos
- Atender los accidentes del lugar, desperfectos, áreas sin apenas mantenimiento, como descampados, solares, contenedores de basura desbordados…
- Incorporar como estrategia visual la dicotomía entre naturaleza y ciudad
- Condensar el transcurso de un día en los tres minutos,
- Time lapse
- Crear la ficción de estar hablando con un amigo recientemente fallecido mientras la autora recorría lugares comunes
- Grabar los desplazamientos de casa a la facultad, o hacía sus lugares de origen

c. Portafolios

En las memorias o portafolios presentadas se señalaba, con bastante consenso, el carácter lúdico del proceso de realización de las prácticas, así como el hecho de que habían contribuido a la otra percepción de su ciudad y los lugares que habitualmente frecuentaban. Más de la mitad de los alumnos valoraron positivamente que la propuesta hubiera alterado su propia concepción del arte y sus posibilidades, en contraste con el

marco tradicional que concibe la práctica artística como un trabajo de ejecución manual mediante pintura, barro, lápiz... Así mismo, y al igual que había sucedido en los círculos de reflexión, parte del alumnado apuntó las dificultades para trasladar propuestas similares a aulas de primaria e infantil. Algunos aportaban posibles alternativas, más o menos coherentes con la finalidad de la propuesta trabajada por ellos:

- Involucrar a las familias para poner en práctica el ejercicio de la deriva
- Utilizar Google Maps para conocer la ciudad
- Centrar los ejercicios y la práctica audiovisual en el propios centro o sus inmediaciones
- Trabajar en pequeños grupos tutelados por docentes la deriva, el juego situacionista y el vídeo

6. CONCLUSIONES

El valor de la propuesta aquí recogida radica en que favorece una manera de mirar y habitar la ciudad que tácitamente deconstruye la idea de ciudad como mero lugar de tránsito, desplazamiento y consumo. Las prácticas llevadas a cabo por el alumnado, como recorrer su ciudad poniendo en práctica la técnica de la deriva, seguir las indicaciones lúdicas y despreocupadas de 'estilo' situacionista usando la aplicación móvil Dérive APP, o el hecho de considerar el espacio público como tema central en una pieza audiovisual, libre y subjetiva, implica en cierto modo redefinir la ciudad, implica apropiarse del espacio urbano, recogiendo, si bien estética e individualmente, esas necesidades sociales antropológicas específicas apuntadas anteriormente.

A la hora de evaluar la recepción por parte de alumnado universitario de propuestas y estrategias propias del arte del s. XX vigentes en el arte contemporáneo a partir de la propuesta aquí expuesta, la principal limitación radica en el carácter reducido del grupo con el que se trabajó. Esta cuestión abre un interrogante acerca de la idoneidad, o no, de trasladar una propuesta similar a otros ciclos de educación superior, sabiendo que

en las asignaturas de los Grado de Maestro en Educación Infantil y Primaria lo habitual es que el alumnado triplique en número al de este grupo. La ausencia de algún método sistematizado de recogida de información o grupo control dificulta extraer conclusiones acerca de si la implicación y motivación hubieran sido similares en alumnado de grado. Por otra parte, el portafolio o memoria escrita del proceso, si bien es una estrategia válida para la evaluación comprensiva (Hernández, 2008), es necesario reconocer que conlleva limitaciones cuando se incorpora como instrumento de evaluación de la práctica docente, de una propuesta artística y didáctica en este caso; el carácter evaluable del portafolio podría haber condicionado las valoraciones recogidas por el alumnado.

Para finalizar, y atendiendo al objetivo de evaluar las posibilidades y limitaciones para adaptar a ciclos de primaria e infantil prácticas y propuestas artísticas a desarrollar en el espacio público, la principal conclusión es que, tal y como recoge prácticamente todo el alumnado en sus memorias, sería necesario realizar algunas adaptaciones, principalmente debido a las cuestiones de seguridad ya comentadas.

Y sin embargo, como quedaba recogido en la justificación, los niños no pueden ser ajenos a las dinámicas y realidad de las ciudades contemporáneas; pese a las dificultades de orden práctico es necesario superar la cultura actual que excluye o expulsa al niño de las ciudades y propiciar su interacción en ellas, su análisis y apropiación; prácticas artísticas como la deriva, el video-arte o el juego estético urbano pueden resultar herramientas para tal fin.

8. REFERENCIAS

Aguirre Arriaga, I. (2005). Teorías y Prácticas en Educación Artística: Ideas para una revisión pragmatista de la Educación Estética. Editorial Octaedro.

Akerman, C. (1997). News from home. https://mubi.com/es/films/news-from-home

Aliaga, J. V. (2007). Polifonías discordantes: Sobre la significación de las micropolíticas en las prácticas artísticas y culturales. Revista Concinnitas, 1(10), 34-46.

Alÿs, F. (1997). Paradox of praxis. https://francisalys.com/

Benjamin, W. (1964). The painter of Modern Life and Other Essays. Phaidon.

Deriva | IDIS. (s. f.). Recuperado 8 de junio de 2023, de https://proyectoidis.org/teoria-de-la-deriva/

Dion, M. (1999). Tate Thames Dig: Beachcombing on London's Foreshore. Tate Gallery.

Foster, H. (1995). The artist as ethnographer? The traffic in culture: refiguring art and anthropology, 302, 309.

Hernández, F. H. (2008). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. Educatio siglo XXI, 26, 85-118.

Krechevsky, M., Mardell, B., Filippini, T., & Tedeschi, M. (2016). Children are citizens: The everyday and the razzle-dazzle. Innovations in Early Education: The International Reggio Emilia Exchange, 23(4), 4-15.

Lefebvre, H. (2020). El derecho a la ciudad. Capitán Swing.

Let's meet at the park | Playlists. (s. f.). CCCB. Recuperado 10 de junio de 2023, de https://www.cccb.org/en/multimedia/playlists/lets-meet-at-the-park/233439

Liria, C. F., Liria, P. F., Zahonero, L. A., & Brieva, M. (2011). Educación para la ciudadanía: Democracia, capitalismo y estado de derecho. Ediciones Akal.

Malaguzzi, L. (2021). La educación infantil en Reggio Emilia. Ediciones Octaedro.

Neshat, S. (1993). Women of Allah. https://www.metmuseum.org/art/collection/search/486834

PZ's Thinking Routines Toolbox | Project Zero. (s. f.). Recuperado 9 de junio de 2023, de https://pz.harvard.edu/thinking-routines

Ross, K. (1983). Henry Lefebvre y los situacionistas. Entrevista [Revista October, no79, 1997].

Tonucci, F. (1997). La ciudad de los niños. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Torrecilla, E. (2016). Mujer anuncio [Video performance]. https://eliatorrecilla8.wixsite.com/eliatorrecilla/mujer-anuncio

Vázquez, C. G. (2016). Teorías e historia de la ciudad contemporánea. Gustavo Gili.

¿CÓMO IMPLEMENTAR LAS PRÁCTICAS ARTÍSTICAS DESDE EL TRABAJO SOCIAL? UNA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN DESDE EL MODELO SISTÉMICO

VICTORIA MARTÍNEZ-VÉREZ
Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

Dibujar la comunidad, en principio puede parecer sencillo, a fin de cuentas, existen los mapas del territorio, físicos y políticos, que dan cuenta de los límites, las fronteras, los hitos geográficos y los indicadores de población y, cuando nos preguntan, todos nos decimos ciudadanos de una patria, no obstante, resulta percibir el entorno, vivimos en él, participamos en grupos, nos movemos constantemente en comunidades que constituyen una referencia y nos identifican, y habitamos un ecosistema que nos procura todo lo que nuestra frágil naturaleza necesita para sobrevivir, pero nos cuesta identificar los límites del yo-otro y del nosotros, y entender la interdependencia. Hasta el punto de que si alguien nos preguntara por nuestra comunidad, la respuesta sería vaga e imprecisa, ¿haríamos referencia al territorio?; ¿incluiríamos a todos los seres vivos?; ¿a las personas que lo habitan?; ¿a quiénes comparten las mismas dificultades que nosotros?; o ¿a las personas con las que nos identificamos?

No es sencillo, habitualmente caminamos sin consciencia de por dónde y con quién, y casi siempre sin establecer la razón de la pertenencia. Es necesario estimular y cambiar nuestros patrones perceptivos para identificar la interdependencia con el entorno, en el que se insertan los grupos y las comunidades e, incluso, para ser conscientes del impacto que causamos en él.

Los conceptos de grupo y de comunidad son difíciles de tocar; sus fuerzas o elementos, incluso los físicos, como las personas y el territorio son inabarcables y se alejan de la conciencia. A menudo, caminamos por calles trazadas por otros en el pasado sin percibir el sentido del trazo y nos dirigimos a lugares y plazas sin reconocer el significado del nombre. Si tuviéramos que redibujar los límites, renombrar las plazas, entender los trazos y definir la condición de gallego, muy posiblemente no habría coincidencia; por ello, los rasgos que dicen y definen, resultan genéricos, imperceptibles. La percepción de los grupos y comunidades depende de vínculos intangibles, de afinidades, de necesidades compartidas, de elementos de identidad, que no siempre resultan fáciles de establecer; por eso, al igual que los peces del relato, sólo nos preguntamos por el agua, cuando alguien nos hace notar su presencia y también cuando nos falta y no podemos nadar. Entonces, en ambos casos, aunque no con la misma urgencia, la pregunta se nos aparece ante los ojos exigiendo alguna respuesta.

En este sentido, el modelo sistémico - ecológico del trabajo social insta a las personas profesionales a utilizar técnicas e instrumentos que permitan a los/as sujetos identificar y dar valor a los vínculos sociales establecidos entre las personas, los grupos y los elementos comunitarios, siendo el arte una de las técnicas que, como señalan (Fancourt y Finn, 2019), dibujan la pertenencia y la identifican.

2. OBJETIVOS

2.1. Objeto central de estudio

El objeto de estudio de la presente investigación es analizar los proyectos artísticos realizados desde 2013 hasta 2023 en el CIFP Anxel Casal (A Coruña – NO España, cuyos resultados han sido estudiados y publicados en revistas de WOS y SCOPUS, con el fin de establecer un proceso metodológico ligado al modelo sistémico - ecológico del trabajo social.

Para lograr el objeto de estudio, éste se operativa en torno a las siguientes dimensiones (unidades de análisis), objetivos específicos y variables de análisis (unidades de medida), Ruíz Olabuénaga, (2012).

Dimensión 1- Correspondencia entre las fases del modelo sistémico – ecológico del trabajo social y los proyectos artísticos.

Variables de análisis asociada a la dimensión: Fases; Procesos.

2.2. Objetivos específicos

- Establecer un proceso metodológico ligado al modelo sistémico - ecológico del trabajo social para la implementación de los proyectos artísticos en grupos y comunidades, que introduzca las prácticas artísticas como herramienta mediadora

3. METODOLOGÍA

3.1. Contexto de investigación

El contexto de investigación del presente estudio se circunscribe a los proyectos artísticos, realizados en el Centro Integrado de Formación Profesional (CIFP) Anxel Casal, en el periodo comprendido entre los años 2013 y 2023 puesto que, se trata de un caso único de aplicación de las artes para el aprendizaje de las habilidades sociales en el ámbito de la Formación Profesional Española.

Dichos proyectos están centrados en torno a tres resultados de aprendizaje, el grupo, la teoría de la comunicación humana (Watzlawick; Beavin y Jackson, 2002) y la resolución de conflictos intra e interpersonales, ligados a la asignatura transversal, habilidades y destrezas sociales, presente en los ciclos de la familia profesional de servicios a la comunidad.

Atendiendo a estas cuestiones, se realizaron en el CIFP Anxel Casal Montealto, durante el periodo señalado, un total de 8 proyectos centrados promover recursos artísticos que permitan intercambios comunicativos con el entorno.

3.2. Encuadre metodológico del trabajo social

El presente trabajo se enmarca en el paradigma sistémico – ecológico aplicado al trabajo social, el cual, busca promover acciones que incluyan no sólo a la persona, sino también a su entorno social de interacción, analizando la interdependencia que existe entre los individuos y los distintos sistemas que configuran su medio social, manteniendo vínculos significativos.

Este enfoque contempla a la persona de forma holística, en relación no sólo consigo misma, sino también con su entorno social de interacción, con el cual establece relaciones circulares (de interdependencia) y no lineales (de causa - efecto) (Moreno, 2016).

Desde este modelo se hace hincapié en la interdisciplinariedad puesto que los problemas humanos son complejos, se ven afectado por múltiples factores y, por ende, para su abordaje es necesario contar con la visión de diferentes profesiones.

El enfoque sistémico – ecológico se centra en los procesos de: 1- retroalimentación, en torno a los constantes flujos de información entre los sistemas; 2- de totalidad, ya que, todo cambio que se produzca en una de las unidades del sistema, produce cambios en el resto; 3- homeóstasis, en relación con el equilibro dinámico que existe entre las partes del sistema y que de por sí constituye un mecanismo de regulación; 4- la equifinalidad, que justifica que es posible alcanzar los mismos objetivos partiendo de condiciones o situaciones diferentes, debido a la interacción entre unidades del sistema; y 5- la sinergia que se define como la energía que generan los sistemas para mantenerse por sí mismos.

Y se apoya, entre otras cuestiones, en la teoría de la comunicación humana, la cual, entiende la comunicación como un proceso interactivo que permite la relación intra e interpersonal, al dar y recibir información y construir significados. Por ello, la comunicación es el vehículo que permite a la persona relacionarse consigo misma, con los otros y con el mundo (Watzlawick; Beavin y Jackson, 2002). Así, a través de la mejora de las habilidades de relación y comunicación, las personas encuentran en sí mismas, capacidades o fortalezas que les ayudan a mejorar los problemas de interacción con el entorno.

Siendo el arte, un lenguaje establecido fuera de la palabra, y atendiendo a su gran potencial expresivo (Fancourt y Finn, 2019), se considera crucial situar los proyectos de mediación artística en el modelo sistémico – ecológico (Moreno, 2022).

Además, este enfoque metodológico, trata de centrar la intervención, además de en el individuo, en el ecosistema, puesto que considera que es importante la percepción del ambiente por parte de la persona, por ello, trata de promover acciones que generen intercambios comunicativos ajustados en relación con el microsistema (entorno inmediato que envuelve a la persona); mesosistema (entorno en el que participa el individuo); y exosistema (que es percibido a través de la influencia e interacción con los dos anteriores).

Así, trata de generar redes entre las personas y los sistemas, entendidas como el conjunto de relaciones que proporcionan de forma duradera apoyo a los individuos, influyendo favorablemente en la solución de los problemas que éstos han de afrontar a lo largo de la vida, siendo las prácticas artísticas las herramientas que lo hacen posible (G. Cano, 2013).

En este sentido, el arte comprometido, al practicarse en grupo, e involucrar a diferentes tipos de instituciones, sociales, de salud y culturales, es un medio adecuado para generar este tipo de redes sociales de apoyo (G. Cano, 2013).

Atendiendo a estas cuestiones, se analizan los proyectos incluidos en el contexto de la presente investigación con el fin de establecer un proceso metodológico que permita a los/las agentes sociales interesados introducir el arte comprometido como técnica de intervención dentro del modelo sistémico – ecológico del trabajo social.

En este sentido, a la hora de analizar los proyectos para establecer una metodología de intervención que incluya las prácticas artísticas es importante tener en cuenta dos pilares: La finalidad y el proceso de implementación del modelo sistémico – ecológico del trabajo social.

En cuanto al objeto, el modelo sistémico – ecológico del trabajo social éste trata de generar recursos que promuevan intercambios

comunicativos, es decir, interacciones entre las personas, los contextos de socialización y el entorno, de modo que, a través de las mismas, los y las participantes desarrollen habilidades sociales que les permitan mejorar el componente de ajuste ambiental individuo – medio, el cual posibilita a las personas afrontar debidamente las demandas provenientes del contexto social, adaptándose a su entorno de una manera adecuada (Bar-on, 2000).

Respecto a la metodología de intervención que establece el modelo ecológico – sistémico ésta se establece en torno a las siguientes fases (Campanini y Luppi, 1994):

1. Fase de evaluación de los problemas.
2. Fase de recogida de datos, a través de diferentes técnicas de investigación.
3. Fase de contactos iniciales con el entorno y sus sistemas.
4. Fase de negociación de contactos, primero entre los proponentes y los participantes, luego entre los proponentes y el contexto; y, por último, entre el contexto, los proponentes y los participantes.
5. Formación de los sistemas de acción: tamaño y composición de los grupos (impulsor, motor y de comunicación distribuida) y determinación de los procedimientos operativos.
6. Mantenimiento y coordinación de los sistemas de acción (grupos impulsor, motor y de comunicación distribuida): flexibilidad de las acciones y trazabilidad del proyecto.
7. Influencia sobre los sistemas de acción, procurando la implicación de todas las partes.
8. Terminación de la acción, que incluye el cierre y la evaluación del proceso y del resultado.

3.3. Plan de trabajo

Una vez establecidos el objeto, el contexto y el encuadre de la investigación, se hace necesario establecer un plan de trabajo, el cual, se desarrolla en las siguientes etapas:

1. La revisión de la literatura existente ligada al enfoque sistémico – ecológico del trabajo social, a las llamadas "pedagogías invisibles" (Acaso, 2012) y al artivismo.
2. La determinación del objeto de estudio que comprende: 1- la concreción de este en dimensiones, objetivos y variables, tal y como se señala en el apartado 3 del presente trabajo; y 2- la elección del CIFP Anxel Casal Montealto como pionero en la introducción de las prácticas artísticas en las actividades de enseñanza – aprendizaje de la asignatura de habilidades y/o destrezas sociales.
3. La determinación de la propuesta metodológica de investigación que abarca: 1- La concreción del contexto de investigación a través de la selección de aquellos proyectos del CIFP Anxel Casal Montealto que cumplan los siguientes criterios intencionales (Ruíz Olabúenaga, 2012), a saber: Tener como eje central, los resultados de aprendizaje de la asignatura de habilidades sociales: el grupo, la teoría de la comunicación humana (Watzlawick; Beavin y Jackson, 2002) y la resolución de conflictos intra e interpersonales; Utilizar las prácticas artísticas para generar un espacio de intercambio comunicativo, es decir, de interacción entre las personas, el contexto de socialización y el entorno, de modo que, a través de éstas, los y las participantes desarrollen habilidades sociales que les permitan mejorar el componente de ajuste ambiental individuo – medio (Bar-on, 2002), e implementar la metodología de paradigma sistémico - ecológico del trabajo social; 2- Así, tras aplicar los criterios anteriormente mencionados, el contexto de investigación queda ceñido a los siguientes proyectos artísticos: El tapiz de la vida (2015); Cuerpo de escritura (2015); Arquitecturas del pensamiento (2015); La voz del Lugar (2016); Tinta de Mar (2017); El lugar del nombre (2018); No lugares, Escuela e identidad (2018); Espacios y Lugares (2019); El territorio de la Memoria (2019); O recanto dos sentidos: O Cal Revis (2019); Infancias confinadas (2020); Familiarizarte (2021); Vivir Pese a Todo (2021); En el Foco de la Memoria (2021) y; La herida y sus contornos (2022).

4. El diseño de la investigación, atendiendo al objeto de estudio y al contexto en el que ésta se realiza será cualitativo y responde a un estudio de caso.
5. La elección del enfoque cualitativo se debe a que éste permite profundizar en el contenido de los proyectos artivistas aplicados a las actividades de enseñanza y aprendizaje ligadas al grupo, a la teoría de la comunicación humana (Watzlawick; Beavin y Jackson, 2002) y a la resolución de conflictos, tratando de establecer un cuerpo metodológico que facilite su aplicación (Hammersley y Atkinson, 1994).
6. Además, Denzin y Lincoln, (2012) afirman que, para el estudio de campos interdisciplinares y emergentes, la metodología cualitativa es el planteamiento adecuado.
7. El diseño de la investigación comprende, a su vez, las siguientes acciones: 1- La elección del análisis documental y fotográfico, como técnicas de recogida de datos; 2- La creación de un instrumento de observación por dimensión, cuyos ítems, tienen en las variables de análisis y 3- La elección de las siguientes técnicas de investigación: análisis de contenido y Fotoensayo (Marín-Viadel y Roldan, 2017).
8. La implementación de las acciones que se concreta en: 1- La recopilación de evidencias; 2- La organización documental de los proyectos; 3- La observación documental y fotográfica, a través de los instrumentos de observación y; 4- La concreción de un protocolo de buenas prácticas que sigue lo establecido en la declaración de Helsinki.
9. El análisis de los resultados, a través de los procedimientos: 1- Categorización y codificación; 2- Análisis de contenido, 3- La elaboración del informe de resultados y conclusiones.

4. RESULTADOS

Tras analizar los proyectos que constituyen el contexto de la presente investigación es posible extraer un resultado metodológico, ligado al saber hacer, respecto a cómo implementar los proyectos artísticos en

grupos y comunidades desde el modelo sistémico – ecológico del trabajo social.

En este sentido, se observa que con independencia de quién dé el primer paso a la hora de proponer un proyecto o intervención, éste necesita situarse en un entorno social, institucional, personal, grupal y comunitario, que es preciso analizar y conocer.

Para ello, dentro de esta primera fase de estudio se establecen varios pasos, siendo el punto de partida el análisis las capacidades y fortalezas del grupo motor, constituido por el alumnado y el profesorado (en este caso, trabajadora social) que imparte la materia (relacionada con la inteligencia intra e interpersonal). Estas capacidades y fortalezas pueden ser conocimientos curriculares, esto es, contenidos propios y específicos del perfil profesional, pero también incluyen habilidades, intereses y destrezas personales que las personas participantes utilizan en su vida diaria y que, de modo transversal, apoyan y posibilitan la intervención artística.

En un segundo momento se hace necesario conocer el contexto de intervención, atendiendo a las necesidades que pueden ser objeto del arte ético o comprometido y, a las posibilidades que ofrece el entorno, entiendo por entorno, no sólo la institución sino también la comunidad en la que ésta se ubica.

Este conocimiento y situación de la idea, en un contexto institucional, personal, grupal y social se observa en diferentes proyectos, así, por ejemplo, en FamiliariZarte, en Infancias Confinadas y en Vivir Pese a Todo, son las condiciones sanitarias de la pandemia covid19, las que determinan tanto la idea, reflexionar acerca de los acontecimientos, como la elección de las prácticas artísticas, la contemplación de un Fotoensayo, como herramienta reflexiva.

De modo similar, en los proyectos “En el Foco de la Memoria” y “Tinta de Mar”, las capacidades y fortalezas del alumnado son quienes determinan la elección de las prácticas artísticas, utilizando, en el primer caso, los medios audiovisuales y el bordado para hilvanar los recuerdos de personas afectadas por la enfermedad de Alzheimer; y, en el segundo caso, es el carné de pilotaje de dron, el que permite generar una idea en torno a la comunicación con el entorno, generando un emocionario

marítimo, a través de mensajes escritos a gran formato con algas en una playa urbana, los cuáles, al difundirse generaron un intercambio con la comunidad.

En este sentido, se observa como los proyectos artísticos analizados en la presente investigación, se sitúan en la realidad, respondiendo a las necesidades de la institución y del entorno, e implementándose desde las fortalezas del grupo. Ambas cuestiones permiten que crear propuestas artísticas comprometidas, integrales e integradas, en relación con la comunidad que las acoge, siendo, por lo tanto, la contextualización de la idea y del proceso, el primer paso de los proyectos de arte ético o comprometido.

En segundo lugar, se observa que todos los proyectos artísticos son investigados, en cuanto a los procesos y los resultados obtenidos, por ello, desde el comienzo se busca la coherencia entre la necesidad que atiende el proyecto, las posibilidades del contexto, las prácticas artísticas y el método de investigación.

Lo que implica que los resultados que se esperan alcanzar son recogidos a través de diferentes instrumentos y medidos a través del uso combinado de varias técnicas de investigación.

Respecto a las técnicas de recogida de datos, han funcionado especialmente bien, el cuestionario, los grupos focales y la entrevista, en una ocasión, durante el proyecto de arquitecturas del pasamiento, se creó "ad hoc" y aplicó una escala Likert para medir la idoneidad de la performance practicada, no obstante, el escaso tamaño de la muestra obligo a cambiar tanto el tipo de estudio, que pasó a ser un estudio de caso, y el tipo de análisis, ya que no se pudo aplicar la regresión lineal y obtener inferencia, midiéndose finalmente la correlación entre variables en el contexto de investigación.

En función de las prácticas artísticas empleadas y el objeto de los proyectos, se utilizan básicamente, dos paradigmas de investigación: La práctica discursiva y de producción de sentidos, cuando se pretende a través de la performance o de la contemplación artística, generar una duda fenomenológica acerca de una cuestión que parece "objetiva", es decir, inmutable, con el fin de acceder a la subjetividad propia de la

construcción social y generar en el actor un nuevo discurso que movilizador que lo convierta en sujeto activo, es muy útil.

En este sentido, se ha empleado en los proyectos: No lugares, escuela e identidad y Espacios y Lugares, permitiendo que las personas participantes cambiasen su percepción del sistema educativo y tratasen de transformar todo aquello que no encaja en el discurso educativo.

Por otra parte, a la hora de evaluar los aprendizajes realizados por las personas participantes, profesorado, alumnado y colaboradores externos, la investigación – acción permite conocer si las acciones artísticas han impactado en las dimensiones previstas, referentes a aquellos aspectos de la inteligencia intrapersonal y social que se pretendían alcanzar, generando mayores cotas de bienestar y cooperación en las personas participantes, al ajustar cada vez de modo más preciso las intervenciones artísticas.

El análisis estadístico, como se explicó anteriormente, tan sólo se aplicó en una ocasión debido a que el tamaño muestral no permite obtener inferencia en los resultados, siendo siempre las conclusiones parciales y propias de un estudio de caso. Pero en aquellos casos en los que resulte posible obtener una muestra adecuada y un registro unificado y coherente de los datos, se aconseja su utilización, puesto que la inferencia, de obtenerse resultaría interesante para el área de la medicación artística.

Tras analizar el contexto y el diseñar un proyecto "ad hoc", es importante establecer contacto con la entidad para perfilar la ideación prevista, establecer las responsabilidades y determinar un calendario de acciones, así como un presupuesto.

Esta fase resulta crucial, ya que implica una negociación, entre la necesidad de la institución y/o comunidad y las capacidades del grupo motor, concretadas en la idea que se ofrece. Conviene dedicarle tiempo, definir bien "los quién", "los cómo" y "los cuándo", atendiendo siempre a la flexibilidad.

Si esta etapa se realiza correctamente, no sólo se generará un contexto de posibilidad en el presente, sino también cara al futuro, incluyendo

incluso la probable inserción laboral del alumnado participante en la institución que acoge el proyecto.

A continuación, se hace necesario organizar las tareas, es decir, quién hará qué, dónde, y con quién.

Cada tarea que realice el alumnado implicará para el/la trabajadora social docente la realización de una tarea espejo, es decir, si, por ejemplo, se programa una instalación artística, la responsabilidad de la propuesta, el diseño, la negociación y el análisis de los datos recaerá en el/la trabajador/a social, mientras que la responsabilidad de la ejecución, la recogida de datos y la documentación de la acción será del alumnado, de este modo, cómo señala el alumnado, "el aprendizaje que hay que hacer para superar una materia o asignatura se convierte en un aprender hacer" que da forma a los conocimientos que ya se tienen, al contextualizarlos en un entorno real y obtener unos resultados.

Para ello, es importante programar una formación previa específica a cargo de una persona especialista, que refuerce las destrezas del grupo motor y las sitúe en el contexto artístico.

Otra cuestión importante es la composición de los grupos, en este sentido, no todas las personas han de saber lo mismo o contar con las mismas habilidades, sino que más bien se procurara que los grupos sean heterogéneos y compensados, en conocimientos, destrezas y habilidades.

En esta etapa es muy importante que los grupos tengan muy claras sus tareas y se hagan responsables de las mismas, en el sentido, de que las tareas de un grupo permiten asentar las tareas de otro, y así sucesivamente. Además, es importante explicar que está juego el prestigio de la institución y las posibilidades de futuro de otros grupos motores, así como, lo que es más importante, la satisfacción de las necesidades de la institución, es decir, de las personas que la componen.

Tras organizar los grupos y asignar las tareas asignando responsabilidades, tal y como se indicó anteriormente, es necesario realizar un seguimiento constante del proceso de implementación, con el fin de asegurar tanto la debida flexibilidad como la trazabilidad del proyecto, está

acción va a recaer principalmente en el/la trabajador/a social docente que será quién ostente la responsabilidad final.

Una parte de esta responsabilidad implica determinar la implicación de todas y cada una de las partes, de modo que nadie se sienta fuera de la acción, o se defina a sí mismo como mero receptor del proyecto, se trata de que todas las personas tomen conciencia de que su implicación es necesaria, convirtiéndose en sujetos activos, con capacidad para influir en el sistema.

Finalmente se hace necesario recoger los cambios introducidos mediante la acción artística en relación con las personas participantes, analizando los impactos, la resignificado de los discursos de los sujetos, los aprendizajes realizados, las dificultades del proceso y los aspectos ligados a la mejora continua.

En este sentido, una de las tareas más importantes a realizar, sobre todo en cuanto a la evaluación de los proyectos artísticos, ya que implica recoger y analizar datos ofrecidos por seres humanos, es el cumplimento, en todo momento, del protocolo establecido en la Declaración de Helsinki, disponiendo del anonimato y establecido un lugar físico y una responsabilidad de custodia.

Tal y como se indicó anteriormente en las fases dos y tres, se hace necesario establecer un protocolo de evaluación en torno al paradigma de la investigación acción, que en esta etapa hay que cumplir, recogiendo y analizando los datos a través de las técnicas previstas, hasta obtener unos resultados y conclusiones, que se harán constar en un informe, con el fin de difundirlos entre la comunidad científica.

5. DISCUSIÓN

La cualidad del arte, su potencialidad expresiva, permite visibilizar y representar los lazos invisibles que conectan al yo con esos otros y otras que conforman nuestra identidad y que son la base sobre la cual construimos la vida (Rodríguez-Romero, Casals, Soriano y Teijido, 2022). El ser humano es un ser social, interdependiente, entretejido a los grupos primarios y secundarios que lo conforman, familia, amigos, trabajo,

vecindad… pero no siempre resulta sencillo identificar la pertenencia, ¿quién es vecino?; ¿a quién llamamos amigo?; ¿hasta dónde llega nuestra familia? En teoría parece sencillo, pero en realidad, existen un conjunto de circunstancias que nos aproximan o alejan, desdibujando los límites del ser.

Por ello, cuando el arte se sitúa en el contexto de las personas, los grupos y las comunidades, dibuja las circunstancias y los aconteceres del yo y le permite cuestionar y decir su pertenencia, al identificar los factores estresantes y de bienestar, así como, las dificultades y las fortalezas de éste o de aquel ambiente, y es por ello que decimos que el arte es comunicación pura (Watzlawick; Beavin y Jackson, 2002).

En este sentido, tal y como muestran los resultados de la presente investigación, el arte comunitario, situado, ligado al contexto, es un puente que une lo visible del "yo" con lo invisible del "entorno", representando la pertenencia (Winnicott, 1971), que es precisamente la fuerza que permite a la identidad gestarse e identificarse en un territorio, humano, social, ecológico, político, etc. que lo arraiga o desarraiga y la hace ser única entre iguales. La capacidad expresiva del arte, tal y como señala Eisner, (2004), lo hace posible.

Dibujar el yo, en relación con la comunidad de pertenencia puede parecer fácil, a fin de cuentas, cuando nos preguntan, todos nos decimos ciudadanos de algún sitio (Nancy, 2003), pero hay que saber hacerlo, ya que lo que ésta en juego, la identidad, el arraigo, es mucho. Por ello, tras diez años de experiencia artística en el campo de la educación de la inteligencia personal y social, se considera adecuado, afrontar, como un estudio de caso, los resultados e impactos de los proyectos realizados en el CIFP Anxel Casal y publicados en diferentes revistas científicas, con el fin de trazar un método de aplicación del arte ético desde el modelo sistémico – ecológico del trabajo social, con el fin de mejorar la experiencia comunicativa intra e interpersonal, analizar y reforzar las relaciones sanas con los grupos de socialización e incrementar las competencias personales tanto para la resolución de los conflictos internos del yo como los de tipo interpersonal que bloquean las relaciones con los/las otras (Rey, 2022).

La elección del modelo sistémico – ecológico del trabajo social para generar una metodología para aplicar el arte en el campo de la inteligencia emocional y social en el ámbito educativo de la formación profesional no es fruto de una casualidad puesto que como señalan entre otros Fancourt y Finn, (2019) el arte al practicarse en grupo, en relación con el contexto social, permite no sólo visibilizar las redes sociales de apoyo sino también incrementar los niveles de bienestar personal y comunitario, siendo éstos precisamente los objetivos del modelo sistémico – ecológico (Moreno, 2016).

Así, tras analizar los proyectos, los resultados muestran un modo de hacer en fases o etapas, estableciendo una relación circular entre ellas, en el sentido de que la evaluación inicial del contexto, da lugar a una intervención artística situada en una institución y contextualizada en relación con las circunstancias del yo, del grupo y del entorno, que es negociada e reinventada en función del desarrollo de las acciones y las oportunidades, e implementada y evaluada, a través de un grupo motor y otro impulsor.

Esta circularidad exige la utilización combinada de técnicas de artísticas de intervención y de investigación, siguiendo un enfoque exploratorio y eminentemente cualitativo. La riqueza de los resultados ha permitido que éstos sean publicados y, en consecuencia, validados por pares académicos, facilitando su difusión. Este reconocimiento de la comunidad científica ha dado valor a los proyectos, situándolos más allá del área de artes y humanidades, cuestión por la cual, tras una década de aplicación se considera prioritario sentar unas bases comunes que permitan su utilización en el campo del trabajo social.

6. CONCLUSIONES

A la luz del análisis de resultados es posible extraer las siguientes conclusiones: Las ideas han de ser situadas y negociadas con el contexto, con el fin de atender las necesidades de éste. Por otra parte, los proyectos artísticos no nacen porqué sí, sino que más surgen de la entretela formada por las capacidades y fortalezas del grupo motor, haciendo aquello que hay que hacer, pero desde un contexto de posibilidad. Además, es importante investigar tanto la aplicación de los proyectos como los

resultados, analizando la coherencia o trazabilidad, desde el uso combinado de varias técnicas de investigación. En función de las prácticas artísticas empleadas y el objeto de los proyectos, se utilizan básicamente dos paradigmas de investigación: La práctica discursiva y de producción de sentidos y la investigación – acción. Las técnicas de recogida de datos que mejor han funcionado han sido el cuestionario, los grupos focales y la entrevista y el análisis de contenido es la técnica de investigación que más se ha utilizado. Con carácter previo a la implementación se hace preciso organizar los grupos motor e impulsor de forma heterogénea, asignar las tareas, establecer las responsabilidades de cada quién y determinar un calendario de acciones, así como un presupuesto. Además, es importante organizar una etapa de formación previa específica a cargo de una persona especialista, que refuerce las destrezas de las personas participantes y las sitúe en el contexto artístico. Por otro lado, atendiendo a la evaluación, es fundamental realizar un seguimiento exhaustivo de todas las fases del proyecto, analizar los impactos y el determinar el significado de las acciones.

8. REFERENCIAS

Bar-On R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the emotional quotient inventory (EQ-i). In Bar-On R, Parker JD (Eds.), Handbook of emotional intelligence (pp.363-388). Jossey-Bass.

Blanco, V. y Cidrás, S. (2019). Educar a través da arte. Cara a una escola imaxinada. Kalandraka.

Belver, M. (2011). El arte y la educación artística en contextos de salud. Arte, Individuo y Sociedad, 23(Esp.), 11-17. https://doi.org/10.5209/rev_ARIS.2011.v23.36739

Campanini, A. y Luppi, F. (1995). Servicio social y modelo sistémico. Paidós.

De Keulenaer, Femke (2008). Panel survey. En P. J. Lavrakas (Ed.) En Enciclopedy os Survey Research Methods, (pp. 570-573). Sage.

De Robertis, C. y Pascal, H. (1994). La intervención colectiva en Trabajo Social. La acción con grupos y comunidades. El Ateneo.

Eisner, E. (2004). El arte y la transformación de la mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia. Paidós.

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. WHO Regional Office for Europe.

Hernández, C. (2022). Black mountain college: educación artística, experimentación y comunidad. Encuentros. Revista De Ciencias Humanas, Teoría Social Y Pensamiento Crítico, (15), 48-62. https://doi.org/10.5281/zenodo.5979866https://doi.org/10.5281/zenodo.5979866

G. Cano, M. (2013). Arte, contexto y participación. El hospital como espacio artístico. Tesis doctoral no publicada.

Lefevre, F. y Lefevre, A.M. (2014). Discurso do sujeito coletivo: representações sociais e intervenções comunicativas. Contexto Enfermagem, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 502-507. https://doi.org/10.1590/0104-07072014000000014

Marín-Viadel, R. y Roldán, J. (2012). Ideas visuales: investigación basada en artes e investigación artística. Universidad de Granada.

Martínez-Vérez, M. V., Albar-Mansoa, P. J., López-Méndez, L. and Torres-Vega, S. (2020). Art capsules: memory in the face of Alzheimer's disease. Interface (Botucatu), 24, 1-15. https://doi.org/10.1590/Interface.200128

Moreno A. (2016) La mediación artística: arte para la transformación social, la inclusión social y el desarrollo comunitario. Octaedro.

Moreno, A. (2022). Mediación artística y arteterapia. Delimitación de territorios. Encuentros. Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico. 15, 32-45. http://doi.org/10.5281/zenodo.5979840

Nancy, J.L. (2003). Corpus. Arena Libros.

Rey, A. (2022) El libro de la inteligencia colectiva. ¿Qué ocurre cuando hacemos cosas juntos. Almuzara.

Rivas, M. (2002). El Lápiz del carpintero. Alfaguara

Rodríguez-Romero, M., Casals, P., Soriano, P. y Teijido, P. (2022). Revivir y celebrar: La experiencia de movilización comunitaria y arte participativo del Oasis Monte Alto. Encuentros. Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico. (15), 81–95. https://doi.org/10.5281/zenodo.5979887

Ruíz Olabuenaga, J.I. (2012). Metodología de la investigación cualitativa. Universidad de Deusto.

Spink, M.J. y Medrado, B. (2000). Práticas discursivas e produção de sentido no cotidiano. In: Spink, M.J. (org.). Aproximações teóricas e metodológicas 2. Cortez. p. 41-61.

Watzlawich, P.; Beavin, J. y Jackson, D. (2002). Teoría de la Comunicación Humana. Herder.

Winnicott, D.W. (1971). Realidad y juego. Gedisa.

BRIDGING ART AND *STEAM* EDUCATION: COLLABORATIVE ART INSTALLATIONS AS EDUCATIONAL TOOLS

JUAN CARLOS OLABE
Christian Brothers University
XABIER BASOGAIN
University of the Basque Country
MIGUEL ÁNGEL OLABE
University of the Basque Country

1. INTRODUCTION

This chapter explores the fusion of art with science, technology, engineering, and mathematics (STEM) to form STEAM education, a comprehensive educational approach that inspires creativity and critical thinking.

STEAM education integrates the creative thinking and expressive skills found in the arts with the problem-solving and analytical capabilities inherent in STEM fields. It fosters a holistic learning environment that encourages students to connect their learning in these critical areas together with arts practices, elements, and design principles. STEAM education is vital as it nurtures innovation, adaptability, and a diverse set of skills necessary for the 21st-century workforce (Bequette & Bequette, 2012; Quigley & Herro, 2016; Conradty & Bogner, 2019).

The LOMLOE, also known as the "Education Law", is a Spanish legislative initiative aimed at modernizing the education system. This reform targets key competencies like mathematics, science, technology, and engineering, which are crucial for developing practical problem-solving and critical thinking skills. By incorporating these areas, the law intends to foster creativity, innovation, and a comprehensive understanding of

the world, preparing students to thrive in an increasingly complex and technology-driven society (López, 2022).

Collaborative art installations represent an innovative educational approach in STEAM education. By allowing students to actively engage in the creation of large-scale art projects, they can effectively apply and integrate their knowledge across the STEAM disciplines. This hands-on, collaborative learning experience not only stimulates creativity and critical thinking but also demonstrates the interconnectedness of these diverse fields, highlighting the relevance of each in understanding and shaping our world (Conradty & Bogner, 2020; Henriksen et al., 2015).

2. THE ROLE OF COLLABORATIVE ART INSTALLATIONS IN EDUCATION

In this section, we explore the transformative role of collaborative art installations in STEAM education. By bridging art with scientific disciplines, these installations provide a dynamic, hands-on learning platform, fostering creativity, collaboration, and a deeper understanding of the interconnectedness of diverse fields of knowledge (Eger, 2011; Guyotte et al, 2015).

2.1. How art installations can be used as an educational tool

Art installations, especially when they're collaborative, offer unique opportunities to transform traditional learning experiences. They serve as a creative bridge between the abstract concepts often found in STEM fields and the tangible, expressive nature of art. This blend allows learners to engage with science, technology, engineering, and mathematics in a more approachable, relatable context.

The hands-on aspect of creating an art installation encourages students to apply theoretical knowledge practically. For instance, they may need to use mathematical principles to plan the layout of an installation or apply scientific understanding to select suitable materials. This direct application aids in consolidating and reinforcing the theoretical knowledge acquired in the classroom.

Art installations stimulate creativity and innovative thinking. By challenging students to represent complex concepts visually or three-dimensionally, they engage in creative problem-solving, a skill highly valued in many careers.

Collaborative art installations promote teamwork and communication skills. They require participants to work together, discuss ideas, delegate tasks, and compromise to achieve a common goal, mirroring real-world collaborative scenarios in professional settings.

Art installations have a public-facing aspect that can enhance students' sense of achievement and responsibility. Knowing that their work will be seen and interacted with by others can motivate students to strive for quality and accuracy, thus deepening their learning experience.

2.2. The value of collaboration in the learning process

Collaboration is an essential aspect of the learning process, particularly in the context of STEAM education. It simulates real-world situations where individuals must work together to solve complex problems, mirroring the multidisciplinary teamwork often found in professional environments, especially in science and technology industries.

In collaborative art installations, students must communicate effectively, share ideas, negotiate solutions, and coordinate efforts to accomplish a shared goal. This process enhances interpersonal skills, fostering empathy, respect, and an appreciation for diverse perspectives (Johnson & Johnson, 2009; Lou et al., 1996; Ross, Hogaboam-Gray & Rolheiser, 2002).

Collaboration also encourages problem-solving. When students work together, they are more likely to consider multiple approaches to a challenge, critically evaluate these options, and synthesize them into innovative solutions. This enhances their critical thinking skills and encourages innovative thought.

Collaboration creates a sense of shared responsibility and accountability. Each participant has a role to play in the success of the project, and this can lead to increased commitment, engagement, and effort.

Importantly, collaboration can also foster a deeper understanding of the material. When students explain their ideas to others or debate different approaches, they must articulate their understanding clearly. This process can reveal gaps in their knowledge, prompt questions, and lead to more profound learning.

3. THE COLLABORATIVE ART INSTALLATION PROJECTS

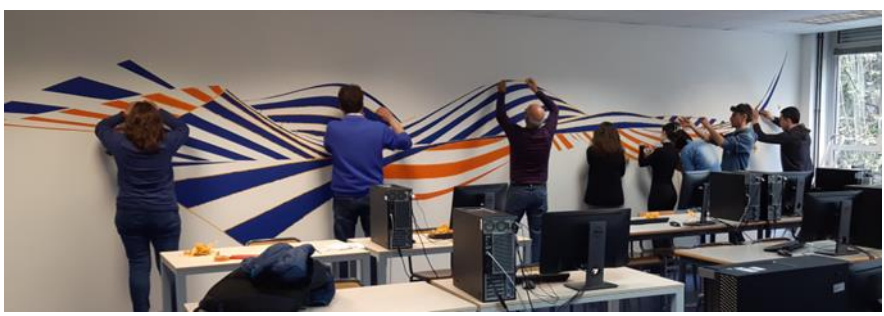
This section describes the specifics of the collaborative art installation projects, highlighting their design, execution, and the profound learning experiences they facilitated within the multidisciplinary context of STEAM education.

3.1. DESCRIPTION OF SEVERAL COLLABORATIVE ART INSTALLATIONS

The collaborative art installations designed and executed as part of this project were diverse in their approach, reflecting a range of STEAM disciplines. They were implemented across various educational levels, from elementary and secondary schools to universities and adult education centers, enabling a wide spectrum of learners to participate.

One of the installations involved acrylic painting on plaster walls (Figure 1).

FIGURE 1. *Wall on plaster painting of manifold surfaces exploring color and geometry*



Note: Adapted from the authors' website, 2022 (https://www.ehu.eus/es/web/gmm/wall-drawing-2022.sydney)

This project allowed participants to explore the interplay of color and texture, while also incorporating mathematical concepts of geometry and 2d representation of 3d surfaces.

Another installation used translucent vinyl on glass, providing a platform to investigate the science of light and color and the technology of materials science (Figure 2).

FIGURE 2. *Installation of translucent vinyl on glass to investigate the science of light*

Note: Adapted from the authors' website, 2022 (https://www.ehu.eus/es/web/gmm/glass-drawing-2022.boston-glass-drawing-2022.osaka)

A more complex project (Figure 3) involved painting on metal panels.

FIGURE 3. *Installation of acrylic paint on metal to explore a minimal language of color and 3d representation*

Note: Adapted from the authors' website, 2022
(https://www.ehu.eus/es/web/gmm/wall_drawing_2022.ankara)

This installation brought in aspects of engineering, such as understanding the properties of different metals, and the technology of different painting techniques suitable for metal surfaces.

The most ambitious installation was a 3D structure made of spruce. This project required a deep understanding of engineering principles for structural integrity, mathematical skills for precise measurements, and artistic vision to create a visually pleasing structure (Figure 4).

FIGURE 4. *3D structure to explore geometric perspectives and engineering principles for integrity.*

Note: Adapted from the authors' website, 2022 (https://www.ehu.eus/es/web/gmm/3dstructure2022.bremen)

These diverse installations, each uniquely blending art with various STEAM fields, provided students with a holistic, hands-on learning experience that went beyond traditional classroom teaching.

3.2. The rationale behind mediums and techniques used

The choice of mediums and techniques used in the collaborative art installations was carefully considered to ensure they served two main purposes: to enhance the educational experience and to create meaningful, engaging art pieces.

Each medium was selected to enable exploration of specific STEAM concepts. Translucent vinyl on glass made it possible to explore light diffusion and color mixing, integrating art with physics.

In the case of the 3D spruce structure, the medium choice allowed for a deeper dive into engineering principles. Participants could learn about the material properties of wood, the necessity of precise measurements in construction, and the importance of structural integrity in engineering designs.

The techniques used, such as painting, assembling, and modeling, were chosen to offer a hands-on, tactile learning experience. They required active engagement and problem-solving, which fostered a deeper understanding of the concepts being explored.

3.3. Information on the participants and settings

The collaborative art installations brought together a diverse array of participants, ranging from elementary and secondary school students to university students, faculty, and staff. This intentional inclusivity aimed to foster a broad exchange of ideas and perspectives, enriching the learning experience.

The involvement of younger students brought a fresh, unencumbered viewpoint to the projects. Their innate curiosity and willingness to experiment were valuable in driving creativity. Secondary school students contributed more advanced understanding of STEAM concepts, while university students brought a higher level of expertise and were often able to mentor the younger participants.

Faculty and staff involvement was crucial, providing guidance, ensuring safety, and facilitating the learning process. They served as role models, demonstrating the value of lifelong learning and the relevance of STEAM disciplines in everyday life.

The settings for these installations were carefully chosen to be easily accessible to the participants and the wider community. They were created in common areas within educational institutions, including elementary and secondary schools, universities, and a community center. This

placement not only facilitated frequent interaction with the installations, enhancing the learning experience, but also served to raise public awareness and appreciation of the integrative potential of STEAM education.

4. ART AS UNDERSTANDING: THE 20TH CENTURY EVOLUTION AND ITS IMPACT ON STEAM

This section describes the evolution of art in the 20th century, focusing on the emergence of art as a tool for understanding. We will explore how this shift influences and enhances the implementation of STEAM education, fostering a more holistic and interconnected learning experience (Gombrich, 1995; Arnheim, 1974; Danto, 1981; Elkins, 2003).

4.1. The transition of art as desire, beauty, and emotion, to art as understanding

The understanding of art has undergone significant transformation over the centuries. In early periods, art was primarily seen as a medium of desire, beauty, and emotion. Artists sought to create aesthetically pleasing works that evoked emotional responses and depicted objects of desire. Art served as a mirror, reflecting the artist's inner world or the beauty of the external world.

However, the 20th century witnessed a shift in this perception. While beauty and emotion remained important, art started to be viewed as a medium for understanding and communicating complex ideas. Artists began to use their work to question, challenge, and explore various facets of human existence and the physical world.

Abstract art, for instance, moved away from literal representation, encouraging viewers to interpret the artwork and discover meaning. Conceptual art placed more emphasis on the idea behind the work than its aesthetic value. These movements reflected the growing understanding of art as a vehicle for intellectual exploration and discourse.

This transition in the perception of art opened new avenues for integrating art with other disciplines like science, technology, engineering, and mathematics, leading to the development of STEAM education. Art as

understanding bridges the gap between these diverse fields, fostering a more holistic and interconnected learning experience.

4.2. How understanding of art has influenced STEAM education

The evolution of art towards a medium of understanding has profoundly influenced STEAM education and the design of the installations in this project. It has opened new possibilities for integrating art into science, technology, engineering, and mathematics, creating a more holistic and engaging learning experience.

In STEAM education, art serves as a tool to visualize and comprehend abstract concepts from other fields. For instance, an artistic representation of a mathematical pattern or a scientific phenomenon can provide a tangible, visual context that enhances understanding and retention. Art also fosters creativity and innovation, skills that are essential in all STEAM fields.

In the design of the installations, this understanding of art influenced the choice of mediums, techniques, and concepts. The installations were not merely about creating aesthetically pleasing works; they were designed to visually express and explore STEAM concepts. For example, the 3D spruce structure was not just an artistic sculpture; it was a practical exploration of engineering principles.

This perspective of art encouraged collaboration and active participation, as the process of creating and understanding art became a shared journey. Participants were not just passive viewers; they became active creators and interpreters, deepening their engagement with the STEAM disciplines.

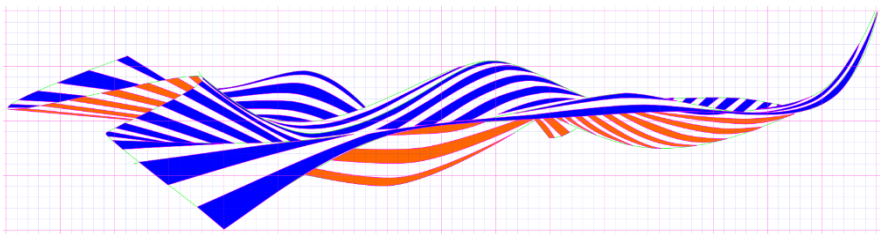
5. EXAMINATION OF SELECTED ARTWORKS

In this section, we will explore four selected artworks from the collaborative art installations. Each artwork embodies different elements of STEAM education, providing rich examples of how these disciplines can be creatively integrated and understood through the medium of art.

5.1. Description of four selected artworks

"Wall Drawing 2022 Sydney" is a powerful exploration of manifolds, which are three-dimensional surfaces appearing frequently in nature, as well as in the work of contemporary artists like Frank Gehry and Richard Serra. This artwork uses minimalist language, employing 56 rectangular stripes in two colors, blue and orange, to represent these curved surfaces. As a viewer's visual system processes the non-rectangular perception of these stripes, they are challenged to decipher the underlying curved surface. This work underscores the idea of discretization and integration, where individual elements (the colored stripes) form a complex structure (curved manifolds). The white color of the wall plays a crucial role, as it is mentally incorporated by the viewer into the image, subtly underlining the artwork's inherent language. See Figure 5.

FIGURE 5. *Wall Drawing 2022 Sydney; exploration of 3d manifolds in 2d space*

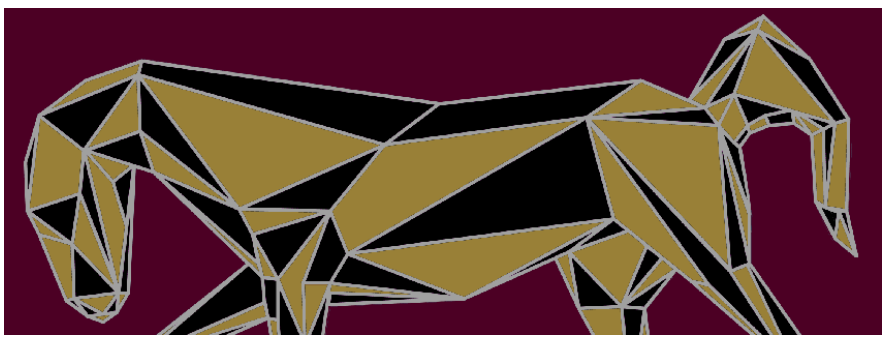


Note: Adapted from the authors' website, 2022 (https://www.ehu.eus/es/web/gmm/wall-drawing-2022.sydney)

This collaborative action aims to foster an Open-Space educational experience outside traditional classroom confines. The objectives are to develop cognitive primitives, motivate student collaboration, and overcome pedagogical hurdles by implementing visible art in the school community. It introduces fundamental STEAM concepts like top-down design and non-Euclidean geometries, while also motivating students to gain knowledge and tools necessary for designing and creating such installations. The approach seeks to transform learning content through direct intervention, promote self-regulated learning, and stimulate analysis of how different STEAM elements interrelate in an educational structure (Lippard, 1997; Bevan et al., 2015).

"Wall Drawing 2022 Ankara" is an artwork that explores the human visual system's hierarchical nature, from basic edge detection to complex image recognition. Using a minimalist language of straight lines, simple polygons, and two colors (black and gold), it allows viewers to perceive a 3D figure and a well-proportioned, recognizable animal. The artwork employs two artistic paradigms. First, it can be appreciated at both a local (micro) and global (macro) level, allowing for distinct cognitive and aesthetic experiences. Second, it demonstrates the differential and integral essence of images, breaking down a three-dimensional structure into primitive elements, then combining these to form a superior structure, reinforcing the idea that everything is a set of parts, and a set of parts make up a whole (Edmonds et al., 2009). See Figure 6.

FIGURE 6. *Installation to explore the human visual system's hierarchical nature*

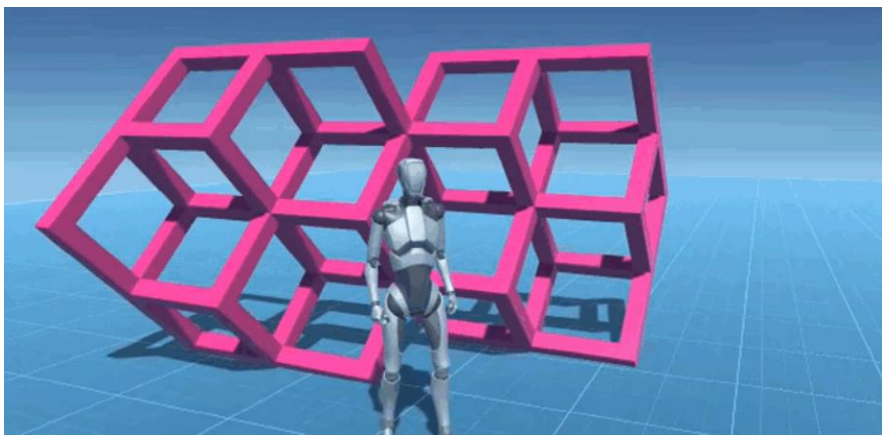


Note: Adapted from the authors' website, 2022
(https://www.ehu.eus/es/web/gmm/wall_drawing_2022.ankara)

"3D Structure 2022 Bremen" is a dynamic exploration of geometrical principles centered around the cube. This piece features two interconnected, incomplete super-cubes, each further divided into smaller cubes. The edges, positioned at a 45-degree angle to the floor, are designed with parallel lines of magenta, white, or black, granting the structure an element of transparency. As viewers walk around, their perspective shifts, presenting a panorama of shapes including rhombuses, triangles, diamonds, hexagons, squares, and rectangles. This dynamic play of symmetries from a static structure invites viewers to contemplate the nature of perception and understanding, fostering a dialogue between

the eye, the mind, and the structure itself (Livingstone, 2002; Zeki, 1999). See Figure 7.

FIGURE 7. *Installation to explore the dynamic geometrical principles centered around the cube*



Note: Adapted from the authors' website, 2022 (https://www.ehu.eus/es/web/gmm/3dstructure2022.bremen)

"Glass Drawing 2022 Boston" is a stained-glass installation that presents a profound exploration of visual experience, structural appreciation, and the essence of composition. The artwork offers viewers an experience of color saturation and purity not typically found in nature, achieved through meticulous elimination of light impurities and non-linear color generation. The artwork is appreciated at two levels – local and global. Locally, the viewer engages with contrasts of color and simple geometric shapes, while at a global level, they perceive structured components, identifying them through color and geometric patterns. The installation embodies the idea of differential and integral essence, demonstrating how a complex structure like a pergola can be broken down into primitive elements and how these elements combine to form the larger whole. This interactive experience imprints the viewer with the understanding that everything is both a sum of its parts and a constituent of a larger whole (Gage, 1999; Arnheim, 1974). See Figure 8.

FIGURE 8. *Installation to explore the essence of composition and visual interpretation*

Note: Adapted from the authors' website, 2022 (https://www.ehu.eus/es/web/gmm/glass-drawing-2022.boston-glass-drawing-2022.osaka)

5.2. Discussion of the basic concepts of art and STEM

Each of these artworks presents an interplay of Art and STEM concepts, serving as tangible demonstrations of theoretical ideas and principles.

"Wall Drawing 2022 Sydney" uses minimalist language to explore manifold surfaces, a concept from geometry, and thus mathematics, that is prevalent in nature and architecture. The artwork's differential and integral essence reflects the mathematical processes of differentiation and integration, illustrating how complex structures are built from simpler elements and how these elements combine to form a whole.

"Wall Drawing 2022.Ankara" leverages a basic geometric language to depict a realistic figure, encouraging viewers to perceive complex structures from simple shapes. It illustrates how the human visual system processes images, a concept central to neuroscience, a STEM field. Each artwork, in its unique way, intertwines artistic creativity and scientific principles, thereby exemplifying the essence of STEAM education.

"The 3D Structure 2022 Bremen" revolves around the simple geometrical structure, the cube. The concept of incomplete and inclined cubes and transparency introduces viewers to unique visual perspectives, prompting them to understand static structures from dynamic viewpoints. This promotes spatial reasoning, a key skill in STEM fields such as engineering and architecture.

"Glass Drawing 2022 Boston" represents an innovative educational activity that operates within an Open-Space environment. It utilizes a top-down design approach, demonstrating how complex systems, such as

non-Euclidian parametric surfaces, can be implemented with increasingly simpler subsystems, including windows, panes, and polygons.

5.3. CONNECTIONS BETWEEN THE DIFFERENT FIELDS IN STEAM

Each of the presented artworks remarkably exemplifies the intersection of the fields that constitute STEAM education. They underline the interdependence and synergy between these domains, demonstrating how each informs and enriches the others.

Starting with "Wall Drawing 2022.Sydney", the concept of manifold surfaces derived from geometry is visually expressed using artistic elements. This representation manifests how mathematical principles can be translated into visual arts, enriching the aesthetic experience while simultaneously providing a tangible understanding of complex geometrical concepts.

"Wall Drawing 2022.Ankara" combines the human visual system's principles with geometric constructs to depict a realistic figure, thereby fusing neuroscience, mathematics, and visual arts. This compelling combination encourages viewers to experience and appreciate the intricate interconnectedness of these fields.

"The 3D Structure 2022 Bremen" extends this theme, utilizing artistic creativity to express geometric concepts. Its design encourages viewers to engage with the artwork and thus with the underlying geometric principles in a dynamic, physical way, thereby connecting visual arts, mathematical concepts, and spatial reasoning.

The Collaborative Action project creates an environment where art, design, and various STEM fields converge. Students learn to apply mathematical concepts to real-world challenges, harnessing technology, and engineering principles in creating artistic installations.

"Glass Drawing 2022 Boston" presents an innovative combination of scientific principles and artistic expression that is characteristic of STEAM education. It emphasizes the importance of local and global perspectives in both art and science. The local level consists of an intricate arrangement of geometric shapes, while the global level reveals

more complex structures created by these shapes. It exemplifies the quintessential objectives of STEAM education: interdisciplinary exploration, integrated learning, and the creation of connections between traditionally distinct domains.

6. EDUCATIONAL STRUCTURE SUPPORTING COLLABORATIVE PIECES

This section describes the educational infrastructure required to facilitate collaborative art pieces. We explore the need for an integrated, interdisciplinary approach, addressing the role of educators, the design of learning environments, and the application of pedagogical strategies to maximize the benefits of STEAM education through collaborative art installations.

6.1. Overview of the teaching methods used in the project

The teaching methods used in the collaborative art projects were experiential, project-based, and student-centric. The instructors acted more as guides, promoting inquiry and discovery rather than direct instruction. This enabled students to actively explore and understand the concepts behind the art installations, fostering a deeper level of engagement and comprehension (Kolb, 2014; Thomas, 2000).

The project-based approach emphasized the process over the product. Students worked collaboratively, planning, and executing their art installations. This method honed their skills in problem-solving, teamwork, and critical thinking. It also provided a tangible, real-world context for the abstract concepts taught in STEAM subjects.

The teaching methods were student-centric, focusing on the students' interests, abilities, and learning styles. Differentiated instruction was employed to cater to a diverse range of learning needs and preferences. Students were encouraged to take ownership of their learning, with self-directed activities forming a significant part of the curriculum.

Technological tools were also integral to the teaching methods, enabling students to explore complex concepts and create their art installations.

Software for design and simulation, hardware for construction, and digital platforms for collaboration and communication were used extensively.

Continuous reflection and feedback were emphasized, with students encouraged to critically evaluate their work and learn from their mistakes. This iterative process of learning is fundamental in STEAM education and was a critical aspect of the teaching methods used.

6.2. Examination of the learning goals achieved

The learning goals achieved through these collaborative art projects were multiple, spanning various domains of the STEAM curriculum.

In the science realm, students developed a deeper understanding of principles such as parametric geometry and complex 3D structures. These concepts were instrumental in the design and execution of the art installations, promoting scientific inquiry and fostering critical thinking (Honey, Pearson, & Schweingruber, 2014; Bagiati & Evangelou, 2015).

The technology and engineering aspects were addressed using cutting-edge software and hardware tools. Students acquired hands-on experience in these areas, expanding their digital literacy and honing problem-solving skills. By applying technological and engineering principles to their projects, they grasped the interconnectedness of these domains in real-world contexts.

Art, the central theme, offered students a platform for creativity, innovation, and aesthetic appreciation. Students learned to use art as a medium for expression and communication. Moreover, by employing minimalist language in their designs, they delved into the study of form, pattern, and color, enhancing their visual literacy.

Mathematics was intricately woven into the projects as well. The design and construction of the installations necessitated a sound understanding of mathematical concepts like geometry, measurement, and proportionality.

The collaborative nature of these projects fostered key interpersonal skills such as teamwork, communication, and leadership. Through their

active participation, students developed a sense of responsibility, resilience, and resourcefulness. Moreover, by presenting their work to the wider community, they learned to articulate their ideas confidently and compellingly. In summary, the learning goals achieved extended beyond academic knowledge, nurturing important life skills and values in the students.

6.3. Discussion on the implications for STEAM education

The implications of these collaborative art projects for STEAM education are far-reaching and transformative.

These projects showcase the possibilities of hands-on, project-based learning. They demonstrate how complex theoretical concepts can be made tangible, understood, and appreciated through practical, engaging work. This experiential form of learning increases retention and comprehension and could significantly improve student engagement in STEAM subjects (Bequette & Bequette, 2012).

They exemplify the integration of art into the traditional STEM framework. This integration underlines the importance of creativity and design thinking in solving scientific problems and innovating in the tech industry. Recognizing and embracing the "A" in STEAM can make these fields more appealing and accessible to a broader range of students.

These projects promote interdisciplinary learning and problem-solving. The necessity of understanding and applying principles from various fields to create the installations reflects the realities of modern work environments, which increasingly require employees to possess cross-disciplinary knowledge and skills.

These projects could inspire a shift towards more collaborative and socially-engaged learning environments. They highlight the value of teamwork, communication, and social impact in education, skills which are vital for the future workforce.

7. CONCLUSION

This chapter has presented a journey through the intersection of art and STEAM education, exploring how collaborative art installations can serve as powerful teaching tools, fostering a more inclusive, engaging, and holistic learning environment.

The significance of these projects lies not only in their creative output but in the transformational learning experiences they provide. They transcend traditional classroom boundaries, encouraging students to grapple with complex concepts, collaborate, and problem-solve, thereby developing cognitive, social, and emotional competencies. Moreover, these projects highlight the vital role of art in STEAM, asserting its relevance and capacity to enhance scientific understanding and innovation.

The impact of these installations on students has been profound. They have witnessed a shift in perspective from passive recipients to active creators of knowledge. It's hoped that this empowering experience will lead to a deeper engagement with STEAM fields and potentially shape future educational and career paths.

Looking forward, we propose several avenues for future work. More extensive research into the long-term effects of these projects on student outcomes, a broader application of these methodologies in diverse educational settings, and the development of teacher-training programs to equip educators with the necessary skills to facilitate such projects are just a few possibilities.

Ultimately, this work presents a compelling case for the transformative potential of integrating art into STEAM education, marking an exciting departure from traditional pedagogical approaches, and opening a world of creative learning opportunities.

8. ACKNOWLEDGEMENTS

The authors express gratitude for the participation of all the students and teachers who have participated in the collaborative works and thank the directors of the schools and university departments for their support in carrying out these collaborative art installations projects. The Basque

Government partially funded this research with grant number IT1685-22.

9. REFERENCES

Arnheim, R. (1974). Art and Visual Perception: A Psychology of the Creative Eye. University of California Press.

Bagiati, A., & Evangelou, D. (2015). Engineering curriculum in the preschool classroom: The teacher's experience. European Early Childhood Education Research Journal, 23(1), 112-128.

Bequette, J. W., & Bequette, M. B. (2012). A place for art and design education in the STEM conversation. Art Education, 65(2), 40-47. doi:10.1080/00043125.2012.11519167

Bevan, B., Gutwill, J. P., Petrich, M., & Wilkinson, K. (2015). Learning through STEM-rich tinkering: Findings from a jointly negotiated research project taken up in practice. Science Education, 99(1), 98-120. https://doi.org/10.1002/sce.21151

Conradty, C., & Bogner, F. X. (2020). STEAM teaching professional development works: Effects on students' creativity and motivation. Smart Learning Environments, 7, 1-20. https://doi.org/10.1186/s40561-020-00132-9

Danto, A. C. (1981). The transfiguration of the commonplace: A philosophy of art. Harvard University Press.

Edmonds, E., Bilda, Z., & Muller, L. (2009). Artist, evaluator and curator: three viewpoints on interactive art, evaluation and audience experience. Digital Creativity, 20(3), 141-151. https://doi.org/10.1080/14626260903083579

Eger, J. M. (2011). Pleasure, beauty, and wonder: Educating for the Knowledge age. The Futurist, 45(1), 18-20.

Elkins, J. (2003). Visual studies: A skeptical introduction. Routledge.

Gage, J. (1999). Color and Meaning: Art, Science and Symbolism. University of California Press.

Gombrich, E. H. (1995). The story of art (16th ed.). Phaidon Press.

Guyotte, K. W., Sochacka, N. W., Costantino, T. E., Kellam, N. N., & Walther, J. (2015). Collaborative creativity in STEAM: Narratives of art education students' experiences in transdisciplinary spaces. International Journal of Education & the Arts, 16(15). Retrieved from http://www.ijea.org/v16n15/

Henriksen, D., Mehta, R., Mishra, P., & Fisser, P. (2015). Infusing Creativity and Technology in 21st Century Education: A Systemic View for Change. Educational Technology & Society, 18(3), 200–210. Retrieved from https://www.jstor.org/stable/jeductechsoci.18.3.200

Honey, M., Pearson, G., & Schweingruber, H. (2014). STEM Integration in K-12 Education: Status, Prospects, and an Agenda for Research. The National Academies Press.

Johnson, D. W., & Johnson, R. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. Educational Researcher, 38(5), 365–379. doi:10.3102/0013189x09339057

Kolb, D. A. (2014). Experiential learning: Experience as the source of learning and development (2nd ed.). FT Press.

Lippard, L. R. (1997). The lure of the local: Senses of place in a multicentered society. New Press.

Livingstone, M. (2002). Vision and Art: The Biology of Seeing. Abrams.

López, F. (2022). El enfoque del currículo por competencias. Un análisis de la LOMLOE | The competency-based curriculum approach. An analysis of the LOMLOE. Revista Española de Pedagogía, 80 (281), 161-174. https://doi.org/10.22550/REP80-1-2022-05

Lou, Y., Abrami, P. C., Spence, J. C., Poulsen, C., Chambers, B., & d'Apollonia, S. (1996). Within-class grouping: A meta-analysis. Review of Educational Research, 66(4), 423-458. doi:10.3102/00346543066004423

Quigley, C., & Herro, D. (2016). "Finding the joy in the unknown": Implementation of STEAM teaching practices in middle school science and math classrooms. Journal of Science Education and Technology, 25(3), 410-426. doi:10.1007/s10956-016-9602-z

Ross, J. A., Hogaboam-Gray, A., & Rolheiser, C. (2002). Student self-evaluation in grade 5-6 mathematics: Effects on problem-solving achievement. Educational Assessment, 8(1), 43-59. doi:10.1207/S15326977EA0801_3

Thomas, J. W. (2000). A review of research on project-based learning. The Autodesk Foundation.

Zeki, S. (1999). Art and the Brain. Journal of Consciousness Studies, 6(6-7), 76-96.

EL ALUMNO COMO DOCENTE. UNA EXPERIENCIA DIDÁCTICA DESDE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

AIKATERINI EVANGELIA PSEGIANNAKI
Universidad Autónoma de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

Se comparte aquí una experiencia didáctica que tuvo lugar en la asignatura de Artes Visuales y Expresión Plástica en la Educación Primaria durante el semestre de otoño del curso 2022-23. La experiencia consiste en un modelo enriquecido de aula invertida en el que pequeños grupos de estudiantes investigan sobre determinada temática relacionada con las artes visuales y plásticas para preparar un taller artístico apto para estudiantes de primaria. Tras prepararlo disponen de una sesión de dos horas para llevarlo a cabo como docentes con sus compañeros/as de clase como alumnos/as.

La propuesta trata de una inversión de roles en el aula universitaria, donde la docente pasa a un segundo plano para dar todo el protagonismo al alumnado, que tiene la oportunidad de poner en práctica lo que realmente será su futura profesión. El rol de la docente se limita en dar apoyo teórico preparando los contenidos y las referencias con las que se trabajará en los talleres, dar apoyo práctico mediante un plan de trabajo guiado y tutorías a los equipos y por último ofrecer apoyo logístico a nivel de materiales, tiempos y espacios.

La experiencia fue dirigida al alumnado de Doble Grado de Educación Infantil y Primaria durante el tercer año de sus estudios y habiendo cursado previamente la misma asignatura, pero para Educación Infantil, cosa que ha otorgado cierta flexibilidad para experimentar con esta metodología.

La experiencia se preparó durante dos semanas y los talleres desarrollados por el alumnado han durado un mes. En cada sesión se llevaron a

cabo, de forma simultánea, entre dos y tres talleres diseñados por los diferentes equipos de estudiantes, en su totalidad once. El estudiantado que no dirigía un taller elegía libremente en cuál de los talleres de sus compañeros/as apuntarse según su interés y la temática.

Los temas con los que ha tenido que trabajar el alumnado para preparar los talleres eran los siguientes:

- El color y sus matices.
- El arte textil.
- El uso de los datos y el tiempo en el arte.

Las temáticas fueron elegidas por la docente para cubrir contenidos de la guía como los elementos del lenguaje visual - el punto, la línea, el plano, el color y la textura - pero también para trabajar contenidos como la cultura visual, la perspectiva de género, los contenidos STEAM y la pedagogía crítica. Al lanzar la propuesta los diferentes equipos de estudiantes tuvieron que elegir con cuál de las tres temáticas les gustaría trabajar de modo que estas se distribuyeron por igual. Hubo cuatro equipos que trabajaron el color y sus matices, cuatro que trabajaron el arte textil y tres que trabajaron el uso de los datos y el tiempo en el arte. Cada semana se llevaban a cabo tres talleres uno de cada temática de modo que todo el alumnado, si lo quisiera, pudiera seguir un taller de cada temática además del que iba a impartir.

2. OBJETIVOS

Esta propuesta surge tras unas primeras semanas de clase con una metodología tradicional – talleres diseñados e impartidos por la docente – durante las que se observan los siguientes problemas desalentadores: indiferencia y pasividad, poca implicación e interés en la materia y desatención durante las sesiones por gran parte del alumnado. Dado el alto número de alumnado (57 en su totalidad) la única docente siente impotencia para cambiar estas actitudes por lo que se decide este giro en el guion: el tema, diseño y responsabilidad de organización y participación en los talleres pasa al tablero del estudiante quien ahora es la pieza clave

para que los talleres se desarrollen con éxito y aporten conocimientos a todos.

Tras este giro de guion se fijan los siguientes objetivos principales:

- Aprender nuevas técnicas y procesos de las artes plásticas y visuales de forma horizontal entre iguales.
- Aprender a buscar y transmitir la información necesaria para diseñar y llevar a cabo un taller en el ámbito de las artes plásticas y visuales.
- Aprender a organizar y gestionar el tiempo, los recursos (humanos y materiales) y los espacios a la hora de planificar una experiencia docente.

Los objetivos secundarios que se fijan son:

- Otorgar protagonismo y autonomía al alumnado que pasa a ser el actor principal no solo de su aprendizaje sino también del de sus iguales cosa que le pone ante un compromiso real y no solo empujado por la evaluación.
- Trabajar responsabilidad del alumnado de educación frente al acto docente ya que al ponerse al lugar de la profesora por una sesión comprende mejor la investigación previa y organización necesaria de conceptos y recursos que requiere el acto docente.
- Dejar libertad para que las temáticas fueran elegidas por el alumnado100 así sentirse emocionalmente más implicados al ser algo que parte de los intereses de cada uno/a.

[100] Entre las temáticas propuestas por la docente

3. METODOLOGÍA

3.1 Planificación de los talleres

La metodología aplicada es la de investigación-acción (Latorre, 2007) y se planifica tras observar la indiferencia con la que el alumnado afronta la materia, y constatar la imposibilidad de una sola docente para movilizar la totalidad de grupo.

Una vez planificado el cambio de estrategia, se observa el cambio en la actitud del alumnado durante el tiempo previo a la sesión en la que cada equipo tiene que desarrollar su taller. Se comparte una rúbrica con la que el alumnado puede saber en qué partes se va a incidir para evaluar la experiencia. Entre dos o tres días antes de llevar a cabo los talleres los equipos elaboran y comparten sus guiones de taller, para que los/as demás alumnos/as sepan de que van estos talleres y puedan elegir a cuál apuntarse. Esta parte preparatoria se realiza en estrecha relación con la docente y es la que más puntuación adquiere en la rúbrica para así asegurarse de que los talleres estén bien planificados previo a su realización y no se pierda el tiempo valioso de clase.

3.2 Desarrollo de los talleres

Durante el desarrollo de los talleres se solicita a los equipos que los van a desarrollar acudir al aula con media hora de antelación para que puedan preparar el espacio y su material. Se dispone de dos aulas y la docente es la que decide en qué aula se desarrolla cada taller para que así todo el mundo esté cómodo. Los equipos organizan la disposición de las mesas, las herramientas y el material requerido y ultiman detalles a esperas de sus compañeros/as que acuden al aula al horario habitual de la clase. Durante el desarrollo de los diferentes talleres la docente observa, registra y ayuda con recomendaciones y consejos prácticos.

3.3 Reflexiones conjuntas

Al cierre de cada sesión se hace una reflexión conjunta donde se presentan los resultados de los talleres y el alumnado implicado comenta su experiencia como “docente” o como “alumno/a”. También se habilita un

espacio común en la red social Instagram donde se pueden compartir resultados, aprendizajes e impresiones de cada taller. La docente modera este debate final y felicita los diferentes equipos por su trabajo. El aula queda recogida a responsabilidad de los equipos que dirigen los talleres.

3.4. Evaluación de la experiencia

Tras el fin de la experiencia todos los equipos elaboran una memoria donde recogen diferentes aspectos como las siguientes:

- Referencias artísticas empleadas.
- Explicación y preparación del taller.
- Desarrollo del taller con fotografías de proceso y resultados.
- Producción propia de los miembros del equipo.
- Autoevaluación del equipo.
- Conclusiones.

Una vez acabadas todas las sesiones la docente ha compartido una encuesta con la totalidad del alumnado para evaluar el cambio metodológico y su impacto en la motivación y el aprendizaje del alumnado. En esta encuesta se preguntaban los siguientes seis aspectos:

- Considerando que esta fue una experiencia en la que los roles (alumno/docente) han estado alternándose ¿Cómo evalúas tu implicación en este proyecto como alumna/o en rol de alumna/o?
- ¿Cómo evalúas tu implicación en este proyecto como alumna en rol de docente?
- ¿Cómo evaluarías tus compañeras durante su rol como alumnas/o?
- ¿Cómo evalúas tus compañeras durante su rol como docentes?
- ¿Cómo evalúas el rol de la docente durante la preparación y desarrollo de los talleres?

- ¿Cómo evalúas esta metodología para los talleres de educación artística, la recomendarías?
- ¿Como evaluarías tu aprendizaje tras esta forma de impartir talleres de arte?

En las primeras cuatro y en la última pregunta el alumnado podría responder de forma cerrada eligiendo entre tres respuestas o redactar su propia respuesta si no se vería reflejado en las respuestas que se ofrecían. Las preguntas sobre la docente y sobre la metodología para los talleres de arte (pregunta cuarta y quinta) se dejaron abiertas.

También, a modo estadístico, se preguntó en qué taller ha participado cada estudiante para poder sacar conclusiones sobre los temas que más han suscitado interés. Al final se ha dejado una última pregunta abierta para comentar lo positivo, lo negativo y aportar sugerencias de mejora. En esta encuesta contestaron 43 de los 57 alumnos.

4. RESULTADOS

4.1. Resultados de la observación y registro fotográfico

4.1.1. El color y sus matices

En esta temática se llevaron a cabo cuatro talleres diferentes que se describen a continuación acompañados de algunas observaciones.

Experimentos de colores. Organizadoras: 5. Participantes: 24.

Descripción breve del taller. El primer taller trató sobre el origen de los colores y como estos se han elaborado por los artistas a lo largo de la historia del arte. Las alumnas que lo desarrollaron llevaron a cabo diferentes talleres con un enfoque científico con el color como guía: extraer color de los alimentos, hacer acuarelas solidas con ingredientes caseros mediante la creación de un fluido no newtoniano, experimentar técnicas como el marmolado con espuma de afeitar y hacer un pequeño experimento en el que el uso del color nos permite comprobar la diferencia en la densidad ente el agua y el aceite.

Observaciones de la docente. En este primer caso el equipo que tenía que desarrollar el taller vino a la primera tutoría con una idea bastante vaga de extraer color de las hojas o del césped. Sus ideas no mantenían mucha relación con las referencias aportadas por la docente, y parecía algo que no habían experimentado antes ni se habían informado adecuadamente. Al preguntarles más sobre la temática se percibió que sus conocimientos distaban mucho de sus intenciones así que se les aconsejó concretar, investigar y experimentar más para asegurarse que lo que querían hacer iba a funcionar.

Finalmente, se les sugirió más ejercicios que podrían complementar al inicialmente pensado por ellas para que el taller pudiera tener un enfoque científico más completo. Al ser un equipo muy trabajador ha seguido los consejos y ha organizado bien materiales y recursos para el desarrollo de su taller que ha tenido mucho éxito entre las compañeras al tratar de actividades y experimentos variados que en la mayoría de los casos ofrecían una sorpresa inesperada a los que los llevaban a cabo.

Observaciones del equipo organizador: El equipo se ha quedad muy satisfecho de su actuación y de la acogida de sus compañeras durante su desarrollo. En su memoria destaca que, aunque nada de lo hecho se había llevado a cabo con antelación los experimentos que realizaron previos al taller, les otorgó conocimiento y seguridad. Les gustó diseñar un taller artístico innovador y hacer uso de elementos tan cotidianos para elaborar colores o pequeñas obras. Apuntan que si llevasen a repetir el taller organizarían mejor el tiempo y tratarían de aportar más referencias artísticas.

La piel es piel. Organizadoras: 5. Participantes: 14.

Descripción breve del taller. En el segundo taller se trabajó con eje central la obra de Angelica Daas Humanae y los talleres que ella ha diseñado y en los que el alumnado elabora su propio color de piel (Dass, 2018). Tras esta parte el alumnado se dispuso a buscar sobre revistas la representación que suele haber de los diferentes tonos de piel y realizar un collage colaborativo que visibilizara los datos de esta representación desigual.

***FIGURA 1**. Proceso y resultados del taller "La piel es piel". Fuente: Archivo de la autora.*

Observaciones de la docente. En este taller las estudiantes vinieron a la primera tutoría con una idea más concreta directamente sacada de las referencias aportadas por la docente. Querían completar la actividad por lo que se pensó en la elaboración del collage que completara la perspectiva crítica del taller con relación a la poca representación de pieles más oscuras, tanto en el ámbito académico donde desarrollan sus estudios como en los medios de comunicación. Aunque el objetivo del taller estaba claro el equipo no lo pudo acompañar con un discurso coherente dejando en evidencia la falta de recursos que nuestro alumnado tiene para trabajar temáticas de importancia social y política. También les pasó que, al no haber realizado las mezclas para obtener el color de su piel previo a la impartición del taller, no pudieron guiar adecuadamente sus compañeras.

Observaciones del equipo organizador: En su memoria muestran satisfechas con el desarrollo y los resultados y solo hablan de una mejor organización del tiempo. En trabajos posteriores que entregan y tras alguna conversación con la docente muestran más reflexivas sobre la dificultad que afrontan para trabajar estos temas en el aula desde su posición de privilegio blanco.

Knolling de colores. Organizadoras: 6. Participantes: 6.

Descripción breve del taller. El tercer taller se propuso trabajar sobre el círculo cromático de una manera diferente, coleccionando, organizando y clasificando por su color, diferentes objetos y disponiéndolos en un

Knolling circular a modo de circulo cromático alternativo. Tras este trabajo con el color se realizó una organización similar con objetos de colores blancos, negros y grises y se trabajó con el taller "Whitescapes" propuesto por el artista Odili Donald Odita (Urist Green, 2020) en el que se observa las diferentes tonalidades y matices del color blanco según la cantidad y el color de la luz que los objetos reciben. En este último taller se realizaron bodegones de objetos blancos iluminados de distintas maneras.

FIGURA 1. *Proceso y resultados del taller "Knolling de colores". Fuente: Archivo de la autora*

Observaciones de la docente. Este equipo al tener que preparar su taller para la tercera semana del proyecto que es la penúltima, se sintió presionado y vacío de ideas que le motivaran. Se les guio entre las referencias y se les sugirió explorar el color desde el punto de vista de la percepción que depende de factores naturales - como la luz – y culturales – pues el nombre que se le da a cada color no responde a la cantidad de matices de los objetos que nos rodean. Así que se animaron y se han dispuesto a investigar y profundizar en estos aspectos.

Este taller se destaca la gran implicación de las integrantes del equipo organizador para llevar a clase objetos de diferentes tonalidades cosa que por una parte es positiva, pero por otra muestra que los participantes a este taller tuvieron menos implicación en su desarrollo. El trabajo con el círculo cromático sí que resultó de interés ya que se vio que las

estudiantes no eran capaces de organizar los objetos por color y tonalidad sin entender primero como funciona un círculo cromático. El taller no tuvo mucha participación ya que concurría junto a otros dos que habían llamado más la atención del alumnado. Sin embargo, al tratar de un taller en el que se trabajaba de forma colaborativa "docentes" y "alumnas" lo pudieron completar incluso antes de tiempo. Las imágenes resultantes del taller son de una estética muy satisfactoria que ha animado a todo el equipo.

Observaciones del equipo organizador: El equipo se ha quedado satisfecho de su aportación, aunque reconoce las dificultades de trabajar los contenidos puramente artísticos como la organización de los colores y la terminología que acompaña el circulo cromático. Sin embargo, valoró positivamente trabajar con las organizaciones estéticas tipo Knolling o con los Bodegones de color blanco y reconoce que son actividades que le aportan y que podría mejorar y practicar en su futuro como docente.

Color y emociones. Organizadoras: 5. Participantes: 17.

Descripción breve del taller. En el último taller se trabajó la dimensión emocional del color haciendo un experimento social sobre el color con el que representamos las diferentes emociones para concluir que la percepción del color y su asociación a nuestro estado anímico es también un constructo social dada la alta coincidencia de las tonalidades que el alumnado elegía para las emociones propuestas. Una vez realizado este experimento social el alumnado ha realizado un "emocionógrama" de las emociones experimentadas durante un tiempo y lo ha representado a partir de un degradado de color hecho con acuarelas.

Observaciones de la docente. Este equipo vino a la tutoría con unas ideas sobre talleres bastante "vaga" prácticamente sacadas de tutoriales o videos que circulan por las redes sociales. Además, con algunas referencias artísticas que no mantenían mucha relación con la temática a tratar.

FIGURA 2. *Resultados del taller "Color y Emociones". Fuente: Archivo de la autora.*

Sin embargo, tenían una idea clara, querían trabajar el color y las emociones. Esta idea estaba acompañada por algunas malinterpretaciones sobre la relación entre el color y las emociones, ya que defendían que las preferencias de colores que solemos tener los humanos y su asociación a nuestro estado anímico es algo muy personal que puede variar mucho de un individuo a otro. La docente les quiso introducir el factor cultural y hablar del hecho de que, aunque seamos individuos muy diferentes el hecho que vivimos en sociedad y que formamos parte de una determinada cultura afecta mucho nuestras selecciones, aunque de forma inconsciente. Las estudiantes se mostraron bastante reticentes a esta explicación cosa que dificultó mucho la tutoría y su buen desarrollo. Desde su punto de vista, harían lo que la docente les recomendaba, pero no por voluntad propia sino por necesidad para obtener una buena calificación.

En este momento a la docente se le ocurrió que como no se les puede transmitir lo que ella trataba con la palabra, realizar un experimento: elegir unas emociones y de forma individual y sin compartir asociarlas cada una en un color. Después comparar los resultados de las cinco personas presentes en la tutoría, incluida la docente, y observar si coinciden algunos resultados. Tras esta demostración y viendo que las respuestas coincidían en su mayoría las estudiantes se mostraron menos reticentes a los contenidos que la docente les intentaba transmitir y se dispusieron a investigar más a fondo la relación entre el color y el factor cultural. Además, en su taller iniciaron con este mismo experimento y sus

aportaciones teóricas tuvieron también que ver con el factor cultural que en un principio habían obviado.

Este taller tuvo mucho éxito entre el alumnado ya que trató de una temática que es muy propia de su edad y que les preocupa bastante. Además, el alumnado de este grado asocia el arte con la expresión de emociones y sentimientos, por lo que es parcialmente algo que esperan acudiendo a nuestra asignatura pero que no siempre encuentran ya que nuestra visión del arte es más crítica y experimental pero no toca tanto la parte emocional que como docentes nos cuesta trabajar.

Observaciones del equipo organizador. En la memoria entregada el equipo se ve satisfecho de haber podido trabajar con una temática que le motiva y a la que considera importante y valora positivamente la tutoría – que, aunque incomodó en un primer lugar – les ha permitido entender y rectificar sus ideas preconcebidas y abrirse para llevar a cabo un taller aportando más de lo que ya sabían. También comentan dificultades técnicas y teóricas con la que se han topado y aportan reflexiones sobre carencias y mejoras y sobre como conducir este taller en las diferentes etapas de infantil y primaria.

4.1.2 El arte textil.

En esta temática también se llevaron a cabo cuatro talleres que se describen a continuación y que por iniciativa del alumnado han seguido un mismo hilo conductor.

Bordado Feminista. Organizadoras: 4. Participantes: 14

Descripción breve del taller. El primer taller sobre arte textil se dispuso a conocer mejor cuatro mujeres artistas mediante el bordado de figuras y siluetas inspiradas en sus obras. El equipo ha dividido las participantes en cuatro talleres más pequeños y enseñó a sus integrantes diferentes técnicas para bordar. Posteriormente les introdujo cuatro mujeres artistas dos actuales y dos del siglo XX que han servido de inspiración por su obra y vida. Estas fueron: Hilma Af Klint (1862-1944), Ana Mendieta (1948-1985), Rosana Paulino (São Paulo, 1967) y Lucia Loren (Madrid, 1973). Las dos primeras se escogieron principalmente por la

trascendencia de su vida y obra en el arte y el feminismo y por el hecho que algunas de sus obras presentan figurar sencillas que se pueden replicar en un bordado. Las dos últimas se escogieron por haber trabajado con lo textil y el bordado en su obra.

FIGURA 4. *Proceso del taller "Bordado Feminista". Fuente: Archivo de la autora*

Observaciones de la docente: Este equipo vino a la tutoría con la idea de trabajar mediante el bordado la temática del feminismo. Sin embargo, lo que inicialmente pensaban bordar era mensajes feministas similares a los que inundan la red o una manifestación de 8M. La docente las animó a trabajar la temática escogida, pero aprovechándola para introducir mujeres importantes de la historia así ser más didáctico y no solo reivindicativo. Tras varias conversaciones entre el equipo y la docente este optó trabajar con estas cuatro artistas que, aunque no todas estaban en las referencias iniciales se añadieron por el tema del arte feminista. Durante el taller las alumnas organizadoras introdujeron la vida y obra de ellas, trataron de elaborar bastidores a base de envases de plástico y aprender técnicas de bordado. Aunque la docente no se presenció el momento que compartían su conocimiento de las artistas, posteriormente se comprobó que sus compañeras en rol de "alumnas" habían asimilado la información y se habían interesado sobre su vida y obra.

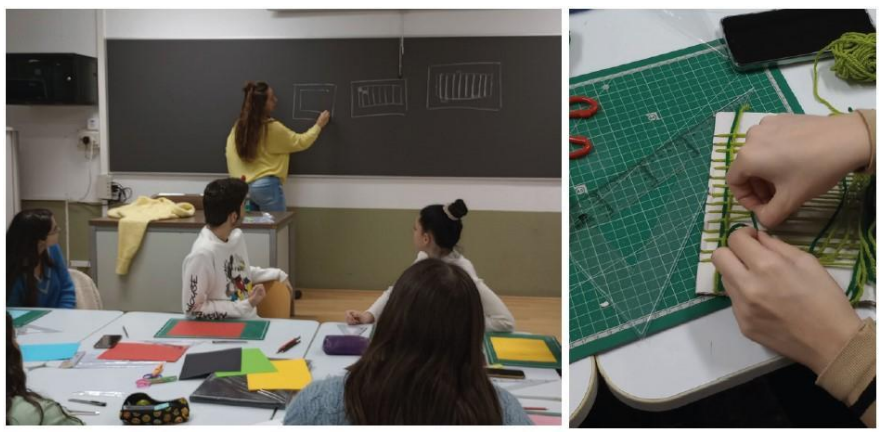
Observaciones del equipo organizador. Este es uno de los equipos que más habla de la inseguridad inicial para llevar a cabo el taller y como a través de esta experiencia ha podido comprobar que su autoestima y confianza aumentaba. También valora positivamente esta metodología

durante la que el alumnado aprende sobre contenido teórico mientras realiza una actividad manual. Comentan de no conocer estas artistas con anterioridad y el hecho de trabajar con ellas les ha hecho conscientes de que las mujeres artistas han sido bastante invisibilizadas. Alguna reconoce no haber bordado con anterioridad y de haberlo aprendido previo y durante la realización del taller. Finalmente se muestran muy satisfechas con el proceso y resultados.

Tejer con papel y lana. Organizadoras: 4. Participantes: 17

Descripción breve del taller. El segundo taller sobre textil ha seguido la temática sobre mujeres artistas y feminismo y ha decidido dedicar su taller a las tejedoras de la Bauhaus y colocar en un lugar igual que el de "arte" algunas "artesanías" tradicionalmente llevadas a cabo por mujeres. En su taller trabajaron con la obra de tejidos en textil de Anni Albers (1899-1994) y Gunta Stölzl (1897-1983) y también se inspiraron en la artista contemporánea Michell Grabner (1962) trabajando el tejido en papel (Urist Green, 2020). Esta última comenta que su trabajo está inspirado en el material pedagógico de Friedrich Froebel cosa que ha facilitado al alumnado a conectar mejor con esta actividad y ver su potencial educativo.

FIGURA 3. *Proceso y resultados del taller "Tejer con Papel y Lana"*



Fuente: Archivo de la autora

Observaciones de la docente: Este equipo vino a las primeras tutorías con ideas poco definidas sin seguir la línea de investigación que el anterior equipo había trazado y sin haber mirado mucho las referencias aportadas. Tras algunas conversaciones por correo y por tutoría online se vio motivado para explorar más a fondo las técnicas de tejido en lana y papel y también satisfecho de la oportunidad de poder continuar en la línea de sus compañeras, dando a conocer la obra de mujeres artistas, pero con un enfoque totalmente diferente aportando nuevas técnicas y materiales. Era uno de los equipos que mejor preparado se mostró durante el desarrollo del taller y que más había investigado y elaborado con antelación las técnicas a desarrollar.

Observaciones del equipo organizador: La seguridad y autoconfianza es lo que más destacan en su memoria entregada, gracias al hecho de haberse preparado y experimentado con todas las técnicas nuevas con antelación. Comentan haberse sentido muy realizadas al tener la oportunidad de ser las transmisoras de conocimientos nuevos tanto para ellas como para sus compañeras y reconocen el valor de estos conocimientos para su futuro como docentes.

La teoría de la bolsa. Organizadores: 6. Participantes: 13

Descripción breve del taller. Tras haber seguido los dos talleres anteriores con la misma temática feminista que reivindica el trabajo artístico hecho por mujeres, el tercer taller ha continuado poniendo sobre la mesa el texto de Úrsula K. Le Guin "La teoría de la bolsa de transporte de la ficción" (2021). Un texto entre ficción y ciencia que cuestiona el valor que se ha dado tradicionalmente a los inventos masculinos (armas para cazar) frente a los que podrían haber sido clasificados como inventos femeninos (bolsa para portar alimentos recolectados). Con esta reflexión que las acompañó, siguieron en la misma metodología que sus compañeras anteriores disponiéndose a tejer un cesto a la vez que hablaban de esta posible historia nunca contada que pone en valor la cotidianeidad, la practicidad y los cuidados frente a la violencia y la heroicidad. Además, se han dispuesto a llevar a cabo el taller con un hilo hecho de ropa

reutilizada para añadirle una cierta conciencia ecológica que también trata el tema de los cuidados.

FIGURA 4. *Proceso del taller "La teoría de la bolsa". Fuente: Archivo de la autora*

Observaciones de la docente: Este equipo igualmente vino a la tutoría con ideas poco definidas y sin haber mirado detenidamente las referencias aportadas. Se les ayudó a decidir la técnica a emplear, a través del proyecto *Domestic Integrities* del artista Fritz Haeg (1969). La aportación de la docente ha sido la contextualización teórica en el marco del discurso feminista, ya trazado por los equipos anteriores, utilizando la técnica empleada por Fritz Haeg (Urist Green, 2020) para elaborar en vez de una jarapa un cesto. El equipo de estudiantes tuvo que investigar sobre técnicas para obtener un hilo de trapillo a partir de una camiseta y la técnica de tejerlo con las manos. Aunque la tarea ha resultado muy complicada han podido llevarla a cabo con bastante determinación. Durante el taller se respiró cierta frustración de muchas de las participantes, pero a medida que el taller avanzaba se veía más caras de sorpresa que disfrutaban de los resultados.

Observaciones del equipo organizador: Es cierto que la técnica empleada y el hecho de llevarla a cabo con un hilo reciclado recién hecho ha complicado bastante la tarea de este equipo que es lo que plantea en su memoria. Aunque finalmente se muestra satisfecho con los

resultados, no ve su aplicación en el aula de primaria sin modificaciones importantes.

Bordado sobre fotografía. Organizadoras:4. Participantes:14

Descripción breve del taller. El último taller de esta temática tenía claro que no podría ya salir del hilo conductor que había sido trabajado hasta el momento por los demás equipos así que realizó un taller que aprovechaba de los conocimientos previos, pero introduciendo variaciones de las técnicas aplicadas y referencias trabajadas. Se hizo una selección de mujeres que han sido importantes en diferentes sectores de la vida pública (arte, política, literatura) y se dispuso a bordar sobre su imagen impresa en cartulina una forma que simbolizaba algo de lo que cada alumna quería destacar sobre la mujer en cuestión.

FIGURA 5. *Proceso y resultados del taller "Bordado sobre fotografía". Fuente: Archivo de la autora*

Observaciones de la docente: El equipo acudió a la tutoría habiendo mirado las referencias aportadas, pero sin mucha idea de qué hacer ya que según su percepción ya se había hecho casi todo. Sin embargo, no se habían fijado a la obra de Lorena Olmedo, entre las referencias aportadas por la docente. Esta artista desarrolla talleres de bordado sobre papel que es lo que finalmente se dispuso a investigar este equipo. La temática feminista estaba ya afianzada por lo que el equipo buscó por su cuenta las referencias teóricas con las que acompañaría su práctica. Surgieron referentes de mujeres artistas, políticas, activistas y escritoras entre otras. En esta selección la docente no ha participado ya que se llevó a cabo de forma íntegra por el equipo del taller. El equipo trabajó de forma

muy autónoma y durante el día del taller demostró gran capacidad para gestionar su taller.

Observaciones del equipo organizador. El equipo destaca su tranquilidad para desarrollar el taller sobre conocimientos y técnicas ya trabajadas con antelación que no tenían que transmitir desde cero y destaca su avance en el mundo de lo textil tras la realización de todos los talleres de esta línea. Apunta mejoras sobre la organización de los contenidos y una mejor selección de las herramientas y materiales necesarios para desarrollar el taller, aunque consideran este taller un reto para poder realizar con escolares.

4.2. Análisis de los Resultados de la Encuesta

En la encuesta realizada el alumnado destaca lo innovador y motivador de la metodología seguida, la importancia de tener la oportunidad de ponerse en la piel del docente, de aprender entre iguales, y de ser una metodología que fomenta el aprendizaje y una mayor implicación, participación y autonomía. Asimismo, las sesiones se caracterizan como más dinámicas y entretenidas:

> "A mí me ha gustado mucho. Creo que el hecho de iniciarnos de esta forma como docente es muy entretenido. Además, ha sido muy divertido ser alumna de nuestras compañeras. también quiero decir que aprender los contenidos del arte de esta forma ha sido mucho más lúdico y hemos conseguido recursos para nuestras futuras aulas."

> "Me ha gustado mucho tanto realizar los talleres de las compañeras cómo realizar el nuestro propio. También, me gustó las valoraciones finales que hacíamos para enterarnos de otros talleres. Lo único que cambiaría es dejar más tiempo para poder ir con más calma."

> "Esta metodología me ha parecido la más correcta para trabajar. Me ha servido para adquirir nuevas ideas y conocimientos sobre el arte y para aprender a dar una clase artística."

> "Considero que esta experiencia ha sido bastante significativa y enriquecedora para mi aprendizaje tanto en el rol de alumna como en el de docente a la hora de impartir los talleres ya que me ha hecho ponerme en el papel que jugaré en un futuro con mis estudiantes."

Como negativo algunas participantes comentan poca libertad a la hora de desarrollar los talleres que les hubiera gustado, posiblemente

haciendo alusión a las tutorías en las que se les ha querido guiar para tener cierto rigor en lo hecho y poder cubrir los contenidos de la guía docente. También se comenta como negativo la imposibilidad de realizar más talleres de los propuestos al estar ellos desarrollándose de forma simultánea y también la intensidad temporal con la que se llevó a cabo todo el proyecto.

A continuación, se presentan las gráficas de los resultados cuantificables de la encuesta realizada que en líneas generales muestran el éxito de la experiencia y la satisfacción del alumnado tanto en su rol como docente como en su rol como alumno. También ¾ de los participantes evalúan su aprendizaje como mejor de lo esperado.

FIGURA 8. *Autoevaluación como alumno/a Elaboración propia.*

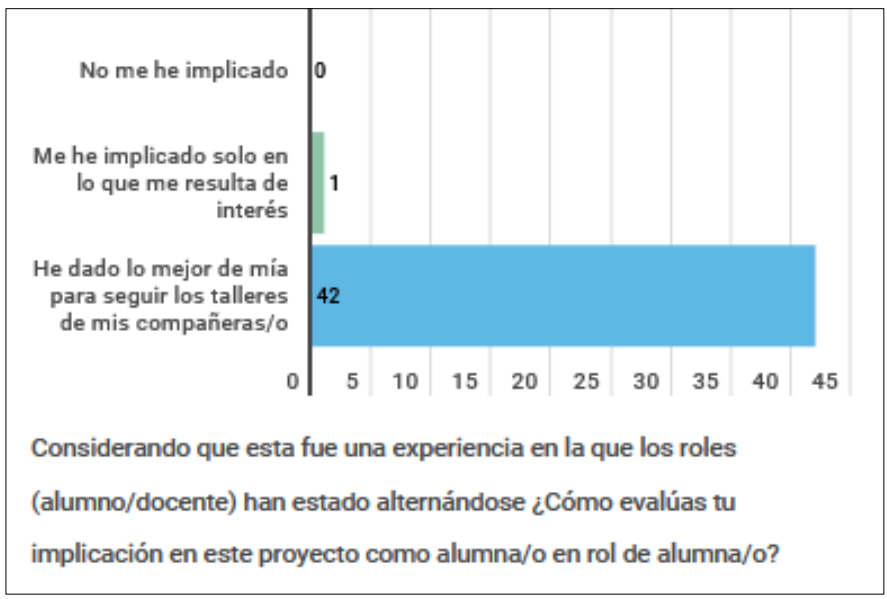


FIGURA 9. *Autoevaluación como docente. Elaboración propia*

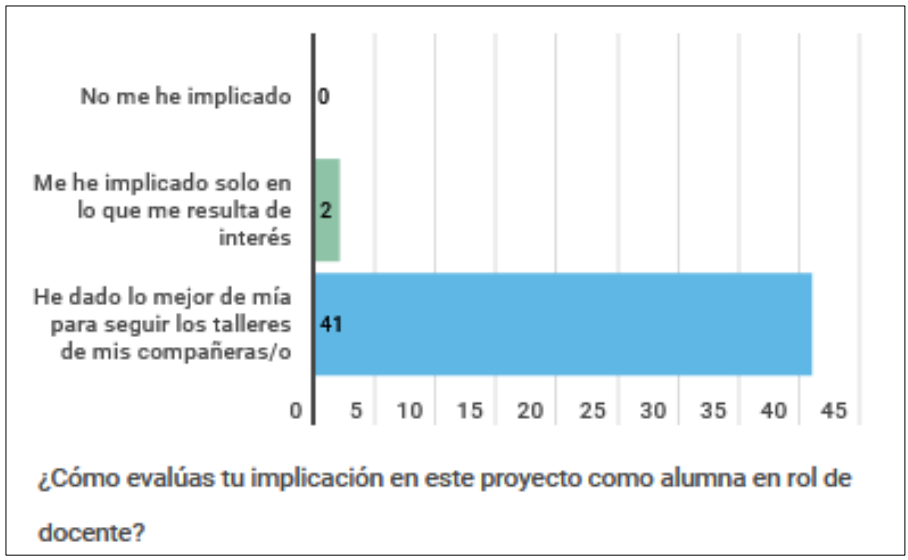


FIGURA 10. *Evaluación del alumnado "docente*

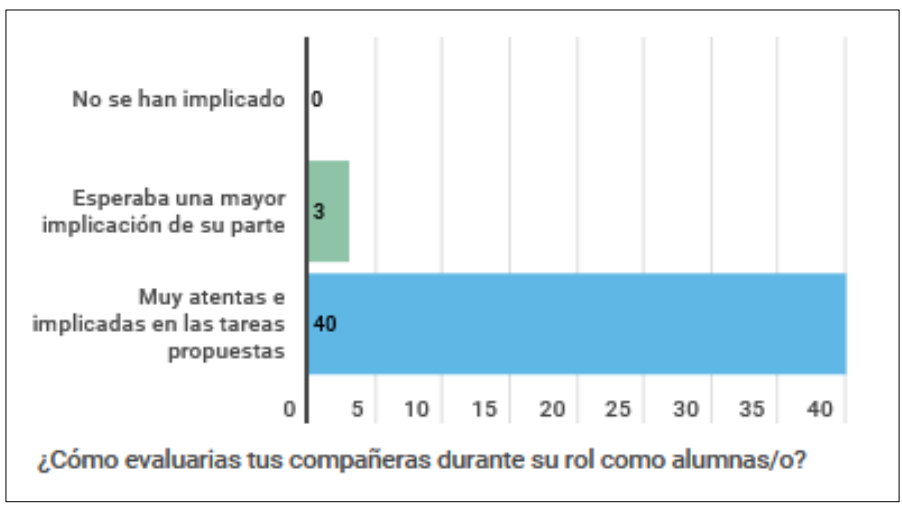
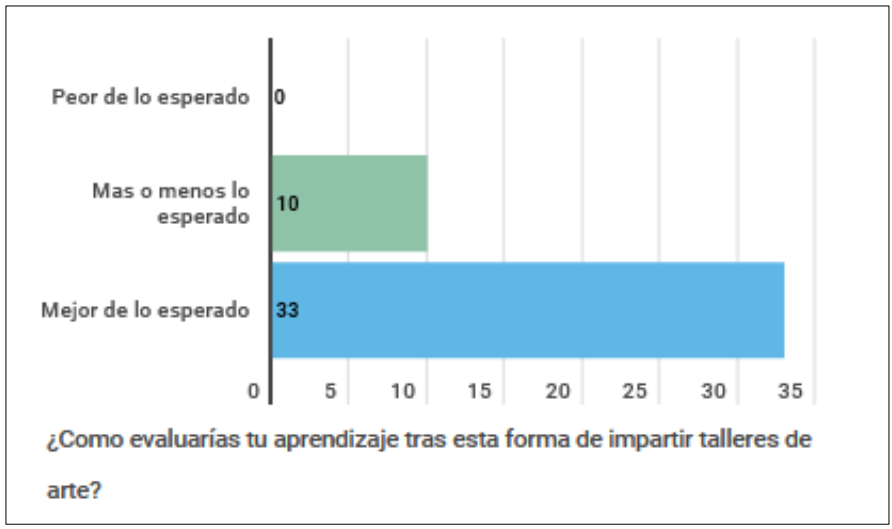


FIGURA 11. *Evaluación del aprendizaje propio*



5. DISCUSIÓN

Tras esa experiencia se considera importante buscar y llevar a cabo experiencias docentes que trabajen a la vez la responsabilidad del estudiante como alumno y como futuro docente. En este proyecto se ha podido trabajar de forma conjunta estas responsabilidades transformando una motivación extrínseca – cumplir con la docente y con la evaluación – a una intrínseca – cumplir con uno mismo y con sus iguales para mejorar de cara a su futura profesión.

A su vez, esta responsabilidad se puso en práctica de forma inmediata al tener el alumnado que organizar tiempos, espacios, recursos y contenidos. Tuvo la oportunidad de evaluar y mejorar su actitud frente al acto docente y frente a la transmisión de contenidos y conocimientos relacionados con las artes. Las memorias finales han permitido evaluar la propia práctica mejorando la capacidad de reflexión, mejora, y evaluación entre iguales.

La experiencia ha permitido a la docente aterrizar varios hechos y buscar estrategias para trabajarlos de forma diferente en el futuro:

- El alumnado tiene deseos sobre temas que le interesa explorar y el arte se le presenta como una oportunidad para hacerlo. Sin embargo, carece de cultura visual y artística para poder llevarlo a cabo, y es allí donde hay que incidir; partir de los intereses del alumnado y guiarlo para que sus ideas y vocabulario artístico pueda ser enriquecido y para que vea la educación artística como un lugar para practicar una pedagogía crítica, experimental y actualizada.

- Las referencias desafortunadamente solo se investigan a fondo ante una necesidad real inminente como en este caso la del desarrollo del taller con el alumnado como principal transmisor de la información.

- El uso que el alumnado de hoy día hace de internet. En ocasiones si la docente no se llegara a implicar y reorientar dentro de la temática escogida por el alumnado, los talleres habrían acabado siendo una mera reproducción de tutoriales de manualidades. Las redes sociales y el internet juegan un doble papel que puede ser a la vez amigo y enemigo. Por una parte, se disponen como una fuente de conocimientos donde el alumnado puede buscar e informarse sobre casi todo. Pero este estudiante tiene que ser capaz de aplicar un filtro y saber distinguir la información valiosa del simple contenido. Solo así será capaz de hacer un buen uso el día de mañana en su aula como docente.

- En los talleres sobre arte textil se ha puesto en evidencia una metodología interesante la de transmitir contenidos teóricos de forma más distendida y menos dirigida mientras se trabaja manualmente. Es una forma de acompañar con una actitud reflexiva la acción realizada sin dividir la teoría de la práctica y el pensamiento de las actividades manuales.

– Poner en valor la "artesanía" como una forma más sencilla y alcanzable para aprender sobre el arte de forma más crítica siendo a su vez capaz de investigar y aprender las técnicas empleadas de forma más autónoma y sin frustrarse con técnicas muy artísticas difíciles de asimilar en poco tiempo. La artesanía más que el arte es un campo donde el alumnado de educación puede encontrar sentido conceptual en sus creaciones reivindicando su papel social a lo largo de la historia de la humanidad. Es un campo por investigar más y una posible vía para alejar el alumnado de educación artística de la mera manualidad (Acaso, 2009).

6. CONCLUSIONES

Tras esta experiencia se ha puesto en valor tanto la metodología de investigación acción para una mejora sustancial de las experiencias de enseñanza y aprendizaje en el aula-taller, como la importancia de cuestionar los modelos tradicionales de enseñanza y optar por un cambio sustancial de los roles en el aula universitario. Se ha comprobado como en la gran mayoría al dar al estudiante una responsabilidad real y el necesario apoyo para llevarla a cabo su actitud cambia radicalmente y el interés y aprendizaje aumentan considerablemente.

En este primer ciclo de la investigación-acción se ha concluido que el cambio de roles en un aula-taller para futuros docentes es una estrategia que se puede mantener e incluso ampliar ya que supone una verdadera transformación en la actitud del alumnado tanto frente a la materia de las artes, como frente al acto didáctico. Permite trabajar mejor con grupos grandes y da la oportunidad al docente conocer mejor su alumnado y sus intereses. Además, permite al docente centrarse más en los aspectos más importantes de su materia observando la actitud de alumnado y aportando referencias y discursos más actuales para la formación integral del profesorado. Mientras tanto el alumnado gana en responsabilidad ya que se encarga a buscar y gestionar información más fácil de acceder y aprender de forma autónoma y a su vez se entrena para un uso más crítico de internet y de las redes sociales en su futuro como docente.

7. REFERENCIAS

Acaso, M. (2009). La educación artística no son manualidades. Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual. Catarata.

Dass, A. (2018). Biology to deactivate Racism. Bed Stuy New Beginnings. Angelica Dass. https://arquitecturacontable.wordpress.com/2021/01/14/ursula-k-leguin-teoria-bolsa-para-llevar-cosas/

Latorre, A. (2007). La Investigación Acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. Grao.

Le Guin, U. (2021). La teoría de la bolsa de transporte de la ficción. Arquitectura Contable. https://arquitecturacontable.wordpress.com/2021/01/14/ursula-k-leguin-teoria-bolsa-para-llevar-cosas/

Urist Green, S. (2020). Eres un artista. Retos para dejar volar tu imaginación. Penguin Random House Grupo Editorial.

CREAMOS JUNTOS: EXPERIENCIAS ENTRE LA INSTITUCIÓN CULTURAL Y EL AULA

AMÈLIA MAÑÀ DOMES
Institut Escola Artístic Oriol Martorell (Barcelona)

1. INTRODUCCIÓN

Es el quinto año que trabajo en un instituto escuela artístico en Barcelona, el IEA Oriol Martorell[101]. Es casi el único en todo el Estado español que, de forma pública, ofrece la posibilidad a sus estudiantes de realizar estudios de música y danza profesionales integrados con la primaria, secundaria y bachillerato. Y es desde hace cinco años que el Departamento de Artes visuales de secundaria y bachillerato, creamos relaciones de 'larga duración' con distintas instituciones culturales de la ciudad. Las llamo así para diferenciarlas del consumo puntual de una visita estándar a un museo. Puedo nombrar la Fundació Antoni Tàpies, el MACBA (Museu d'Art Contemporani de Barcelona), el CCCB (Centre de Cultura Contemporània de Barcelona) y el Museu Picasso de Barcelona (recién nos estrenamos con ella) como instituciones con las que colaboramos cada curso para crear proyectos y experiencias nuevas de educación artística.

Del diálogo entre los/las responsables de educación y programas públicos de los museos y el profesorado implicado en las materias de artes visuales de secundaria y Bachillerato (educació visual i plàstica 1r ESO, STEAM 4t ESO, llenguatges artístics contemporanis y cultura audiovisual 1r BATX) es desde donde planificamos estos proyectos juntos. No puedo dejar de mencionar que, algunas de estas acciones, desbordan las materias antes mencionadas, las propiamente artísticas, y las podemos desarrollar también o las incorporamos desde otras franjas como las de

[101] https://agora.xtec.cat/ieaoriolmartorell/

trabajo globalizado, lenguas, ciencias sociales, matemáticas, etc. Ambas instituciones, educativa y cultural, ponemos en juego nuestras reglas, nuestras necesidades, nuestras preocupaciones, nuestras propuestas… y desde ese espacio y tiempo en común diseñamos las prácticas artísticas que llevaremos a cabo conjuntamente. Y así incidimos en revertir la situación que Luis Camnitzer (2019) denuncia de que los museos operan bajo la lógica del consumo y en la diseminación de conocimientos existentes y no en la generación de nuevos.

Me gustaría hablaros de dos de estas prácticas para que puedan servir de ejemplo de estas relaciones de 'larga duración'. Una sería un proyecto de libros de artista con la Fundació Antoni Tàpies[102]. La otra, una actividad relacionada con el programa P2P del MACBA[103] a partir del encuentro con la artista colombiana Maria José Arjona[104]. Son dos propuestas que parten, se conciben y estructuran de forma distinta, pero las dos implican una relación más allá de ir como escuela un día al museo.

El proyecto de la Fundació Antoni Tàpies[105] surgió de las ganas de establecer una colaboración entre instituto e institución cultural y explorar qué implica esta relación. Estaba la ilusión de hacer algo juntas, pero no había nada definido, sí los objetivos. A partir de la visita a la fundación con el alumnado de 1º ESO y de hacer un recorrido por tres obras del artista (*Novel·la*, *Origen. Sèrie història natural* y *A la memòria de Salvador Puig Antich*), pudimos ver qué afectaba e implicaba a los/las chicos/as y de allí definir un proyecto sobre libros de artista. Las profesionales compartíamos un marco conceptual común sobre educación a través de las artes (recién habíamos hecho el máster Artes visuales y educación de la Universitat de Barcelona) y a pesar de esto, vivimos la tensión de que el museo no ocupara el espacio de dar recursos y el instituto el de no saber, una relación basada en el asistencialismo.

---

[102] https://fundaciotapies.org/

[103] https://www.macba.cat/ca

[104] https://www.macba.cat/ca/aprendre-investigar/arxiu/autors/maria-jose-arjona

[105] Este proyecto fue realizado por Maria Sellarès, Amèlia Mañà y los alumnos de 1º ESO del IEA Oriol Martorell 2018-2019, con la colaboración de Rosa Eva Campo, Mireia Castanyer, Patrícia Pino, Sara Sabatini, Linda Valdés, Elisa Valerio.

Sobre la experiencia del MACBA, surge de un programa para docentes. A partir de mi vivencia como profesora con la artista en el museo, diseñé una serie de acciones que acercasen la práctica de la artista y dieran sentido al trabajo del aula. En este caso, nos ayudaron a pensar nuestro lugar simbólico en la clase, es decir, qué era para los estudiantes ir al instituto. También con el alumnado de 1º ESO.

2. OBJETIVOS

Los objetivos de ambas prácticas expuestas tienen dos niveles: en relación a las instituciones y las profesionales y en relación a los estudiantes.

En relación a las instituciones y las profesionales se trata de poder investigar, experimentar, practicar y establecer en qué modos puede darse la relación entre museo e instituto. Buscar y explorar las estrategias para generar y crear formas de colaboración para poder superar las tensiones mencionadas en la introducción entre las instituciones. Esto se concreta en:

- Promover la coordinación entre las profesionales de ambas instituciones.
- Visitar la institución cultural en distintos momentos del proyecto.
- Fomentar la participación de las profesionales del museo en el instituto.
- Diseñar y concretar las actividades, propuesta, práctica artística, productos.
- Reflexionar sobre la experiencia y el conocimiento generado en relación a la colaboración.
- Compartir conocimiento de ambas instituciones, modos de hacer, lógicas de funcionamiento, organización, límites, tensiones.
- Explorar prácticas artísticas.

– Formarse, conocer y actualizarse en el contexto cultural de la ciudad.

En relación al alumnado se trata de poder ofrecer un vínculo con los museos para:

– Acercarse y conocer la práctica artística contemporánea.

– Conocer las instituciones culturales más allá del rol de visitante.

– Crear productos artísticos como resultado de un proceso de investigación de cuestiones personales, sociales o de cualquier disciplina.

– Participar e implicarse en las fases de diseño de la propuesta artísticoeducativa en función de aprendizajes, motivación e intereses.

3. METODOLOGÍA

La metodología de las prácticas que presento es distinta por la configuración de las mismas.

La colaboración con la Fundación Antoni Tàpies la activamos sin una propuesta y estructura fija. A partir de un punto de partida (visita a la Fundación y temática a trabajar) y sin perder de vista los objetivos, creamos las acciones a medida que las necesidades del proyecto iban surgiendo y el retorno que nos hacía el alumnado. Tuvimos que sostener el porvenir.

La colaboración con el MACBA surge de un programa con una propuesta de estructura desde el museo y desde el instituto nos adaptamos a ella. El qué y el cómo de lo que hacemos en el centro educativo sí que implica una parte de improvisación y planificación rápida por parte de las docentes.

A continuación detallaré las fases de las prácticas de cada institución.

3.1 COLABORACIÓN CON LA FUNDACIÓ ANTONI TÀPIES

FIGURA 1. *Libros de artista basados en una investigación sobre la idea de compromiso social y político a través del libro de artista*

Este proyecto de colaboración lo realizamos durante el curso 2018-2019. La propuesta consistió en una investigación por parte del alumnado de 1º ESO sobre la idea de compromiso social y político a través del libro de artista. Para las profesionales también representó (como técnica de educación en un museo, María Sellarès, y yo, como docente) una ocasión para intentar ir algo más allá de las relaciones tradicionales entre centros educativos e instituciones museísticas. Por lo tanto, el apartado, no solo dará cuenta del proceso de investigación sobre Antoni Tàpies, los libros y otros aspectos como el activismo a través del arte, sino que también reflejará el aspecto relacional entre instituciones y entre las personas que participaron en el proyecto.

3.1.1 PUNTO DE PARTIDA

El otoño del 2018 nos encontramos en la Fundación con la idea de pensar "algo para hacer juntas". María empezaba un nuevo curso como cocoordinadora del Departamento de Educación y Programas Públicos en la Fundació Antoni Tàpies. Amèlia acababa de incorporarse al equipo

docente del IEA Oriol Martorell como profesora especialista en Educación visual y plástica. Las dos habíamos cursado, como ya he mencionado, el máster en Artes Visuales y Educación de la Universitat de Barcelona, hecho que nos daba un marco teórico similar para iniciar la colaboración.

Partíamos de una ilusión por construir algo, con las incertidumbres y los miedos que también produce el papel en blanco. En un primer encuentro en la Fundación, surgieron unas primeras propuestas para trabajar alrededor de la exposición *Antoni Tàpies. Biografía política*.[106] Las dos estábamos de acuerdo en realizar con el alumnado una propuesta artística que permitiera vehicular la idea de compromiso político y social del artista. También nos interesaba el papel del arte como un elemento para hacer activismo y reflejar las preocupaciones alrededor de la actualidad. Hablamos de elaborar alguna publicación o fanzine para recoger y mostrar las inquietudes del alumnado.

El equipo del departamento de la Fundació diseñó una visita para los tres grupos de 1º ESO del instituto y nos invitaron a ir mediante un e-mail dirigido a mí.

> Buenas tardes, Amèlia
> ¿Cómo estás? Tal como hemos ido hablando estos días, nos hace mucha ilusión colaborar con vosotros. Nos gustaría poder investigar juntos si el arte puede ser una forma de hacer política; si el arte puede ser un buen espacio para luchar contra aquellas cosas que no nos parecen justas. Ahora mismo, en nuestro museo, tenemos una exposición dedicada a la vertiente más comprometida de Antoni Tàpies que podría ser el punto de partida de este proyecto. Así pues, si os parece bien, os esperamos a ti y a tus alumnos en la Fundación Antoni Tàpies la semana que viene: el miércoles 19 de diciembre a las 9.30 h de la mañana.
> En relación a la visita, hemos pensado que cuando lleguéis nos podemos dividir en tres grupos. Habremos preparado tres actividades alrededor de tres obras:
> A la memòria de Salvador Puig Antich, 1974
> Novel·la, libro de artista hecho con la colaboración de Joan Brossa, 1965
> Història natural
> Los grupos se irán turnando y cada grupo dedicará una media hora a cada una de estas obras.

[106] https://fundaciotapies.org/exposicio/%E2%80%8Bantoni-tapies-biografia-politica/ https://elpais.com/ccaa/2018/06/06/catalunya/1528317000_394231.html

Nos gustaría que después de la visita os plantearais unas preguntas y nos compartierais las respuestas:
¿Qué hemos aprendido durante la visita?
¿Qué nos ha quedado para aprender?
¿Podríamos ir más allá?
Para ir más allá, podríais realizar, individualmente o en grupo, un libro de artista que tuviera un contenido político o que materializara una causa que para vosotros fuera importante.
Bien, no nos alargamos más. Lo vamos hablando.
¡Un abrazo muy fuerte y hasta la semana que viene!
Linda, Rosa Eva y Maria
PD: Os enviamos la imagen de Homenaje a Picasso, una obra que expresa la admiración hacia un artista que también consideraba que el arte tiene que tener una función social y política. Fijaos, si no, con alguna de las frases que Antoni Tàpies escribió citando a Picasso: "Cuando no tengo azul, pongo rojo" y "No, la pintura no se hizo para decorar apartamentos, es un arma ofensiva y defensiva contra el enemigo".

3.1.2. EN LA FUNDACIÓN

FIGURA 2. *Visita a la Fundación*

Justo a finales de año, los casi 60 alumnos/as y otros/as docentes, visitamos la Fundación y participamos en las dinámicas que había diseñado el equipo de Educación y Programas públicos del museo. De esta visita surgieron algunas reflexiones que tuvimos en cuenta en el proyecto:

– Determinados discursos políticos están asumidos por el alumnado y dudamos de hasta qué punto hay una reflexión profunda o es más una moda superficial.

– Los alumnos son conscientes de la importancia de determinados discursos de opinión pública, como por ejemplo el del feminismo, la ecología, la supremacía del poder económico, etc. aunque consideramos que a menudo se quedan en una fase superficial y les falta profundizar en conocimiento y perspectiva crítica. Es decir, ir más allá del "hashtag", de la moda y de lo políticamente correcto.

– La actividad que más funcionó fue aquella que presentaba un espacio para la autoexpresión. A pesar de las reticencias iniciales (sobre todo por parte de María) de intentar realizar una actividad que no potenciara el individualismo.

FIGURA 3. *Visita a la Fundación*

3.1.3 EN EL AULA

FIGURA 4. *Proceso creativo de libros de artista*

A partir de aquí, empezó el proceso de creación de los libros de artista por parte del alumnado. Las sesiones tuvieron lugar en el aula de educación visual i plástica y algunas de ellas contaron con la participación del equipo del museo. A lo largo de estas semanas, nos encontramos para reflexionar sobre lo que estaba teniendo lugar dentro del aula y para diseñar el camino de ruta. Motivadas por el entusiasmo con el cual vivían el proceso los jóvenes, propusimos exponer los libros de artista en la Fundación alrededor del día de Sant Jordi (23 de abril). Los alumnos se ocuparían del comisariado, del montaje y la comunicación de la exposición.

Cabe mencionar que también tuvimos la posibilidad de participar y mostrar nuestros libros el día de Sant Jordi en el *Festival del llibre d'artista i la petita edició* en la plaza de Sant Just (Barcelona). Este festival lo organiza la especialista en libros de artista Elisa Pellacani[107].

[107] https://www.instagram.com/pellacanielisa/

3.1.4. DE VUELTA AL MUSEO

FIGURA 5. *Taller en el museo*

Estas sesiones las haríamos, está claro, en el museo, y con la colaboración del técnico y responsable de mantenimiento.

Las estudiantes se distribuyeron en tres grupos para conocer el proceso de organizar una exposición y trabajaron en el comisariado, montaje y comunicación.

La exposición se inauguró el 26 de abril en el atrio, un espacio que hay entre el auditorio y la sala principal del museo. Asistieron sobre todo familiares, docentes y la dirección de ambas instituciones. Fue el mismo alumnado el que presentó la muestra y compartió el proceso de realización de los libros.

FIGURA 2. *Visita a la exposición creada en el museo*

3.1.5. PARA FINALIZAR

El proyecto concluyó con una sesión de autoevaluación donde el alumnado y todas las personas implicadas teníamos que responder unas preguntas sobre que habíamos aprendido del museo, del instituto o de los compañeros y compañeras, qué nos había aportado esta colaboración y como la plantearíamos de cara en el curso próximo, entre otros cuestiones.

3.2. COLABORACIÓN CON EL MACBA

3.2.1 EL PROGRAMA P2P

El P2P es un programa del MACBA que consiste en dos tardes de trabajo con uno/a artista en el museo. En una primera sesión, conocemos la práctica artística del artista y trabajamos sobre alguna propuesta más concreta. En la otra, compartimos los trabajos y las reflexiones que hemos realizado con el alumnado. El grupo que formamos parte del P2P somos maestros/as y profesorado de todas las etapas educativas

(educación infantil, primaria, secundaria y bachillerato), también hay algún estudiante universitario de estudios relacionados con el arte y puede ser que algún artista o educador/a de instituciones culturales. Y las técnicas de educación del museo. Es un programa que encuentro sencillo y simple, que se multiplica con las personas que formamos parte de él.

Como profesora de secundaria de educación visual y plástica, el P2P me implica estar en alerta. Es rápido, porque enseguida nos encontraremos de nuevo con el artista y con el grupo que hemos compartido el taller. El taller va pasando y tengo la cabeza activa diseñando como llevaré a clase la propuesta del artista. Tengo las clases reservadas para realizar el P2P y también como lo documentaré para poderlo compartir. ¿Qué sentido le daré para que nos encaje en nuestras clases?

Este es el quinto curso que experimento y disfruto en el aula de propuestas del P2P. Esto me da ventaja y hace que tenga presente que, cuando cree la propuesta de trabajo que haremos en el aula, piense también cómo podré mostrar el trabajo del alumnado al artista y al grupo la sesión siguiente, cuando nos encontremos en el MACBA otra vez. Aterrizo la propuesta de una forma y en un formato concreto, aunque después la pueda ampliar en más sesiones de clase.

3.2.2. SESIÓN 1. MACBA

FIGURA 6. *Taller en el MACBA*

Este P2P, ¿Cómo viajar desde el aula?[108], propuesta de la artista colombiana María José Arjona, partía del cuerpo. Me gusta introducir en las clases los elementos de trabajo del artista. Nos abre la mirada de todo lo que puede entrar en el aula de educación visual y plástica. En este caso, la artista nos lleva el cuerpo, un cuerpo que necesita un espacio que no lo predetermine. Un espacio que permita los cuerpos ocuparlo de otra forma. Unos cuerpos que puedan habitar el espacio desde otros lugares de los cuales presupone el aula.

Es en esta primera sesión de trabajo donde puedo ocupar el rol de alumna y dejarme llevar por la propuesta del artista: escuchar, pensar, experimentar, jugar, inventar, crear. Salir del hecho de estar sentada en una silla, escuchando, hablando y mirando. Ser alumna y profesora a la vez, qué me mueve, como lo recibo, para intentar empatizar con el alumnado. Me sirve de ejemplo y para decir que yo también he hecho este trabajo. Fernando Hernández, un investigador y profesor catedrático de Bellas artes (UB), siempre recuerda que no pidas hacer al alumnado aquello que tú no has hecho. Coger el material o el espacio y situarme, desplazarme entre mi experiencia de persona que enseña-persona que aprende, me acontecen a la vez. Y me es imposible liberarme de mi experiencia de profesora, de persona, de mi alumnado, de lo que podré llevar a las próximas clases. Agradezco que María José me (nos) haya regalado aquella clase. Ha sido un recordatorio, de un discurso que ya sé (sobre pedagogía activa), me transmite las ganas de activarlo y de volverlo a tener presente a las clases, en el aula. Y vivo la recompensa: el alumnado activo, autónomo, probando, disfrutando, pensando, reconstruyendo, reproduciendo, produciendo, creando, inventando, diseñando, mostrando, riendo, pidiendo, preguntando.

En estos momentos siento que mi cabeza se activa y que no puedo parar de pensar, como un bombardeo lo que podré hacer con sentido en clase: hay la propuesta que desarrollaré y otros aspectos que puedo incluir en mi hacer de 'profe'. Por ejemplo, pensaba que podía ser una propuesta que nos permitiera visualizar como nos sentíamos en la clase en cuanto a la relación con el grupo. Llevar/representar en el espacio con el cuerpo

[108]https://www.macba.cat/ca/exposicions-activitats/activitats/p2p-com-viatjar-des-laula

las relaciones/el hecho de estar de nuestro grupo podía ser muy interesante y aportarnos mucha información sobre qué 'cuidados' necesitaría nuestro grupo.

Esto implica cambiar el espacio, el aula, hacernos lugar entre las mesas y las sillas, arrinconándolas. Encontrarnos con el suelo y los límites de las paredes. Y esto genera entusiasmo, emoción, expectativa.

3.2.3. EN EL AULA, IEA ORIOL MARTORELL

FIGURA 7. *Taller en el aula*

He arrinconado todas las mesas y las sillas. En el centro hay cinta de pintor, la caja de tijeras y de cúteres, ceras y rotuladores. La propuesta es apropiarse del espacio con los materiales que hay. Decidir cómo quieren mostrar, qué es por el alumnado estar en clase. Empieza la acción. Hay quien necesita compartirlo conmigo, buscar si lo que hace vale o no vale. Pensaba que sería una cosa corta y dura toda una sesión. Hacen, deshacen, comparten, fotografían, documentan, escriben, prueban. Rehacen.

La actividad tiene una estructura que cambia con lo que pasa en el aula. Con lo que vivo cuando vuelvo al MACBA y compartimos lo que ha pasado en cada clase, de los más grandes y de los más pequeños. Ideas, propuestas, reflexiones y de las cosas que han pasado, que se han hecho. Aquí podéis ver los trabajos:

https://padlet.com/ameliamana/dccgvpm8igoz9l8q

3.2.4. SESIÓN 2. MACBA

FIGURA 8. *Taller en el MACBA*

Izquierda: Primera sesión de trabajo en el MACBA. Derecha: Cuadrito, regalo de una maestra a otra maestra, amigas, que representa la relación de ellas dos y como se situaron en el espacio a la sesión 1 en el MACBA, a raíz de la propuesta de trabajo de María José Arjona

Hubo unas compañeras que representaron su relación en un trozo de papel negro. Me gustó la idea y la estética. Para seguir con el trabajo quería que el alumnado representara cuál sería su 'estar deseado' en el aula. Pensaba volverlo a hacer del mismo modo, al espacio con el cuerpo, pero por dentro sentía que no sería lo mismo, que perdería la fuerza del primer día. Y pensé que siguiendo la materialidad de estas compañeras era una buena manera de seguir. Me llegaba también la valentía de otra compañera que con el alumnado de 3º ESO había puesto el cuerpo y la relación entre los cuerpos en el centro del aula, en todos los sentidos. La experiencia también era potente, se desprendía otros roles de profe y alumno/a. Y con estos la sorpresa, se habían desplazado los roles estipulados y esperados. Algunos/se estudiantes habían tenido la oportunidad/la posibilidad de ser desde otro lugar. Cosa a menudo difícil marcada por las dinámicas de un grupo y de un sistema.

4. DISCUSÓN Y RESULTADOS

La discusión y los resultados de las experiencias expuestas en este apartado son de carácter cualitativo y son fruto de la valoración por parte de las profesionales implicadas de ambas instituciones y del alumnado.

En el caso de la Fundación Antoni Tàpies, la valoración por parte de las profesionales se realizó en reuniones posteriores al proyecto. La valoración por parte del alumnado se realizó a través de un guión de preguntas para compartir en pequeño grupo dinamizado por parte de una profesional implicada en el proyecto. Las profesionales también dimos respuesta a esas preguntas.

En el caso del MACBA, la presentación y la valoración de la acción la realizamos en la segunda sesión del programa en el museo, con la artista, el técnico de educación del museo y las participantes (maestras y profesoras) del programa. Posteriormente, realicé una relatoría del programa acompañada por el técnico de educación del museo. En relación a la valoración por parte de los estudiantes, la realizamos en clase después de la actividad de manera oral. Aunque el alumnado era consciente que la propuesta partía del museo y volvería a él, el foco de la valoración no fue en relación a la colaboración museo/instituto.

4.1. FUNDACIÓN ANTONI TÀPIES

Como ya he mencionado, para poder conocer el sentido y los aprendizajes del proyecto y la colaboración museo/instituto planteamos unas cuestiones para debatir en pequeño grupo estudiantes y profesionales. Las menciono a continuación:

1. ¿Por qué habéis elegido este tema, técnicas, formato, colores... para hacer vuestro libro de artista?
2. ¿Qué habéis aprendido sobre el museo/instituto? (Ha cambiado vuestra visión del museo/instituto, qué habéis aprendido de nuevo de los museos/institutos…)
3. ¿Qué os ha aportado en vuestro día a día esta colaboración? (Tiene sentido trabajar conjuntamente…)

4. ¿Qué sentido ha tenido para vosotros, qué os ha aportado o qué habéis aprendido de exponer vuestros proyectos en una institución como la Fundación Antoni Tàpies y en un Festival como el del libro de artista i la pequeña edición de Sant Jordi?
5. ¿Cómo plantearíais una nueva colaboración? (Qué haríais de cara al próximo curso, qué haríais de diferente, qué cambiaríais si volviéramos a empezar…)
6. ¿Qué habéis aprendido de uno mismo, de las compañeras…? (Para que te puede servir…)

En forma de resumen expongo las respuestas de cada pregunta de profesionales y estudiantes.

4.1.1. ¿Por qué habéis elegido este tema, técnicas, formato, colores... para hacer vuestro libro de artista?

Las docentes vieron que el alumnado podía conectar con esta propuesta después de la actividad en la FAT de autorrepresentarse en una hoja. Han escogido algunos temas que forman parte de su día a día (ejemplo: las manos). Por las diferentes maneras de entender una cosa, de confluir ideas "diferentes" en una misma que te llevan a una similar. Para transmitir un mensaje a través de un tema (como, por ejemplo, el acoso), algunos optan por la originalidad con un formato que no había sido escogido por nadie porque quería algo distinto.

Elección por gusto personal de elementos como la naturaleza, o considerar que los libros y plantas tienen una relación. El formato era un libro con plantas enredadas por el lado. Se han escogido temas de actualidad como la economía y el consumo, o de gusto propio como libros y videojuegos como inspiración, de lo que les gusta leer y de las técnicas que más les han llamado la atención en el momento de aprender. Algunos han optado por técnicas completamente libres, o de texto más dibujo, o el blanco y negro. Otros han optado por uno de los formatos que usó Antoni Tàpies y con mucha experimentación. Creen que el arte forma parte del día a día, y con la idea en la cabeza se dejan llevar por la improvisación.

Muchos escogieron temas relacionados de algún modo con la infinitud, lo que es inexplorado: temas que podemos asociar a su juventud, al tener

toda una vida por delante. Otros, simplemente, optaron por temas que les apetecía sin buscar un significado más allá, sin ninguna profundidad, y las técnicas que les resultaba más fácil, por comodidad o por falta de conocimiento, buscando siempre un punto de originalidad, y de algo que tuviera que ver con el arte.

Algunos simplemente han seguido las propuestas de la docente y, a partir de ahí, llevarse por el camino que más les gustaba, con unos colores que pudieran representar lo que buscaban. Encontraron muy interesante este mundo de los libros y optaron por las técnicas más convenientes.

4.1.2. ¿Qué habéis aprendido sobre el museo/instituto? (Ha cambiado vuestra visión del museo/instituto, qué habéis aprendido de nuevo de los museos/institutos…)

Una minoría de alumnado no ha aprendido nada del museo o no les ha aportado ningún cambio de visión (en algún caso por la costumbre de visitar museos), pero el resto, del museo/instituto, han aprendido que se pueden hacer cosas muy divertidas. Es un espacio muy importante, que los artistas no sólo pueden expresarse con pintura sobre un cuadro sino también con diferentes materiales (libros, ropa...), nuevas cosas sobre el arte, Antoni Tàpies, la fundación, sobre los libros de artista y cómo se puede representar el arte. También cómo preparar y ordenar una exposición, la distribución de un museo y cómo se monta un tenderete, gran novedad que les ha sorprendido.

La visita les ha enseñado que el museo va más allá de visitar, algunos comentaron que esperaban un espacio más vacío, han llegado a descubrir los significados ocultos y han descubierto que les puede ayudar a expresarse y tener inspiración, así como para hacer una exposición ellos mismos, a profundizar en los temas y artistas profesionales, a apreciar más las obras y, en la feria de Sant Just, a descubrir todas las tipologías de libros, cómo organizar una exposición, los referentes, la estructura de trabajo y que son sitios accesibles.

Antes de este proyecto, cuando iban al museo lo imaginaban como una estructura más cerrada, donde sólo se podían fijar con las obras de otros artistas. Ahora que lo han experimentado como un espacio en el que

tienen la posibilidad de intervenir concretamente, ven la institución museística más abierta, como un lugar donde tienen un papel mucho más activo. Han aprendido los límites que comporta la organización del museo y que, a menudo, puede afectar al mensaje de la obra o a su realización. La forma en la que una obra está expuesta influye mucho en la recepción de su sentido ya la hora de exponer entran en juego muchos factores que pueden obligar al artista a replantearse la forma de la obra. Aprendieron que la organización de una exposición significa también aprender a expresar una idea conceptual compleja en un papel, con un lenguaje racional y estructurado, entendiendo también a la otra parte que implica el trabajo artístico-creativo que es la parte comunicativa y organizativa, con todas las dificultades que conlleva.

4.1.3. ¿Qué os ha aportado en vuestro día a día esta colaboración? (Tiene sentido trabajar conjuntamente…)

¿Qué sentido ha tenido para vosotros, qué os ha aportado o qué habéis aprendido de exponer vuestros proyectos en una institución como la Fundación Antoni Tàpies y en un Festival como el del libro de artista y la pequeña edición de la plaza Sant Just (Barcelona) en Sant Jordi[109]?

Han aprendido lo que es un libro de artista y las diversas posibilidades de trabajar a la hora de hacerlo solos o con parejas/grupos. Experiencias como ésta dan sentido al trabajo del docente. Ver de cerca cómo la práctica artística es una herramienta de aprendizaje y dinamización social. Implica esfuerzo y desplazamientos, pero con buena recompensa. Que el espacio te ofrece libertad de creación y cómo un proyecto va tomando forma.

Han adquirido una nueva percepción de los libros y que te transmite algo, y que la Fundación tenga una biblioteca alimenta la idea de que los libros pueden tener un valor artístico. Han visto el valor de poder exponerlo, les ha hecho mucha ilusión exponer una obra tan personal en un museo de verdad. A la gran mayoría les pareció muy interesante y les gustó mucho la idea del proyecto y poder ellos mismos realizar el libro de artista, por el hecho de aprender una nueva idea, nuevas técnicas, y les ofrece una nueva visión del trabajo en equipo, donde no sólo trabaja uno,

[109] https://patillimona.net/xii-festival-del-llibre-dartista-i-de-la-petita-edicio/

aprendiendo a escuchar distintas ideas, a exponer un proyecto propio ya expresarse mejor. Han visto la oportunidad de exponerlo en la Fundación y en la plaza Sant Just como una forma de compartir lo que piensan.

Les ha aportado creatividad, imaginación e incluso felicidad. Entrar en circulación en un contexto real (autogestión), tener un soporte, otras experiencias y referentes y estar conectado con el arte actual. Algunos han descubierto esta creatividad que llevaban dentro y que, gracias al proyecto, han tenido la ocasión para desahogarse y mirarse a sí mismos de forma interior.

De lo contrario, algunos afirman no haber aprendido nada nuevo, pero aun así les ha gustado esta colaboración y poder hacer un libro de artista. Algunos de los que han trabajado en equipo, han visto que hubiesen preferido vivir la experiencia de hacerlo solo para obtener un resultado más personal.

4.1.4. ¿Cómo plantearíais una nueva colaboración? (Qué haríais de cara al próximo curso, qué haríais de diferente, qué cambiaríais si volviéramos a empezar…)

En gran parte del alumnado el formato me ha gustado mucho, así como trabajar más el artista Antoni Tàpies, con una buena exposición. Pero algunos dicen que intentarían hacerlo "mejor y distinto". En caso de realizar un cambio, partiendo siempre de ideas y propuestas similar a la realizada. Si lo volvieran a hacer, ellos querrían tomarlo más en serio, probando nuevas técnicas, trabajando más cada página del libro. Les ha gustado poder organizar una exposición, la importancia de éste que es más que un proyecto.

Casi todos están de acuerdo con la falta de tiempo y plantean cambios en cuanto al tiempo de realización (más, y más dedicación a la realización práctica, menos teoría y más dinámica). Lo harían de forma similar, pero “más divertida”, planteando algunos detalles de forma diferente, simplemente por cambiar. Aún así, de algún modo, ha hecho que les salga la ilusión de poder acabar el trabajo y dedicarle más tiempo, más allá de las sesiones que tuvieron en clase.

En cuanto a la planificación sobre papel antes de ponerse manos a la obra, algunos quieren el mismo proyecto pero sin ningún planteamiento, soltando la improvisación, porque es su mejor forma de expresión. Intentando también, a pesar de las dificultades que supone, una mayor implicación de los alumnos en los procesos iniciales, que son los que algunos piden como más cortos y más dinámicos. A la hora de explicar las técnicas posibles, también preferirían poder utilizar o conocer más. Y con ésta, añadir algunas actividades diferentes para seguir colaborando con la FAT, u otras apuestan por colaborar con otros museos y escuelas. Consideran que es una buena idea que su profesora colabore con otros profesionales en las visitas. Les hubiera gustado visitar más obras.

4.1.5. ¿Qué habéis aprendido de uno mismo, de las compañeras…? (Para que te puede servir…)

Mientras que algunos alumnos no han aprendido nada ni de sí mismos ni de otros compañeros, otros han aprendido a forma equipo, trabajar con gente nueva, mejorar el trabajo en grupo y aceptar todas las ideas propuestas. Han aprendido cómo hacer un libro de artista y cómo explicarlo, que cada persona tiene un estilo para dibujar. Aunque algunos dicen que "puede servir para conocernos mejor pero en nuestro caso no ha sido así".

Han visto que debe estar muy de acuerdo con las personas que trabajas, sino no funciona nada. Aprendizaje en el reparto de trabajo para preparar la exposición. Que se pueden aprender cosas nunca antes planteadas. A planificar, conectar, escuchar y ver nuevas ideas. Que en ocasiones el desacuerdo con el equipo da resultados diferentes pero positivos. A ser uno mismo y expresarlo en el papel. Que pueden salir cosas muy bonitas, que cada uno puede trabajarlo a partir de lo que le interesa. Ha servido para una mayor implicación en el trabajo y la variedad en cuanto a experimentación.

Es difícil partir de una misma idea de colaboración pero poco a poco, escuchando y reflexionando, se va llegando a algún entendimiento. Para ver qué ven de ti a los compañeros y qué ves tú de ellos. Uno mismo conoce hasta dónde llega su imaginación y la de sus compañeros, que con concentración y dedicación se pueden conseguir cosas muy

originales. Han aprendido a ponerse de acuerdo entre ellos, que si no te sientes bien con tu grupo no salen bien los resultados, y mientras alguno no ha aprendido nada de sí mismo, ha aprendido a confiar en el resto de compañeros.

A lo largo del proceso, experimentamos varias tensiones y dificultades, pero también muchas sorpresas positivas. Algunas de ellas son la base de las reflexiones que compartimos a continuación:

- El sorprendente compromiso e implicación del alumnado.
- Superar la función asistencialista del museo y encarnar otro tipo de colaboración.
- Evitar individualismos, educar en la idea de aquello común.

4.2. MACBA

De esta colaboración podría decir que el alumnado la recibe de manera indirecta. Permite hablarles del museo, del trabajo de la artista y que sus trabajos se van a mostrar a la artista y otras maestras, profesoras y técnicas de educación del museo.[110]

Aquí el valor está en cómo llevar el museo al aula, como ya mencioné. El potencial está en conocer de cerca el trabajo de una artista, con que material trabaja y elaborar una propuesta para mis estudiantes.

Sin darme cuenta, se juntan los malestares. La propuesta de María José Arjona me lleva y me adentra a la preocupación de por qué el alumnado vive la escuela desde el aburrimiento, la apatía, la restricción. Después me doy cuenta que ha sido una manera de hablar desde el cuerpo con el alumnado. A ratos pienso que habría estado mejor hablar primero, reflexionar, conversar, discutir que es estar en el aula para después poder enriquecer la expresión de esto al espacio con el cuerpo. Y quizás también puede ser al revés, desde esta escenificación es una vía para darse

[110] Aunque, necesito mencionar, que en una ocasión pude compartir con las estudiantes la vuelta al museo y el mostrar sus trabajos fue de gran valor para ellas. La mirada externa y el reconocimiento les produjeron extrañamiento y satisfacción. Esto ocurrió en el P2P de Marina Monsonís (2018-2019). La artista gestiona una actividad del museo *La Cuina del MACBA* y fuimos invitadas a ese espacio.

cuenta del que expresan y poder hablar del que realmente pasa. Y desde aquí saltar al estar deseado, pasando para conectar con el que es viajar, para establecer paralelismos

Siento que lo que he querido abrir es un diálogo, una conversación con el alumnado que me de pistas de por qué viven la escuela desde la esclavitud, para decirlo de alguna manera. Hay cosas que son obvias y a mí me resuenan con el hecho de trabajar: horarios, normas, no disponer de tu tiempo para ti, compartir con personas que no siempre te apetece… Poder pensar y elaborar este retrato desde la acción, se vuelve activo, pasa por el cuerpo. Te hace impregnar y dedicar un tiempo, un material. Te ayuda a representar una idea que creo que es más presente que una palabra o una frase dicha en pocos segundos. También me parece que la conversación, después de las experiencias al aula, se puede materializar y tiene muchos más elementos para explorar, para interpelar… No son palabras que se puede llevar el viento, que se pueden olvidar, que se pueden borrar.

En el fondo generar este espacio dentro de mi práctica docente es recuperar, conjuntamente con el alumnado, qué elementos pueden haber en juego para que una clase les permita sentirse como los adjetivos que he puesto al principio: activos, autónomos, probando, disfrutando, pensando, reconstruyendo, reproduciendo, produciendo, creando, inventando, diseñando, mostrando, riendo, pidiendo, preguntando.

Siento que se recupera acción, implicación, ganas de hacer y esto, según en qué clases, se extraña.

5. CONCLUSIONES

El trabajo con la institución cultural, como he podido mostrar, supone para el aula enriquecer, ampliar y contextualizar la práctica artística que puede darse en la escuela. En este sentido, es necesaria cierta flexibilidad por parte de las instituciones y profesionales, disponibilidad y adaptación a los tiempos, espacios, número de alumnado, currículum, lógicas institucionales, etc. También es imprescindible la autonomía del docente.

Otro aporte importante y en palabras de María Acaso es la de poder circular en lo real y no en un simulacro, cosa que puede ocurrir a menudo en las clases.

6. BIBLIOGRAFÍA

Acaso, M. (2006). El lenguaje visual. Barcelona: Paidós Estética.

Acaso, M. (2013). rEDUvolution. Hacer la revolución en educación. Barcelona: Paidós Contextos.

Acaso, M. y Megías, C. (2017). Art Thinking. Cómo el arte puede transformar la educación. Barcelona: Paidós Educación.

Barbosa, A. M. y Pereira da Cunha (orgs.), 2010. Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais. Sao Paulo: Cortez Editora.

Branham, R, (2016). Enseñar arte, un desafío. Madrid: Ediciones Morata.

Camnitzer, L. (2019). Sala de espera. Gira, 43-48. Madrid, España: Museo Reina Sofía, Educación, Col. Desaprender. Recuperado de: https://www.museoreinasofia.es/publicaciones/gira

Del Pozo D. y Romaní, M. (2016). No sabíamos lo que hacíamos. Lecturas sobre una educación situada. Móstoles: Centro de Arte Dos de Mayo. Recuperado de: https://www.academia.edu/35308965/Nuevos_imaginarios_para_instituciones_culturales_con_poca_imaginaci%C3%B3n_pol%C3%ADtica

Fernández-Savater, A. (2023). Por un 'comunismo' de la atención. ctxt Contexto y acción, 295. Recuperado de: https://ctxt.es/es/20230401/Firmas/42742/Amador-Fernandez-Savater-atencion-colapso-intimidad-colectivo-comunismo.htm

Fontdevila, O. (2015-2016). L'art de la mediació. Polaritats. Recuperado en: https://www.polaritats.cat/?page_id=1585

Hernández, F. (2007). Espigador@s de la cultura visual. Otra narrativa para la educación de las artes visuales. Barcelona: Octaedro.

Hernández, F. (2019). Investigar en educación desde una posición de no saber: dar cuenta de los tránsitos de una investigación en torno a cómo aprende el profesorado de secundaria. Investigación en la escuela, 99. Recuperado de: https://revistascientificas.us.es/index.php/IE/article/view/10465

Pellacani, E. (2018). Book secret. El libro de artista, un misterio. Reggio Emilia: Consulta librieprogetti.

Peñas, E. (2023). El rechazo a lo comunitario es el error más grave de la cultura dominante. ctxt Contexto y acción, 295. Recuperado de: https://ctxt.es/es/20230501/Culturas/42867/Esther-Penyas-Eduardo-Infante-escuela-ensenyanza-TikTok-virtud.htm

Sitzia, E. (2018). The ignorant art museum: beyond meaning-making. International Journal of Lifelong Education, 37:1, 73-87. Recuperado de: https://doi.org/10.1080/02601370.2017.1373710

TALLER *SUMI-E* COMO HERRAMIENTA DIDÁCTICA EN LA UNIDAD DE INDAGACIÓN "LOS VIAJES" EN EDUCACIÓN INFANTIL

LORENA LÓPEZ MÉNDEZ
Universidad Complutense de Madrid
MARTA REY VILLEGAS
Mirasur School

1. INTRODUCCIÓN

> "Los niños y niñas pintan porque es una representación de su mundo, del mundo de la infancia, y de su manera de asomarse al nuestro". Manuel Hernández-Belver, (2008, p. 11).

El presente capítulo plantea un taller centrado en la técnica de pintura oriental *Sumi-e* o también denominada *suibokuga,* con alumnos y alumnas de 2º de infantil del Colegio Mirasur en Pinto (Madrid). Este taller cabe destacar que, surgió gracias a la invitación por parte de la maestra de educación infantil a acudir al aula, de manera orgánica y espontánea, pues en un principio iba a ser la propia maestra con indicaciones de la arte-educadora e investigadora, quién implementase el taller siguiendo instrucciones precisas entorno al diseño del mismo.

Es reseñable como una de las máximas del espíritu del colegio Mirasur es tener en cuenta a las familias en la formación de sus hijos e hijas y a su vez establecer vínculos y relaciones con los proyectos de indagación, que se llevan a cabo durante la programación educativa, a lo largo del curso. En este primer semestre del 2023, los alumnos y alumnas de infantil han trabajado la unidad de indagación titulada *Los viajes.* Unidad cuya programación didáctica es facilitada a las familias para poder seguir el proceso de enseñanza- aprendizaje de sus hijos e hijas. En el caso de la unidad de indagación que nos ocupa sostiene Marta Rey-Villegas (2023):

> La idea central del proyecto *Los viajes* se basa en cómo a través de los viajes podemos conocer nuevos lugares y otras costumbres. No obstante, se tuvo en cuenta que los alumnos y alumnas fueran indagadores con la mentalidad abierta, porque es importante investigar para poder tener conocimiento sobre lo que se está trabajando. Además, se pretende que los niños y niñas sientan empatía y curiosidad al viajar y conocer costumbres y tradiciones de su entorno más próximo y poder compararlo con las de otros lugares (p.1-2).

Durante el desarrollo de la unidad de indagación, el alumnado viajó a través de la imaginación e investigó sobre una serie de países, respecto a su cultura, arte, música, costumbres, gastronomía, ubicación, arquitectura y curiosidades.

En está ocasión, las culturas china y japonesa, procedentes de países del Asia Oriental, se consideraron oportunas para acercar a los niños y niñas en el aprendizaje de una de las culturas más antiguas y ricas del mundo. Por este motivo, se consideró pertinente trabajar de manera transversal la unidad de indagación, mediante la implementación de una educación artística contemporánea y oriental en el aula de infantil, abriendo una nueva ventana al conocimiento de la cultura desde el arte plástico y pictórico como es la técnica y proceso pictórico oriental denominada *Sumi-e*.

El proceso pictórico *Sumi-e,* no se centró en la perfección técnica y virtuosismo, sino en el ritual que implica el empleo de este tipo de proceso a nivel creativo, haciendo ver al menor valores tales como la economía de medios, la simplicidad de materiales, la concentración, la pausa, y el amor y respeto hacia el entorno. Estos valores son extrapolables a la implementación de los objetivos de desarrollo sostenible de la Agenda 2030.

En este proyecto de los diecisiete objetivos de la Agenda 2030, podemos incluir 3. Salud y bienestar, 4. Educación de calidad, 5, Igualdad de género, 12. Producción y consumo responsable, 13. Acción por el clima, 16. Paz, justicia e instituciones sólidas y 17. Alianzas para lograr los objetivos.

Además, como antecedentes de proyectos diseñados e implementados para la infancia contábamos con el proyecto *Exposiciones con Alma* (López-Méndez, 2023), *Explora tu entorno* (López-Méndez, 2023), *Camalletes de Cine* (Antúnez y López, 2011) y *Talleres de arte de reciclaje con materiales hospitalarios* (Moreno, Abad, y López, 2011).

1.1. SUMI-E: PROCESO ARTÍSTICO Y CREATIVO

A la hora de pensar en el dibujo oriental ejecutado a pincel, se nos viene a la mente la tradición china y japonesa, como también en la caligrafía oriental, que mediante disciplina y práctica durante siglos se ha ido afianzando, combinando dos aspectos interesantes de trasladar a los niños y niñas. Por un lado, la comprensión del tema y naturaleza que van a tratar y por otro el proceso técnico, que en ocasiones es malentendido por un virtuosismo técnico. En esta ocasión, se ha fomentado la creatividad, imaginación y pensamiento mágico.

> Ray Smith (1999) sostiene que, durante siglos, los manuales de China y Japón han representado prácticamente todos los trazos posibles en todas las posiciones del pincel. El dibujo oriental a pincel se centra fundamentalmente en una preocupación por la naturaleza de la línea. En occidente, donde la representación ha seguido un curso diferente, no existe esta tradición "académica" sobre el manejo preciso del pincel, la velocidad y la presión del trazo: el pincel cumple más bien una función práctica al cubrir, retocar y manipular, en vez de ser instrumento perfectamente afinado que sólo tiene una oportunidad para dejar su marca (p.118).

En consecuencia, discurrimos que la técnica pictórica oriental *Sumi-e* es una herramienta artística apta para motivar la curiosidad de los más pequeños y pequeñas, por su aparente sencillez en cuanto al utillaje a emplear, frente al concepto y clima que se genera durante su proceso creativo, así como la elección de la naturaleza del tema a representar. La técnica *Sumi-e* se trata de una técnica de pintura monocromática elaborada con tinta negra en barra que debe prepararse en estado líquido para poder ser aplicada mediante el uso de un pincel de manera vertical, lo que facilita su implementación en un aula de infantil debido a su economía de medios y sencillez.

Asimismo, es reseñable que a la hora de poder implementar el taller con un grupo de infantil numeroso, se tengan en cuenta una serie de adaptaciones respecto a los materiales. Es decir, en vez de tinta china en barra es conveniente ser sustituida por tinta china líquida y en vez de pocillos se utilicen vasos de pequeño tamaño reciclables.

La atmósfera generada y el utillaje empleado no es como el que están acostumbrados a trabajar en la cotidianidad del aula y por este motivo se captará su interés hacia otras formas de hacer pintura.

El procedimiento, nos facilita establecer conexiones no solamente con la unidad de indagación *Los viajes,* sino también con la materia de arte marcial denominado Chi kung que Gregorio Marchante, coordinador de infantil, les implementa cada viernes en el taller de bienestar. Está técnica oriental también procedente de China, tiene relación con la manera de abordar la pintura *Sumi-e*, pues alude a una diversidad de técnicas habitualmente relacionadas con la mente, la respiración, el ejercicio físico y la concentración. Por tanto, el Chi Kung se practica generalmente con objetivos orientados al mantenimiento de la salud tanto mental y física que también se manifiestan en la manera de abordar el proceso creativo de la pintura *Sumi-e*.

Además de poder vincular la pintura con la caligrafía y conocer los *kanjis* (sinogramas utilizados en la escritura del idioma japonés) que vienen siendo como las letras que están aprendiendo en lectoescritura o también conocer formas diferentes de sujetar el pincel. En occidente, la forma o tendencia inconsciente es sujetar el pincel como si fuera una pluma, en ángulo, apoyando el mango debajo del nudillo del dedo índice, mientras que en oriente se sujeta el pincel verticalmente. El pulgar y el dedo corazón son los encargados de sujetar firmemente el pincel por el centro. De tal manera que, es posible mover en diversas direcciones todos los dedos de la mano. Sin embargo, lo que sí tienen en común ambas culturas, es que el soporte donde se ubica el papel siempre se ubica en posición horizontal.

Desde un punto de vista histórico, la técnica se desarrolló en China durante la dinastía *Tang* (618 - 907) y se implantó como estilo durante la dinastía *Song* (960 - 1279). El proceso técnico fue introducido en Japón a mediados del siglo XIV, por monjes budistas zen y creció en popularidad hasta su apogeo durante el Período *Muromachi* (1338 - 1573). Es una de las principales artes pictóricas del Japón que, nos permite por medio de elegantes líneas, dinámica y estructura percibir el arte oriental. Se emplean materiales con principios estéticos similares a la caligrafía china, los trazos que se dibujan sobre el soporte no pueden ser corregidos, por tanto, no se puede volver a pasar el pincel dos veces sobre una misma línea.

El *Sumi-e* nos permite experimentar sobre el papel japonés y ver qué ocurre sobre él, cómo absorbe la tinta, cómo funciona si ejercemos

mayor o menor presión o incluso la variabilidad de trazo según el tamaño del pincel. Igualmente, la pintura tradicional China ha transmitido este sistema pictórico a muchas áreas del lejano Oriente y ha evolucionado durante más de dos mil años.

La pintura tradicional China se divide en dos amplios estilos según apunta Jia-Nan y Xiaoli, (2005): Uno es *Gongbi*, es principalmente un dibujo a línea, con colores añadidos donde el artista considera necesario. Otro es *Xieyi,* un estilo refinado y decorativo, que parece estar creado con espontaneidad, e incluso con una libertad descuidada. Esto es debido a que la pintura se desarrolló a la par que la caligrafía.

En este caso el estilo que los niños y niñas aprendieron es el estilo *Xieyi*. No se pretende que los y las menores sean "pintores eruditos", sino que tengan un acercamiento en el aprendizaje de cómo pintar a la manera oriental para poder entender el arte y cultura asiáticos.

1.2. MATERIALES

Los materiales, las técnicas y los acercamientos fundamentales son diferentes a los que empleamos en occidente. Además, la pintura tradicional oriental china no depende de la técnica, sino que parte de una cultura de 3.000 años en la que la pintura está relacionada con el arte de la caligrafía, la poesía, la religión y la música.

Los materiales son pocos, pero especiales, papeles japoneses elaborados con fibras de arroz y de tamaño DIN- A3, de un grosor de 180 grs/m², se caracteriza por ser muy poroso a la vez que resistente (Pedrola, 2004), pinceles orientales, pocillos y tinta china en barra, es una mezcla de carbono y aglutinantes inventada en el país que da lugar a su nombre y en Egipto, no antes del 2.500 a. de C, para dibujar y escribir, siendo curiosamente de las mismas características que las tintas de dibujo modernas (Mayer, 1993, p. 572).

Asimismo, para evitar que los y las participantes se mancharan, se diseñaron con bolsas de plástico unas batas para los y las pequeños artistas y se cubrieron las mesas del aula. A pesar de que la tinta china se elimina con facilidad, es recomendable el empleo de papel secante para proteger la mesa y evitar que el exceso de tinta traspase el papel japonés, ya que

viene siendo lo habitual. Debemos tener en cuenta que la psicomotricidad fina de un menor no es la misma que un adulto, más aún siendo la primera vez que se sumerge en este tipo de proceso artístico.

1.3. HIPÓTESIS

La presente investigación realizada a partir de la implementación en el aula de infantil del taller pretende averiguar en qué medida el alumnado de infantil genera conexiones y un aprendizaje significativo, durante el desarrollo de la unidad de indagación *Los viajes.*

De la misma forma, si es un recurso factible para poder trabajar con el alumnado de infantil. Teniendo en cuenta la siguiente hipótesis:

La introducción en el aula de infantil del proceso creativo Sumi-e, como herramienta y recurso para la creación, genera ventajosas posibilidades expresivas y comunicativas en el aprendizaje de otras culturas como puede ser la oriental.

2. OBJETIVOS

2.1. OBJETIVOS GENERALES.

El niño/a aprende a:

- Conocer la cultura oriental mediante la pintura *Sumi-e*.
- Conectar conceptos de su pensamiento mágico con nuevos conceptos a partir de las representaciones visuales del proceso creativo *Sumi-e*.

2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Sentir y a sincronizar su respiración de una forma natural con cada pincelada.
- Reconocer el ritmo y la interconexión de las articulaciones de su mano, muñeca, antebrazo, brazo y hombro (psicomotricidad).
- Aprender a valorar la incidencia de su estado de ánimo en su forma de comportarse y pintar.
- Conocer diferentes formas de sujetar el pincel, oriental y occidental.

– Respetar el turno de palabra a la hora de dialogar sobre las obras artísticas y los materiales que se han de utilizar.

3. METODOLOGÍA

La metodología implementada en el análisis de resultados del taller *Sumi-e* es de carácter cualitativo y exploratorio, se ha centrado en un estudio de caso de un aula de 2º curso de Infantil, para poder realizar un estudio de la hipótesis inicial.

Los instrumentos empleados en dicha investigación han sido la observación participante, captura de fotografías con la consiguiente configuración de un archivo y recogida del feedback por parte de la maestra, comentarios en la plataforma digital Toddle por parte de las familias, así como del grupo de whatsapp de padres y madres o familias de la clase.

3.3. MUESTRA

El grupo clase está formado por dieciséis menores de 2ª curso de Educación infantil, de los cuales dos no asistieron al aula por enfermedad común. Finalmente, el grupo quedó compuesto por seis niños y nueve niñas que asistieron ese día al colegio. Las edades de los menores se comprenden entre los 4 y 5 años en el momento del diseño e implementación del proyecto y participaron activamente una maestra especialista en Educación infantil, un profesor de conversación en inglés y la arte-educadora e investigadora en el ámbito del arte, diseño y salud.

No obstante, sería interesante abordar un taller de las mismas características con otros grupos de Educación infantil, para poder contar con un grupo más numeroso de participantes y así poder extraer resultados menos sesgados.

3.4. MÉTODO

El programa del taller *Sumi-e* se diseñó para ser implementado en una sesión, con una duración de hora y media aproximadamente de 15:45 a 16:45 pm, ocupando parte de la clase de conversación en inglés dentro del programa educativo del centro.

La sesión se planteó como apoyo a la unidad de indagación *Los viajes* como apuntábamos al inicio del capítulo, de tal manera que el aprendizaje del proceso creativo de la pintura oriental *Sumi-e* sirviera de descubrimiento de la forma de pintar de otras culturas, así como conexión a otros conceptos vistos durante la unidad de indagación.

En el diseño del programa se tuvieron en cuenta una serie de criterios generales para la implementación de la actividad artística y cultural. El taller puede considerarse un taller piloto llevado a cabo en las siguientes tres fases, siguiendo el método MuPAI (Antúnez del Cerro, Cano, Cuesta & López-Méndez, 2011):

1.-Fase de Análisis/Apreciación- La educadora artística o arte-educadora aparece en el aula disfrazada con una estética oriental, provista de dos complementos orientales característicos de los pintores orientales, el típico *Tang* que es un estilo de chaqueta que proviene de los chinos de ultramar y un sombrero denominado *Kasa*, que suele ser un sombrero de protección contra el sol y la lluvia que llevan puesto los campesinos que trabajan en los arrozales.

También, la *perfomance* fue acompañada de un maquillaje artístico oriental que blanqueaba el rostro y definía los ojos rasgados y los labios en forma de corazón de la educadora, simbolizando el reflejo del temperamento y carácter del individuo. De esta manera la educadora artística evitaba ser reconocida por el alumnado, al ser familiar de uno de ellos. Asimismo, se genera expectación y sorpresa ante lo que podía acontecer, siendo reconocido el vestuario habiendo sido visto en los contenidos de la unidad de indagación.

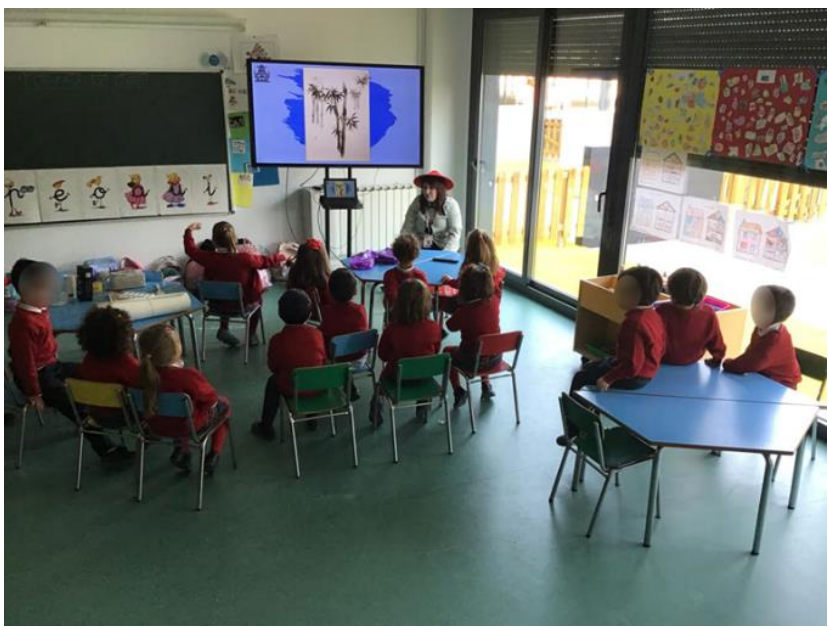
A continuación, se procede a implementar la *perfomance* y ritual oriental del proceso pictórico, apoyándose en una presentación en *power point* en la pantalla digital del aula, donde se exponen los conceptos claves y básicos del *Sumi-e* y una serie de obras de arte como ejemplos recogidos en la Tabla 1. Que permitieron generar diálogo con los y las participantes (Véase, figura 1).

***TABLA 1**. Obras empleadas en la presentación en power point, para el diálogo en torno al conocimiento de la pintura oriental Sumi-e.*

Orden presentación imagen	Dato de la imagen	Fuente
1	Materiales	https://cdn.domestika.org/c_fit,dpr_auto,f_auto,t_base_params,w_820/v1594408779/content-items/005/168/615/02-original.jpg?1594408779
2	Proceso creativo Sumi-e	Dpto Comunicación Colegio Mirasur, 2023.
3	Caligrafía occidental (letra) y caligrafía oriental (kanji)	Elaboración propia
4	Caballo en Sumi-e	https://i.etsystatic.com/5213232/r/il/62411b/2697372622/il_fullxfull.2697372622_e5k9.jpg.
5	Conejo en Sumi-e	https://i.ebayimg.com/images/g/G8gAAOSw~BFf9X~P/s-l1600.jpg:
6	Gambas en Sumi-e	https://artenet.es/media/reviews/photos/original/6b/5c/fe/10575-pintura-de-gambas-a-la-tinta-china-56-1483559772.jpg

Fuente: elaboración propia

***FIGURA 1**. Fase apreciación de obras realizadas al estilo de la pintura oriental Sumi-e*



Fuente: Rey-Villegas, 2023

2.- Fase Producción- Realización de obra personal por parte de los y las infantes, acompañado el proceso con música tradicional china (Tsubaki Music, 2019).

En esta fase los y las participantes requieren del apoyo y guía por parte de la educadora artística en el aprendizaje del proceso técnico y artístico del taller. Se tuvo en cuenta la edad de los y las menores, para el empleo de la técnica, así como el tipo de material que no fuese tóxico, adaptable y sin que ensuciara el aula en exceso al emplear un material acuoso.

Las técnicas y materiales son una excusa para experimentar y jugar con conceptos propios del currículo en la programación de la unidad de indagación como son el color, texturas, formas, composiciones, etc. Así como aprender el sistema de coger el pincel en horizontal de manera diferente a como nosotros y nosotras solemos hacerlo que es en vertical. Además, como referencia para poder realizar sus representaciones se planteó como temática la naturaleza y entorno del centro, concretamente lo que los y las pequeñas podían ver a través de la ventana.

Durante el proceso de producción y al igual que en la fase anterior, se tomaba registro fotográfico del proceso gestado durante el taller, tanto por la maestra del aula, el profesor colaborador, la educadora artística y la persona de referencia del departamento de comunicación del centro, hecho que permitió documentar gráficamente los procesos creativos y construir un diario en imágenes de la sesión. Además de publicitar el evento en la *newsletter* semanal del colegio (Véase, Figura 2 y 3).

***FIGURA 2**. Fase producción, tacto del papel de arroz japonés*

Fuente: López-Méndez, 2023

***FIGURA 3**. Fase producción de obras realizadas al estilo de la pintura oriental Sumi-e*

Fuente: Rey-Villegas, 2023

3. Fase puesta en común- Fase en la que se dialoga en relación a lo que se ha realizado. Esta fase se subdivide en dos apartados:

4.1. Debate previo a la realización de la Fase de producción, fase en la que los y las participantes junto con sus compañeros interactúan y dialogan acerca del tema tratado, en este caso la breve historia de la técnica y tipología de las obras realizadas en *Sumi- e,* referentes en la tabla 1.

4.2. Diálogo de los resultados obtenidos. Los niños y niñas durante el proceso conversaban sobre la obra que estaban haciendo, así sobre qué sensaciones les producía la textura del papel y cómo la tinta era absorbida. Una vez finalizado el taller, la maestra del aula se encargó de recoger las obras y colgarlas para su secado. (Véase, figura 4).

FIGURA 4*. Proceso de secado de las obras en tinta china sobre papel japonés del grupo-clase de 2º Infantil B*

Fuente: Rey-Villegas, 2023

4. DISCUSIÓN

Durante la fase de apreciación de las obras de arte y manera de comunicarse los y las orientales, surgieron comentarios muy interesantes en los que los más pequeños, plantearon conexiones sugestivas con

vinculación al conocimiento y cultura general que los alumnos/as tenían con anterioridad, como por ejemplo de dónde se extrae la tinta, pudiendo ser del calamar o cómo el arroz puede ser empleado para varios fines, gastronómicos como la leche de arroz o incluso el mortero de pasta de arroz pegajoso o glutinoso que hace las veces de cemento para la construcción de la muralla de *Xichang*, más conocida como la Gran Muralla China.

No obstante, es reseñable como también en el aula de educación infantil forma parte del grupo un compañero oriental, al que se percibía la destreza con la que empleaba el pincel, siguiendo la pauta expresa de que siempre debía ser utilizado en vertical para evitar que la tinta se expandiera más rápidamente.

5. RESULTADOS

Los resultados obtenidos tras la implementación teórico-práctica del taller oriental *Sumi-e* en el aula de 2º de Educación Infantil son positivos. En primer lugar, se demuestra no solo la creatividad e imaginación del grupo clase, a través de las imágenes de las obras de tinta china sobre papel japonés que crearon. En segundo lugar, la excelente respuesta y acogida por parte del alumnado a que asistiera a clase de una familiar de una de las menores de clase, formando parte del grupo, atendida con curiosidad y suma atención. En tercer lugar, el grado de participación fue muy alto y el diálogo generado fue rico en matices y conexiones con su cultura general y conceptos aprendidos en la unidad de indagación *Los viajes.*

En cuarto, reseñable el grado de implicación de los dos profesores que cohabitan el aula, la maestra y el profesor de conversación que fomentaron el diálogo creando un ambiente distendido, dinámico y familiar, colaborando en el reparto de materiales a cada participante, así como dar soporte a las necesidades y requerimientos de cada uno de los alumnos y alumnas, para colocarse la "bata de artista" y poder ponerse en marcha ante la expectación y ganas por experimentar con los materiales.

A continuación, se puede visualizar el proceso y elaboración de las obras por parte de los "artistas menudos" (Véase, Figura 5). Las temáticas y

resultados gráficos son diferentes en cada niño y niña, como debe ser, siendo cada obra única e irrepetible proyectando la sensibilidad de cada uno de ellos y ellas. En primer término, si nos centramos en el carácter de las temáticas, podemos observar que aunque todas se centran en la naturaleza y medio ambiente, debido a la pauta inicial de que se les indicó de que podían inspirarse en lo que ven a través del ventanal del aula que da al exterior, pues podemos encontrarnos proyecciones con diversas categorías, relacionadas con la naturaleza animal como puede ser el mundo acuático o incluso fondos marinos, su fauna y flora particular, animales fantásticos como las sirenas o también representaciones más terrenales como pueden ser montañas, árboles, inclusive bambús que habitan cerca del colegio cruzando la carretera. Además, podemos percibir insectos como pueden ser diferentes tipologías de mariposas.

En segundo lugar, si nos centramos en el trazo y ocupación compositiva de las creaciones de nuestros pequeños y pequeñas, podemos afirmar que se enfrentan al papel japonés sin miedo, ocupando todo el espacio en su totalidad y siguiendo la premisa de experimentar sujetando el pincel de manera vertical preferentemente.

En la mayoría de los casos, se percibe una buena predisposición a observar lo que ocurre mientras pintan, como la tinta china se expande rápidamente debido a la porosidad del papel como contó el participante M. a su familia. O incluso el participante J. cuya cultura es oriental y a la hora de pintar parecía que estaba representando *Kanjis,* siendo en la escritura japonesa, uno de los tres sistemas junto con los silabarios *hiragana y katakana* (Heisig, Bernabé-Costa, Calafell-Callejo, 2016). O la participante A. que jugaba con el pincel presionando más o menos sobre el soporte para jugar con las líneas.

***FIGURA 5**. Proceso de secado de las obras en tinta china sobre papel japonés del grupo-clase de 2º Infantil B.*

Fuente: Rey-Villegas, 2023

6. CONCLUSIONES

Las conclusiones que podemos extraer de la experiencia, a pesar de ser implementada con una muestra reducida de participantes, por tratarse de un estudio de caso de una única clase de infantil es positiva. La

experiencia, nos permite tras el análisis de los datos recabados, tales como el ambiente vivido en el taller, por medio de la observación participante, así como por las fotografías tomadas por varios miembros asistentes en el taller (comunicación, maestra, profesor conversación y educadora artística e investigadora) destacar que, los resultados del diseño e implementación del taller de Educación artística oriental, vinculado y formando parte de una unidad de indagación como es *Los viajes,* ha contribuido e incidido en la mejora de la sociabilidad y comunicación de los niños y niñas que configuran el aula.

Es destacable la felicidad y sorpresa que sienten los menores cuando uno de sus familiares se acerca al aula como uno más de los agentes implicados en el proyecto educativo del centro, haciendo que esa sesión sea única e irrepetible, incidiendo directamente en su proceso de enseñanza-aprendizaje, pues como sostiene Francisco Mora (2021) "El cerebro sólo aprende si hay emoción" y si hay emoción existe la curiosidad que permite que ocurra un aprendizaje. Si el niño y niña crea mediante la experiencia y curiosidad por conocer cosas nuevas mediante la emoción, irremediablemente habrá un aprendizaje significativo. Por tanto, se fomenta a los y las infantes no solo la curiosidad, sino también la capacidad de pensar de manera divergente, descubriendo otras culturas, desarrollando la imaginación, lenguaje y comunicación, facilitando la asimilación de contenidos, ampliando su mente y capacidades expositivas.

En definitiva, se hace patente la necesidad de poder desarrollar más talleres vinculados al programa educativo del centro en infantil, por parte de las familias, con la mirada dirigida al futuro donde nuestros niños y niñas generen una sociedad basada en el cuidado, bienestar y respeto hacia la cultura y patrimonio universal.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Este taller ha sido posible gracias a la confianza depositada en nosotras del coordinador de infantil Gregorio Marchante y la dirección del Mirasur School. Así como el apoyo del profesor de conversación Joe Costa.

8. REFERENCIAS

Antúnez, N., & López, L. (2011). Camalletes de cine. Arte, Individuo y Sociedad, 23, 99-108.

Antúnez del Cerro, N., Cano, M. G., Cuesta, J. G., López- Méndez, L. (2011). Actividades didácticas para estudiantes de ciclos formativos de educación infantil y alumnos de magisterio. Educación artística: revista de investigación [EARI], (2).34-37.

Belver, H. M. (2008). Qué pintan los niños. Editorial Eneida.

Heisig, W.J., Bernabé Costa, M., Calafell Callejo, V. (2016). Kana para recordar. Hiragana, katakana. Herder Editorial.

Jia-Nan, W; Xiaoli, C. (2005). Curso de pintura oriental. Edilupa.

López-Méndez, L. (2023). Descubriendo nuestra cultura: experiencias estéticas, artísticas y patrimoniales en la primera infancia. En Munilla-Garrido, C, Jiménez-García. E,. Martínez-Exquerro, A y De la Fuente-Ballesteros, R.l (2023). Educación, Patrimonio y cómic. Verdelís.

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. International Journal of Developmental and Educational Psychology., 1(1), 171–180. https://doi.org/10.17060/ijodaep.2022.n1.v1.2352

Mayer, R. (1993). Materiales y técnicas del arte. Tursen Hermann Blume Ediciones.

Mora, F. (2021). Neuroeducación: Solo se puede aprender aquello que se ama. Alianza Ensayo.

Moreno, C. Abad, J. López, L (2011). Talleres de arte de reciclaje con materiales hospitalarios. Arte, Individuo y Sociedad, Vol. 23, Núm. Especial, 135-152.http://dx.doi.org/10.5209/rev_ARIS.2011.v23.36751

Pedrola, A. (2004). Materiales, procedimientos y técnicas pictóricas. Ariel.

Rey-Villegas, M. (2023). Los viajes, Mirasur School- code 061307. [Archivo Pdf]. Toddle app.

Smith, R. (1999). El manual del artista. Guía completa y práctica de instrumentos, técnicas y materiales de pintura, dibujo e impresión. Blume Ediciones.

Tsubaki Music. (2019). Música China Tradicional Instrumental Antigua [Archivo de Música] Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=l735yPg84XY

LA TOMA DEL ESPACIO PÚBLICO. EL ANTIMONUMENTO COMO CONSTRUCTOR DE CIUDADANÍA

Carles Méndez Llopis
Universitat Politècnica de València, España

1. LOS MONUMENTOS COMO CONFLICTO

Las movilizaciones sociales de los últimos años han implicado diversas acciones de revisión de la memoria histórica y cultural heredada, cuestionando sus efectos en el presente. Esta disputa se ha extendido al espacio urbano, enfocada a visibilizar el poder de la representación sociohistórica y los aspectos simbólicos de individuos y contextos a través de los monumentos públicos. Negar estos monumentos, desde diversos paradigmas y prácticas, ha propiciado múltiples posibilidades de análisis y reflexión mnemotécnica integrados a procesos de resistencia que dan visibilidad a las problemáticas del pensamiento colonial, centrándose en proponer otras formas de construir la representación de pasados.

Dar inicio al estudio de los monumentos como elementos problemáticos en el continuo proceso de disputa por el espacio público y retomar la diversidad de acciones iconoclastas acontecidas en los últimos años como estrategias estéticas y simbólicas sobre lo político requiere de una paulatina contextualización que ayude a observar y analizar cómo se resignifican estos objetos en los espacios públicos, a atender a las transformaciones sociales que definen nuestro momento histórico y reconocen diferentes esperanzas y necesidades en dichas sociedades. Para empezar, habría que considerar la apertura de plataformas de discusión pública y diálogo que llevaran a reflexionar los monumentos como conmemoraciones de lo común ostentadas por estamentos oficiales y que, a su vez, pueden –tienen la capacidad de– proyectar descontento popular acerca de su valor patrimonial. Una reflexión que, simultáneamente,

permite pensar en formas alternativas y más democráticas de conmemoración histórica.

El monumento, como tal, lo conocemos como una construcción de grandes dimensiones, sea ésta escultórica o arquitectónica, con un fuerte carácter mnemotécnico, es decir, que se erige en función de rememorar una figura histórica o un hecho significativo del pasado. Son construcciones asociadas a un interés social y un valor artístico e histórico concreto dentro de su contexto, y ubicadas usualmente en el espacio público, en un territorio sociocultural constituido por elementos naturales y artificiales de uso colectivo en el que conviven y se relacionan los ciudadanos.

Generalmente, estas construcciones son salvaguardadas por el Estado porque, como alega Pomian (1999), entran en la categoría de *objetos semióforos* (p.215), en cuanto que objetos visibles y dotados de significados (p.131) específicos, en este caso, relacionados con la herencia histórica y funciones específicas revestidas para la memoria. El monumento funciona a manera de índice, sustituye algo que es invisible, lo muestra como una huella en el tiempo, imponiéndolo sobre sus espectadores y manifestando su relevancia al producir –o transmitir– los signos con sus soportes visibles. Es así como el monumento implica tanto una reconstrucción de lo vivido como un componente de subjetividad que comporta una parte de ficción que es inevitable en la multiplicidad de lo que entendemos como vida y sus dimensiones, situación que lo complejiza como objeto público.

Al ofrecer soporte material a diversos sentimientos nacionales, los monumentos suelen aprovecharse para el desarrollo de una gran diversidad de estrategias políticas y territoriales fundamentadas en la construcción de una identidad nacional enfocada, generalmente, en un sistema que oprime lo divergente y rentabiliza aquello económicamente conveniente (Hirsch, 1995). En este sentido, el monumento conmemora hitos históricos representativos y reconoce aspectos intangibles de la cultura (UNESCO, 2003), a la vez que resulta tremendamente efectivo para dar cuerpo a la constitución y (re)presentación de cierto orden social preestablecido. Es presentado como un acuerdo social que cumple un rol hegemónico, una normativa ordenadora que –se entiende– debe ser

apropiada por los diferentes actores sociales. Así, al dotarse de afectividad histórica, se espera que la comunidad lo incorpore a su modo de vida y modelo cultural.

Así, para llegar al estudio del levantamiento de otros objetos en el espacio público como los antimonumentos, revisaremos operaciones surgidas de protestas para la mejora de las condiciones sociales de grupos precarizados o invisibilizados, a fin de entender estas acciones artísticas como parte de un proyecto crítico con el sistema social vigente que no concuerda con la visión histórica interesada alimentada por algunos monumentos que forman parte de un articulado y complejo esquema de desigualdades en la ciudadanía. Los antimonumentos significarán alternativas estéticas a políticas oficiales a través de antinarrativas que, además de ser antimonumentales, constituyen tensiones contrahegemónicas que relatan historias y memorias orilladas o silenciadas institucionalmente.

2. OBJETIVOS

El objetivo principal del presente capítulo es revisar estas operaciones políticas cristalizadas a través de objetos afectivos llamados antimonumentos, que surgen a partir de protestas ciudadanas para la mejora de las condiciones sociales de grupos precarizados. De este modo, tras el análisis de diversas acciones, estudiaremos los antimonumentos como creación de las comunidades para gestionar su lugar público y denunciar el abuso del discurso dominante, por lo que ayudarán a comprender las dimensiones políticas y documentales de los monumentos, así como se interpondrán como interacción necesaria de ciertos grupos sociales y el espacio público, tanto para construir otros presentes como para cuestionar la historia oficial.

3. METODOLOGÍA

A través de la metodología documental, se observarán diversas políticas de representación, mostrando la relación de algunos monumentos con los conflictos bélicos, las disputas sociales, el sistema de poder y las controversias que los entrecruzan y los contextualizan.

De este modo, se revisarán diversos niveles de intervención de los monumentos que ayuden tanto a configurar las dimensiones materiales que determinan la dominancia de ciertos pasados, como a entender la legitimación de una historia oficial desde el presente. El análisis hermenéutico permitirá un acercamiento a los diversos relatos no visibilizados que acontecen en la ciudadanía y su cristalización en los antimonumentos como fenómeno que estructura una serie de discursos de antinarrativa institucional, donde grupos minorizados desarrollan una intromisión en el espacio público a través de la imposición de objetos monumentales que muestran el régimen de desigualdad e injusticia del sistema vigente.

4. DEL PENSAMIENTO ANTIMONUMENTAL AL ANTIMONUMENTO

4.1. Cuestionamiento de los monumentos incómodos y dinámicas antimonumentales.

A lo largo de la historia atestiguamos un variado repertorio de intervención sobre estas imágenes públicas que parece haberse trasladado entre generaciones e instalado en ciertas dinámicas antimonumentales. Sin embargo, las respuestas que se pueden obtener respecto las diversas formas de atentar contra los monumentos no siempre son claras. Sobre todo, cuando nos preguntamos acerca del sentido que tiene resistirse a un pasado, por muy autoritario que éste sea. Desautorizar o, incluso, cuestionar una historia institucionalizada, de la que podemos también formar parte, puede levantar sospechas, pero debemos ser conscientes de que el análisis inicia asumiendo una resistencia que desea establecerse fuera de los dogmas instaurados oficialmente. Superar estos credos supone un trabajo histórico del espacio y de la comunidad, así como la revisión de cómo las diferentes intervenciones sobre los monumentos o monumenticidios no sólo implican una interpretación histórica o una simple acción violenta y destructiva, sino también un acto creativo de índole iconoclasta –en el entendido que en el mismo acto de destruir una imagen se genera otra–.

Los monumentos en sí no son una sola cosa, pero además, a esta falta de consenso, se suma la heterogénea política patrimonial de cada región.

Por ejemplo, tras los últimos cuestionamientos a nivel global acerca de la vigencia de algunas de estas imágenes por parte de la ciudadanía, gobiernos distantes como el chileno y el estadounidense pueden aplicar medidas disímiles ante una problemática similar. En América –y sobre todo en América Latina– estas diferentes acciones sobre los monumentos se vuelcan, en gran medida, sobre aquellos que homenajean a colonizadores o son representación de la precariedad de comunidades específicas. La historia reciente demuestra que es difícil entender el continente americano en la actualidad sin correlacionarlo con la colonización europea y las distintas asignaciones de espacios y lugares a grupos sociales determinados. Ubicaciones que han servido en múltiples ocasiones para estigmatizar y distinguir a comunidades, obligándolas a vivir en condiciones de desigualdad dentro de sus contextos.

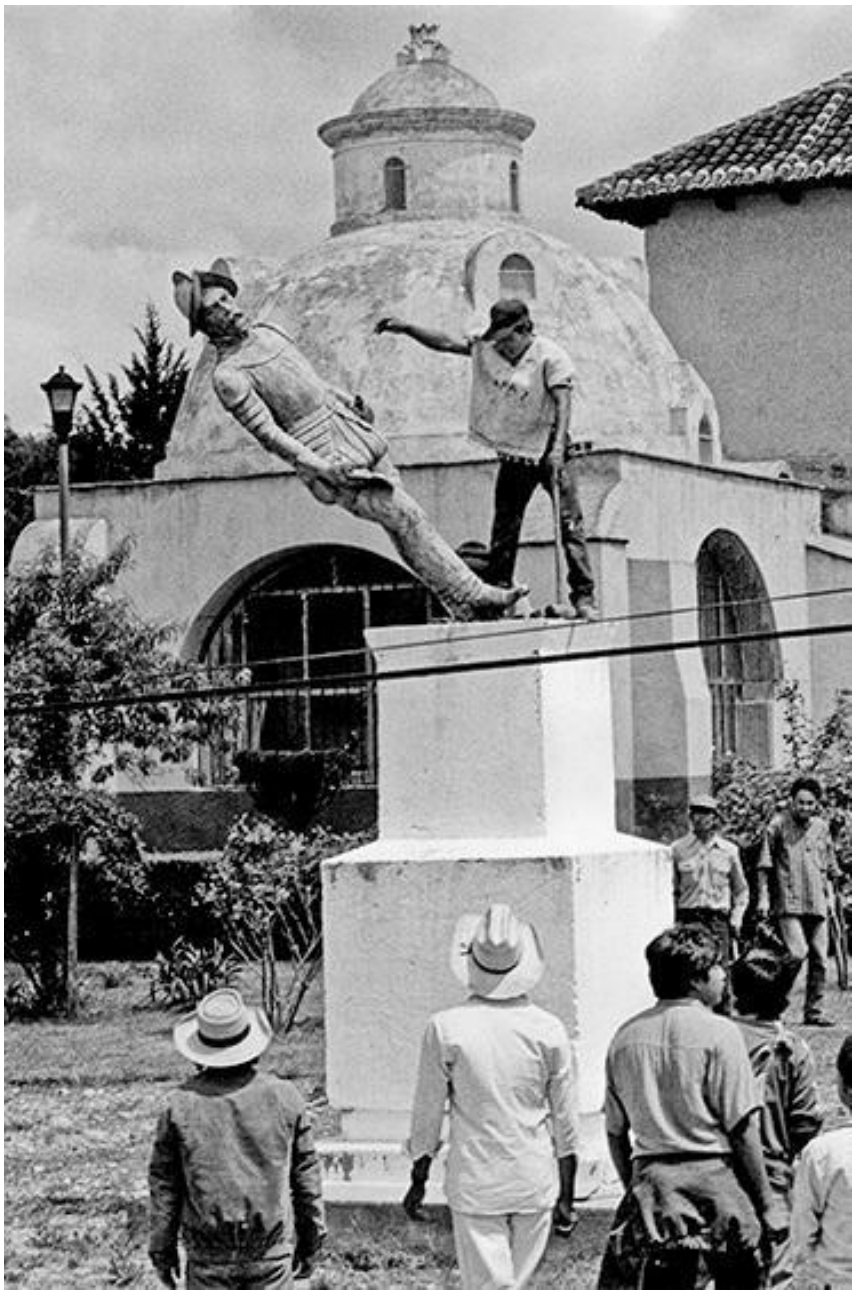
Es por eso por lo que, en lo que llevamos de siglo, ha habido en el continente numerosas afecciones y acciones dirigidas sobre la figuración pública de Cristóbal Colón en representación de la conquista de América. Considerar el continente americano como una "invención" (O'Gorman, 1995) pasa por repensar el famoso viaje de Colón y examinarlo desde una perspectiva ontológica que lo muestre "como un proceso productor de entidades históricas y no ya, según es habitual, como un proceso que da por supuesto, como algo previo, al ser de dichas entidades" (p.9). Considerar este suceso como la "aparición histórica" de América, más allá del mero "descubrimiento", visibiliza una serie de operaciones que servirán a asentar las bases del estado-nación moderno,opppppppppppppppp` reivindicado por las élites como la identidad del ser americano. En esa operación los colonizados adoptan el imaginario del colonizador como propio, asumiéndolo como proyecto fundacional.

> Cualquier observador atento hubiera advertido que luego de la conmemoración de los 500 años de la llegada de Cristóbal Colón en 1992, en distintos países de América se inició un fuerte cuestionamiento a la exaltación de su nombre en distintos monumentos. Ya no era la figura idealizada de intrépido navegante genovés sobre un plinto observando la ciudad, sino que era el símbolo de la catástrofe para los pueblos originarios de las Américas. Es decir, se replanteaba como un monumento incómodo. (Mora, Novoa, Oettinger, 2020, s.p.)

Precisamente podemos ver el asentamiento de esa crítica profunda a la imposición de imaginarios históricamente legitimados en el derribo de la estatua homenaje al capitán español Diego de Mazariegos en San Cristóbal de las Casas (México). El monumento, erigido por la élite blanca chapaneca, fue abolido el 12 de octubre de 1992 en la marcha en contra de enaltecer un pasado racista de un colonizador local que reivindicaba los 500 años de resistencia indígena y popular al tributo público de ese pasado basado en una conquista violenta del territorio (Olvera, 2016).[111] El bronce del conquistador que fundó dicha ciudad en 1528 tras asolar con las culturas de la región, representaba un reparto desigual del territorio y la dominación de pueblos originarios. La prevalencia de ese pasado en diferentes formas de explotación a la comunidad propició que se derrumbara la estatua del conquistador como medida política para visibilizar la lucha por la recuperación de la tierra (Henríquez, 2016). Esta batalla que, a partir de 1994 se convertiría en la rebelión indígena conformada por colectivos armados en resistencia activa al continuado contexto de segregación y pobreza estructural de algunos estados, tuvo como imagen primera el derribo y despedazamiento del monumento de Diego de Mazariegos (Ortiz, 2020).

[111] La comunidad en levantamiento pertenecía a diferentes organizaciones como el Frente de Organizaciones Sociales de Chiapas (FOSCH), la Alianza Nacional Campesina Independiente Emiliano Zapata (ANCIEZ), ligada posteriormente, a partir de 1994, al Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN).

***FIGURA 1**. Derribo de la estatua de Diego Mazariegos, 12 de octubre de 1992, San Cristóbal de las Casas (Chiapas, México).*



Fuente: Wikimedia Commons

Es evidente que los monumentos públicos no son neutros, sino que cumplen ciertas funciones en contextos determinados, por lo que, en este sentido, pueden ser cuestionados al ser exaltados, e incluso reconocerse más como catástrofe que como ideal. Pasar a significar una incomodidad a ser retirada (Mora, Novoa y Oettinger, 2020). De hecho, la conquista contemplada como catástrofe para los pueblos originarios (Semo, 2018), ha generado una serie de narrativas que se articulan en los más diversos escenarios en diferentes violencias, donde los discursos de clase son dominados por las minorías privilegiadas que invisibilizan la racialización y desigualdad, fomentando el olvido y la eliminación de pasados específicos. Estas estatuas sirven, por tanto, de documentos históricos ligados a la monumentalización de dichos privilegios y la reivindicación política de proyecto social que es capaz de resignificar la historia a favor de las clases dominantes, aquellas que sí hay que recordar. El dominio del pasado revierte en un control del presente y sus formas.

4.2. Monumentos como soporte. La resignificación del discurso monumental

Otro ejemplo, esta vez del aprovechamiento de la arquitectura o de monumento intervenido es *Teeter Totter Wall*[112] (balancín de muro, 2014). Un proyecto de Rael San Fratello, colectivo con sede en Oakland fundado por Virginia San Fratello y Ronald Rael, que mezcla diseño, arquitectura, estudio de materiales y activismo. Este balancín fue diseñado y desarrollado para activarse en el muro que separa Estados Unidos y México, específicamente el levantado entre El Paso (Tx.) y Ciudad Juárez (Chihuahua). El muro fue tomado en 2019 como un monumento opresor que se reinventaba como patio de juegos: "Estábamos ilustrando acerca de equilibrios y desequilibrios laborales, sobre la equidad e inequidad, y pensando en la frontera como un punto de apoyo. Un punto de apoyo literal entre las relaciones entre Estados Unidos y México" (Rael y San Fratello, 2020, 1:25)

[112] Para mayor información se puede acudir a la página del proyecto: https://www.rael-sanfratello.com/made/teetertotter-wall

FIGURA 2. *Teeter Totter Wall, intervención realizada sobre el muro que separa Ciudad Juárez (México) de El Paso (Estados Unidos) en julio de 2019.*

Imágenes de Colossal.com

Pintados de rosa, los balancines atraviesan los estrechos espacios que hay entre el muro para que los ciudadanos de ambos lados puedan interactuar en la misma frontera y sobre el propio muro (Staugaitis, 2019). En ese lugar, el juego puede significar un acto de resistencia (Hahn, 2021).

La instalación representa el balance y la unidad entre estos dos países mientras, a la vez, visibiliza la arquitectura de violencia que ese muro promueve: nacionalismo exacerbado, xenofobia, separación de familias, etc., y lo coloca como un espacio de posibilidades a partir de los lazos

que se construyen entre las comunidades, sean estas de diferentes culturas, identidades o sistema de creencias. Un humilde balancín conquista el muro como recreo, y en esta acción, posibilita pequeños cambios positivos que hablan de problemas políticos, del régimen de equilibrio y desequilibrio entre países. En este sentido, el muro se ve desarticulado, pequeño y deshabilitado (Rael y San Fratello, 2020), por un momento, parece arrebatarle la lógica de poder que ejerce a diario a través de experiencias efímeras entre ciudadanos.

Existen otro tipo de intervenciones que retoman estos monumentos incómodos para resignificarlos modificando parte o completamente su superficie, como la transformación del monumento a la reina Isabel la Católica en La Paz (Bolivia). Activistas bolivianas ataviaron a la estatua con ropas tradicionales, un colorido manto (aguayo) y un sombrero típico, convirtiéndola en Chola, como se les llama a las mujeres de los pueblos originarios andinos[113]. Con esto se reivindica el icono de la mujer andina por sobre la blanquitud impuesta por la colonización, un tipo de concepto que desea imponer estándares europeos, fundamentados sobre la ética y moral de la iglesia católica. De este modo, el 12 de octubre de 2020, cuando suele conmemorarse la llegada de Colón a América –viaje financiado por Isabel–, la plaza se rebautizó como Plaza de la Chola Globalizada.

[113] Se puede visualizar el vídeo de la intervención en: https://www.youtube.com/watch?v=9KizjwBIQMI

FIGURA 3. *Chola globalizada, intervención realizada sobre la escultura de Isabel la Católica en La Paz (Bolivia), 2020.*

Fuente: Youtube.com

Resignificar la figura de un colonizador mantiene el correlato común del descontento por una estructura elitista, capitalista, colonial y patriarcal, que suele disentir con las historias, memorias y demandas sociales de muchos pueblos del presente. Al alterarlos, se abren diferentes vías: metafóricamente, suponen el inicio de una práctica de decolonización sobre personajes controvertidos en ciertos contextos, mientras que políticamente cuestionan las prácticas de gobiernos que protegen monumentos –marciales en ocasiones– que recrean un tipo de hilo histórico que ocultan la naturaleza violenta del colonialismo o su persistencia en la estructura vigente de nuestras sociedades.

4.3. La lógica antimonumental y la construcción de ciudadanía

Los monumentos no pueden evitar la elección y apreciación históricas, considerando que ciertos hechos son de mayor relevancia que otros, y, por ello, se convierten en objeto de discusión. Los monumentos tensionan nuestra realidad con sus vestigios, por lo que, en este sentido, no sólo se refieren al pasado, sino también a nuestro presente. Ellos indican nuestra forma de ver y hacer la historia, pero, así como significar una herramienta para la memoria, también pueden desviar narraciones,

desplazar acontecimientos en favor de otros o subrayar elementos repetitivos (Pomian, 2007)

De este modo, entendemos que el monumento se configura como un fenómeno conflictivo que, incluso, ha llevado a grupos a atacar sus formas o a metaforizarlo como forma histórica para afectar su discurso. Como temática compleja y multifactorial, cuando se ubica en el centro de la discusión, encontramos dos posiciones polarizadas: quien desea la caída de ciertos monumentos que resultan incómodos a parte de la ciudadanía; y quien desea la perdurabilidad de dicha conmemoración escultórica por su papel central en la memoria. Es decir, por un lado, se establecería lo que Stuven, Roca y Serrano tildan de "presentismo histórico" (Mora, Novoa y Oettinger, 2020), que lo definen como un revisionismo del pasado con criterios morales del presente que cuestiona el estatus de perpetuidad del patrimonio incluso; y, por otro, aquella posición que entiende la alteración de una estatua o el desmontaje de un homenaje como la desactivación de la "exaltación de algún personaje o hecho histórico haciendo abstracción, de sus efectos en los afectados por el homenaje, que su propia instalación ya suponía el reemplazo de otros símbolos" (Mora, Novoa y Oettinger, 2020, s.p.), a modo de contradiscurso a una segregación que continúa vigente. Es decir, consideran que el pasado en el presente supone enfrentar el hecho de que acontecimientos lejanos en el tiempo tienen implicaciones hoy, y tiene procesos abiertos aún.

La discusión, por tanto, se centra en la posibilidad de una historia plural o en una pluralidad de historias. En todo caso, sobrevendría la pugna entre defender un único modelo histórico o el inacabamiento de historias espejadas de los pueblos. Serían dos vías polarizadas de entender incluso la occidentalización: por un lado, se estaría defendiendo un origen único de los procesos históricos de las naciones y, por otro, se lucharía por incorporar pasados que no han sido considerados en el modelo anterior. Y aunque la mayoría de preguntas abordadas en este texto tienen un carácter eminentemente abierto, cabría en todo caso reflexionar acerca de cómo debemos comprender estos objetos públicos: ¿como documentos históricos obsoletos u obras de arte a conservar? Y, en todo caso, ¿cómo comprender el patrimonio desde una perspectiva de futuro? ¿Cuál podría ser un futuro más comunitario, que se saliera del típico pedestal, de la

conmemoración pública? ¿Cómo visualizar quién o qué merece tener monumento?

Propuestas que siguen la lógica de establecer estos objetos como conjunción de posibilidades son los antimonumentos. Como se podrá ver más adelante, quedan asentados como expresiones de politización, a la vez que ejercicios de memoria viva en el espacio público que, más allá de la estética, concuerdan en un abordaje específico ante las injusticias sociales.

> La palabra antimonumento empezó a usarse como estrategia de denuncia social y política. Existía sólo en el circuito del arte. Pero, una vez que llegó, y se instaló como arma de lucha y de memoria, empezó a tomar cada vez más sentido.
>
> Comenzó a llenarse de nombres, recuerdos, y anhelos.
>
> Dolores diferentes pero siempre entrelazados. (VVAA, 2020, p.129)

Si los monumentos incómodos tienden a conmemorar ciertos procesos de dominación que son reivindicados por las clases dominantes, los antimonumentos negarán la celebración de dicho proyecto social lleno de atropellos y de ocupación capitalista. En este sentido, pretenden abrir tanto la discusión histórica y el cuestionamiento del sistema, como una disputa sobre el imaginario a partir de lo simbólico en las prácticas colectivas como ciudadanía. Los antimonumentos forman parte de "la lucha de clases por el espacio público. Son una respuesta necesaria a la ocupación capitalista" (UAM Cuajimalpa, 2019), que tiene como ejes vertebradores la memoria contra la impunidad y la búsqueda de justicia social desde estatutos éticos y políticos.

Los pocos antimonumentos que presentaré a continuación –debido al límite de extensión del texto– insertarán otro tipo de narrativas en el espacio público, alejadas de los modelos históricos que se anotaba, para fungir como testimonios de "acontecimientos históricos trágicos e impunes" (VVAA, 2020, p.14) que se levantan en forma de protesta y resistencia política. Sobre todo, a partir de crisis generadas por la usurpación de vidas y desaparición de cuerpos, así como por el silencio institucional o el borramiento de memorias y relatos ciudadanos en México. Unas acciones que barajaré aquí como trabajo comunitario por la justicia social y que posibilitarán diseños sociales para el cambio en un entorno

hostil, un cambio que desea crear conexiones a partir de la idea de bien común, y a su vez, denunciar colectivamente una serie de violencias, injusticias y opresiones, la mayoría de veces, institucionalizadas.

Los antimonumentos son, en sí, un replanteamiento de las prácticas colectivas de la ciudadanía respecto de la réplica por la memoria, objetos que se reapropian –sin permiso alguno de las autoridades– de los espacios urbanos que, en principio, no están asumidos para la visibilización de discursos minoritarios. Su autoría colectiva y comunal también sitúa a estas obras como proyectos clandestinos que son colocados en lugares estratégicos de forma anónima, para el rescate de aquellas historias y momentos dolorosos a los que no se les ha hecho justicia. Obras que pueden desaparecer cuando los procesos de sanación hayan concluido y las autoridades hayan cumplido con la resolución de las denuncias efectuadas por las personas implicadas.

FIGURA 4. *Cruces colocadas en Lomas del Poleo, Planta Alta de Ciudad Juárez, en el lugar donde fueron encontrados 8 cuerpos de mujeres víctimas de feminicidio en 1996*

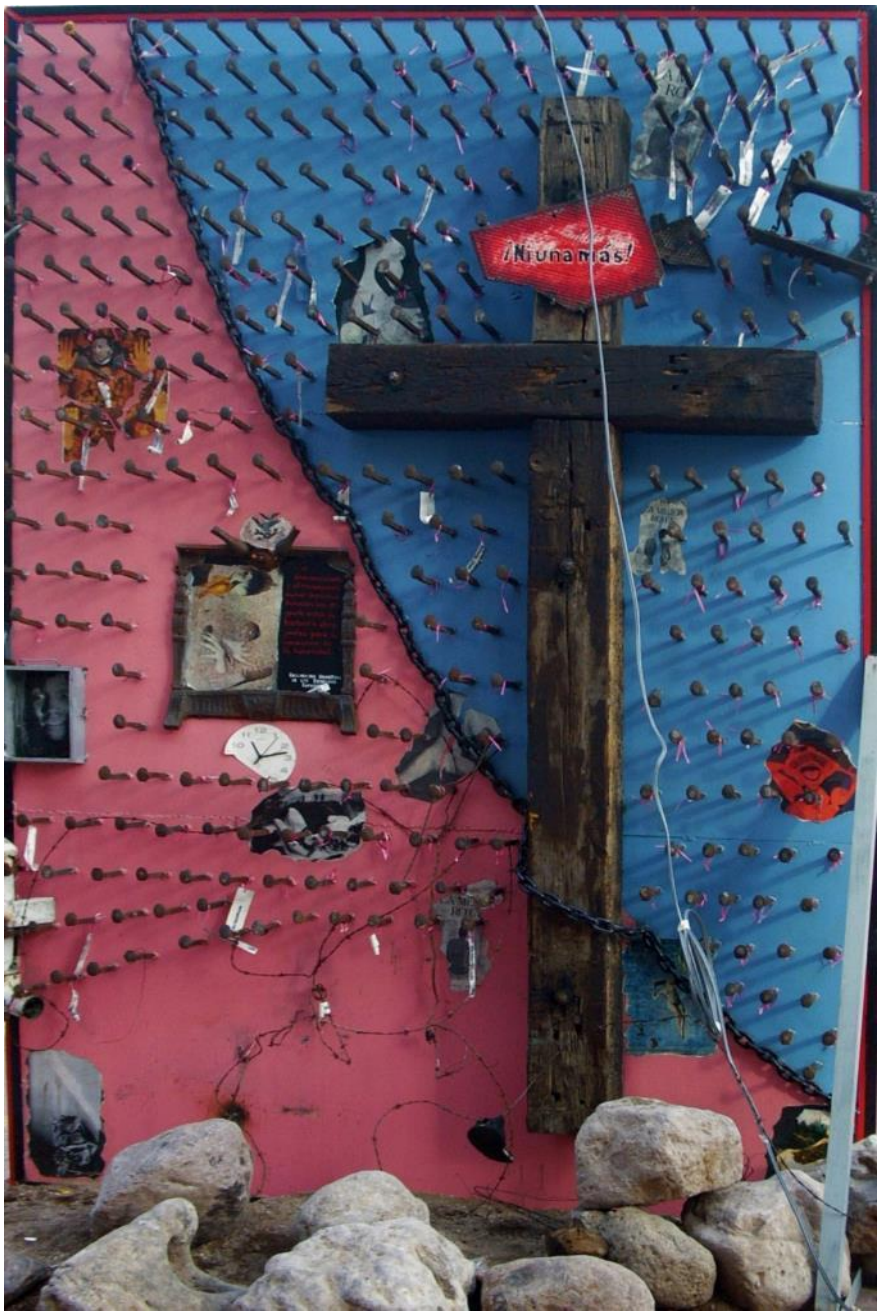
Fuente: Wikimedia Commons.

El primer antimonumento que quisiera ubicar son las cruces rosas. En la figura 4 se pueden observar las 8 cruces rosas situadas en la población de Lomas de Poleo en Ciudad Juárez (Chihuahua) a raíz del feminicidio de 8 mujeres en 1996. Generalmente, las víctimas de feminicidio han sido niñas, adolescentes y mujeres jóvenes de entre 7 y 25 años de edad, de escasos recursos, estudiantes o trabajadoras que han comenzado a trabajar a temprana edad. Casi el 80% de los crímenes han quedado impunes, así que partes de la ciudad se han visto inundadas de cruces rosas, o cruces negras pintadas sobre fondo rosa, evidenciando la corrupción institucional, la inacción policial y la inadecuada respuesta gubernamental, a la vez que marcar el lugar donde se vio por última vez con vida alguna desaparecida o donde la encontraron.

Frente al solapamiento de los crímenes por medio de la perorata administrativa de que todo ha quedado en una "leyenda negra", donde las autoridades invisibilizan la violencia de género y simulan dar solución a problemas mayúsculos sin contar con presupuesto ni capacitación (Ávila, 2016). Una situación que, desde la "guerra contra el narcotráfico" –impulsada por Felipe Calderón en 2010–, no ha ido mitigándose, sólo velándose por otra serie de problemáticas que ocupan mayor espacio en los medios de comunicación. En medio de la crisis sanitaria mundial por la COVID-19 y las pésimas condiciones de vida del momento, el encierro y la acuciada crisis social culminó en un aumento de violencia hacia las mujeres dentro de los hogares. (Morales, 2022). De este modo, antimonumentos como el de la figura 5 se han ido levantando por toda la ciudad también como denuncia a la violencia estructural que sufre el Estado de Chihuahua, que reproduce las condiciones y las políticas de impunidad que empobrecen la situación de la mujer.

> Los casos de Ciudad Juárez y Chihuahua contienen muchos de los elementos que socavan la credibilidad de la administración de justicia en México y promueven la impunidad (…) Ya sea por indiferencia, falta de voluntad, negligencia o incapacidad, la falta de acción por parte de las autoridades competentes para investigar los crímenes ha sido notoria durante los últimos diez años (…) supone, además, una violación de las convenciones internacionales, de las cuales México es Estado parte, entre ellas, las normas específicas centradas en la eliminación de la violencia contra la mujer (Amnistía Internacional, 2003, p.3)

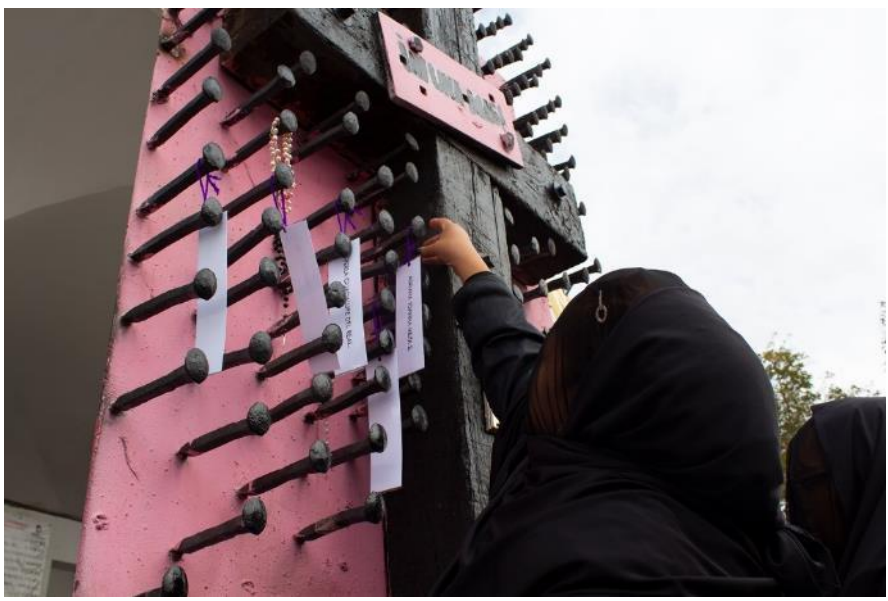
FIGURA 5. *Memorial Cruz de Clavos, realizado por Grupo 8 de marzo y extrabajadores de Aceros Chihuahua, 2002*



Fuente: Experienciasparalamamemoria.mx. Créditos: Irma Campos y Jaime García

En noviembre de 2001 se colocó el primer memorial a las víctimas del Feminicidio en México (INEHRM, 2020). Se instaló en Chihuahua, frente al Palacio de Gobierno, gracias a la intervención del Grupo 8 de marzo y la construcción de los trabajadores de Aceros Chihuahua, ya que este ha sido uno de los estados con mayor incidencia de feminicidios en la República Mexicana. Esta primera versión, que fue desmantelada por el gobierno estatal unos meses después, contenía 260 clavos correspondientes al número de feminicidios contabilizados hasta aquella fecha. Posteriormente, en agosto de 2002 se ubicó, en el mismo lugar, otro antimonumento –más grande aún–, al que se añadieron otras piezas simbólicas que le otorgaban mayor fuerza a la obra.

FIGURA 6. *Memorial Cruz de Clavos, réplica realizada en el Puente Internacional Paso del Norte en Ciudad Juárez.*



Fuente: Mesademujeresjuarez.org

Este antimonumento será más tarde replicado en el Puente Internacional Paso del Norte, a las puertas del cruce entre Ciudad Juárez (Chihuahua) y El Paso (Tx.). En todas estas cruces existen una serie de elementos diversos que representan de forma simbólica los crímenes de odio contra las mujeres –los mismos clavos–, tiras o cintas e incluso las

identificaciones donde aparecen los nombres de las víctimas, a fin de visibilizar el gran número de asesinadas, desaparecidas y ultrajadas, además de señalar la inacción y autoritarismo del gobierno mexicano. Ambas cruces –tanto la de Ciudad Juárez como la de Chihuahua– son centro de diversas movilizaciones, sobre todo por parte del movimiento de mujeres y madres con hijas desaparecidas y asesinadas en la frontera (Mesa de mujeres, 2019).

Pasando a otras acciones activadas en la Ciudad de México, primeramente destacaría el antimonumento +43, plantado a los siete meses de la desaparición de los 43 normalistas de la Escuela Normal Rural "Raúl Isidro Burgos":

> Todo empezó en noviembre de 2014, entre el dolor por Ayotzinapa, la esperanza de vernos de pie y el cinismo de las autoridades. Fue una noche, casi de madrugada, después de la represión a una protesta en el Zócalo. Fue después de una lluvia cuando pensamos que el número 43 ya era parte de México, una marca imborrable en muchas vidas (…) el 43 se había convertido en símbolo de la lucha en contra de la desaparición forzada (VVAA, 2020, p.16)

Así, el 26 de abril de 2015 se erigió el primer antimonumento del caso con la leyenda "¡Porque vivos se los llevaron, vivos los queremos!", un reclamo al mismo Estado tanto por aquellos treinta mil desaparecidos más los cuarenta y tres de Ayotzinapa (Milenio digital, 2021). Así, no sólo remite a un acontecimiento pasado que es necesario aprehender –perpetuando el recuerdo de las personas asesinadas o desaparecidas bajo total impunidad y responsabilidad del Estado mexicano–, sino que también aspira a alterar la percepción de que la injusticia es inamovible o inalterable. Por tanto, se erige como una protesta permanente de reclamo y justicia al Estado, para llamar la atención a los transeúntes que cruzan cotidianamente la zona, invitándoles a no olvidar la terrible violencia diaria, la cantidad de personas desaparecidas y asesinadas.

FIGURA 7. *Antimonumento +43, ubicado en el Paseo de la Reforma de la Ciudad de México, 2016*

Fuente: Eduardo Ibáñez, vía Wikimedia Commons.

Una propuesta en el espacio público que denuncia que el Estado que no cuida a sus ciudadanos:

> Si un Monumento remite a un acontecimiento pasado que es necesario aprehender (en latín momentum significa "recuerdo"), el proyecto +43 es la construcción de un Antimonumento porque no aspira a perpetuar el recuerdo, sino a alterar la percepción de que un hecho es inamovible. (VVAA, 2020, p.35).

El antimonumento se presenta, así, como un espejo que refleja la violencia estructural que sufre la República Mexicana –con la muerte de 150 mil y la desaparición de más de 30 mil personas– y que sigue afectando, en sus diversas dimensiones, a gran parte de la población. Cierto es que su exposición pública genera emociones provocadas por la duda ante sus significados, las interpretaciones posibles, las formas de representación, etc., ya que, normalmente, los monumentos que conocemos muestran un pasado que se considera concluido, y no una brecha abierta en el presente.

FIGURA 8. *Antimonumento Pasta de Conchos +65, ubicado frente a la bolsa mexicana de valores, 2018.*

Fuente: PetrohsW, vía Wikimedia Commons

Por otro lado, el 19 de febrero de 2006 en Coahuila, en el municipio de San Juan Sabinas, fallecieron 65 trabajadores dentro de la mina Pasara de Conchos, propiedad del Grupo México. No se pudieron rescatar los cuerpos de 63 de ellos, ni siquiera tener los restos, una deuda que sigue en la actualidad. Con la pregunta de "¿Qué país somos si no podemos tener siquiera los restos de nuestros muertos?", cada febrero se manifestaban en la capital, por el paseo de la Reforma, con 65 ataúdes negros a sus hombros. En 2018 todavía no se había encontrado justicia, no les entregaron los cuerpos de los 63 mineros que siguen dentro del socavón, por lo que ni siquiera se les ha podido dar sepultura. Ese año no se llevaron ataúdes, sino que aparcaron un camión y levantaron un antimonumento en la entrada de la Bolsa Mexicana de Valores. Como grito de que la vida vale más que toda la especulación económica que allí se da y como "reconocimiento a los mineros del carbón".

Cristina Auerbach, una de las afectadas, anunciaba:

> Este antimonumento es el reconocimiento de los mineros del carbón. Es para los mineros del carbón que históricamente han aportado el carbón para los ferrocarriles, para la industria siderúrgica, y para la energía

> eléctrica. Hasta la Revolución se movió con el carbón de Coahuila. (VVAA, 2020, p.77)

A día de hoy, a 17 años de lo ocurrido en la mina de Pasta de Conchos, el caso sigue abierto y las familias continúan sin los restos de los 63 mineros atrapados tras la explosión. Así que, pese a la promesa de rescate (Andrade, 2020), se prolonga la exigencia al Estado por el incumplimiento de acuerdos asumidos por las diferentes administraciones y la inexistencia de avance alguno, con el objetivo de ofrecer una sepultura digna a los cuerpos de los mineros (Arellano, 2023).

Por último, presentaré aquí la Antimonumenta. Durante la manifestación del 8 de marzo de 2019 en la Ciudad de México, marcharon miles de mujeres, desde el Ángel de la Independencia hasta el Zócalo. En la acera opuesta del Palacio de Bellas Artes, aconteció una acción colectiva protagonizada por grupos de madres y hermanas contra la violencia de género en la que se levantó esta obra. Un Antimonumento que se erigió como denuncia ante el abuso del poder masculino y la violencia contra las mujeres (por el hecho de ser mujeres) y exigencia de justicia por las víctimas de la violencia de género y feminicidios en México. Un símbolo de ausencia que lucha por la pervivencia de los nombres de quienes ya no están (Buerón, 2020).

De hecho, la obra subraya, precisamente, que las alertas de género, tan alardeadas por la administración pública, sólo han servido como mecanismos de simulación con los que los políticos presumen de ciertas actuaciones que no suponen una mejora significativa, sino que forman parte del acallamiento de voces denunciantes. Esta acción fue planeada durante semanas antes de la manifestación, incluso algunas manifestantes tuvieron que aprender albañilería para crear este espacio de resistencia.

FIGURA 9. *Antimonumenta, colocada por madres y familiares de víctimas de feminicidio en la marcha del #8M en Ciudad de México, 2019*

Fuente: Wotancito, vía Wikimedia Commons.

Durante las tres semanas previas a la marcha del 8 de marzo, decenas de mujeres se dividieron tareas, responsabilidades, se organizaron al máximo posible y se prepararon para cualquier eventualidad que pudiera surgir durante la instalación (VVAA, 2020, p.112)

La relevancia de la Antimonumenta es inmensa, más cuando 10 mujeres son asesinadas al día por su condición y 7 de cada 10 personas culpabilizan a la mujer cuando es maltratada por un hombre (INEGI, 2021). Esta forma no sólo es emblema del dolor de las mujeres, sino también de su lucha unificada en pro de la sororidad frente la desatención institucional.

5. CONCLUSIONES

A lo largo del texto, se ha intentado pensar el discurso patrimonial más allá del universo puramente material, para enfocarlo a una amalgama de procesos socioculturales que atienden al pasado para dar explicaciones al presente (Novoa en Fossa, 2021), así como dejar al descubierto la escasa decisión ciudadana en la selección de símbolos que definan su concepto de identidad, comunidad o nación. En este sentido, para cerrar, expondría algunas reflexiones que se derivan de esta resignificación de los monumentos: primero, la necesidad de comprender el patrimonio con una perspectiva de futuro, con una mirada hacia adelante; también, la oportunidad de consenso en erigir monumentos que sirvan para reconocernos como comunidad y plantear la participación de la comunidad en esta selección de objetos en el espacio público; y por último, la atención estrecha a aquello que como ciudadanía decidimos conmemorar. Cuando Mínguez y Zamarripa (2016) hablan del arte como reconstructor de la identidad y la memoria social, señalan:

> Formalmente, hablamos de obras artísticas que mapean y reconstruyen la memoria de un suceso o de una persona desaparecida a través del ensamblaje de todo tipo de elementos como fotografías, grabaciones, cartas, ropa, zapatos u otro tipo de objetos en general, y que básicamente buscan facilitar en el espectador un enlace simbólico y/o literalmente entre éstos y el pasado; lo ausente (p.218).

Por tanto, para aterrizar en los antimonumentos debemos comprender tanto el uso político de las estatuas en el espacio público, así como vislumbrar el proyecto social que están sustentando, y la necesaria interacción entre grupos sociales que suponen. Los antimonumentos se erigen como reapropiación de un espacio urbano que, en principio, no estaba previamente asumido para la visibilización de discursos minoritarios y, además, son obras colectivas anónimas realizadas clandestinamente a

partir de la autofinanciación, así que podemos decir que funcionan como caballos de Troya insertados en lugares públicos, sin institucionalizar y disfrazados como monumentos institucionalizados, que pueden desaparecer cuando se haga justicia.

Es por ello que los antimonumentos presentados subrayan acciones que, sin línea estilística específica ni continuidad histórica concreta, se levantan para señalar otras narrativas o antinarrativas ligadas a la búsqueda de archivos faltantes o no enunciados en los otros monumentos que sí existen, para mostrar otras versiones de la historia no contempladas a través de ellos. Por ello, responden a un historiar al revés, desde la participación social y procesos vinculados a las comunidades, las vidas diferenciadas y las diferentes realidades que nos conforman, como respuesta a una necesidad de cambio y construcción de ciudadanía. Por lo que los antimonumentos quedan como figuras consensuadas que sirven para reconocerse y conformar una identidad diversa que construye la historia a través de sus comunidades. Se concretan como tácticas de denuncia social y política, a la vez que, entrañan proyectos comunales para el rescate de una memoria que no aparece en la historia oficial ni rinde pleitesía a personajes famosos, sino que visibiliza momentos dolorosos para parte del colectivo social.

6. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Este texto y las obras reseñadas forman parte del proyecto de investigación “Poéticas liminales en el mundo contemporáneo: creación, formación y compromiso social” financiado por la Agencia Estatal de Investigación (AEI) española, referencia AEI/10.13039/501100011033, (PID2019-104628RB-E00), (01/06/20 - 31/05/23)

7. REFERENCIAS

Amnistía Internacional. (2003). México. Muertes intolerables. Diez años de desapariciones y asesinatos de mujeres. AMR. ibit.ly/MMEd

Andrade, J. (2020). Pasta de Conchos: 4T ofrece 3.7 millones de indemnización por familia y un monumento; Familiares decidirán si sigue rescate. NRT. México, 1 de septiembre. ibit.ly/fGkK

Arellano, R. (2023). Exigen priorizar rescate de 63 mineros en Pasta de Conchos. La Rancherita del Aire, 19 de febrero. ibit.ly/5Cs3

Ávila, A. (2016). Asesinatos de mujeres en Ciudad Juárez, "La guerra sigue". Desinformémonos, 31 de octubre. ibit.ly/I1YE

Buerón, A. (2020). La Antimonumenta: la escultura más importante para no olvidar. Local MX, 5 de marzo. ibit.ly/UTqE

Campos, I.; García, J. Feminicidios e impunidad. Experiencias para la memoria. ibit.ly/tgjk

Chola Globalizada [Radio Deseo]. (2020, 15 de octubre). La transformación de un símbolo de opresión, el nacimiento de la Plaza de la Chola Globalizada [Video]. Youtube. ibit.ly/l7_o

Fossa, L. (2021). Monumentos Incómodos: "Las autoridades se resisten a que la ciudadanía defina qué hacer con sus estatuas". Interferencia, 12 marzo. Entrevista a Magdalena Novoa.

Hahn, J. (2021). Pink seesaws that straddled US-Mexico border named Design of the Year 2020. Dezeen, 19 de enero. ibit.ly/2M-Q

Henríquez, E. (2016). Los indígenas que derribaron a Diego Mazariegos. Cuarto Poder de Chiapas, 12 de octubre. ibit.ly/-u-k

Hirsch, J. (1995). El Estado nacional de competencia. UAM-Xochimilco [2001].

INEGI [Instituto Nacional de Estadística y Geografía]. (2021). Violencia contra las mujeres en México. Tableros estadísticos. ibit.ly/mltY

INEHRM [Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México]. (17 de julio de 2020). #HistoriaPresente. La cruz de clavos fue el primer memorial a las víctimas de feminicidio en nuestro país. [Publicación de estado]. Facebook. ibit.ly/ZRRD

Mesa de Mujeres. (2019). En la exigencia de justicia, El Movimiento de Mujeres en Ciudad Juárez, se manifiesta en la cruz de clavos. Mesa de Mujeres de Ciudad Juárez, 25 de noviembre. ibit.ly/E3t7

Milenio Digital. (2021). Antimonumentos a los 43 de Ayotzinapa: Los que hay en México y su significado. Milenio Diario, 23 de septiembre. ibit.ly/tlFj

Mínguez García, H. y Zamarripa Nungaray, J. (2016). Tácticas Artivistas Frente a La Violencia En Ciudad Juárez. Kult-Ur 3 (5), 211-28. https://doi.org/10.6035/Kult-ur.2016.3.5.9

Mora, P.; Novoa, M.; Oettinger, B. (2020). Monumentos incómodos. Artishock, julio [en línea]. ibit.ly/otRM

Morales, Y.T. (2022). Feminicidios. Rabia: 10 mujeres han sido asesinadas en lo que va de 2022 en Ciudad Juárez. La Izquierda Diario, 18 de enero. ibit.ly/eCtR

O'Gorman, E. (1995). La invención de América. Investigación acerca de la estructura histórica del nuevo mundo y del sentido de su devenir. Fondo de Cultura Económica.

Olvera, A. (2016) "Tirar la estatua del conquistador": la protesta contra el 12-O que anunció una rebelión en México. Actualidad RT, 15 de octubre. ibit.ly/LU8F

Ortiz, E. (2020). Los 500 años del Día de la Raza en San Cristóbal de las Casas. López-Dóriga Digital, 14 de junio. ibit.ly/ImiD

Pomian, K. (2007). Sobre la historia. Cátedra.

Rael, R.; San Fratello, V. [Museum of Modern Ar]. (2020, 24 de abril). Transforming the Border wall into a Teeter-Totter /Rael San Fratello [Video]. Youtube. ibit.ly/f5fb

Semo, E. (2018). La conquista. Catástrofe de los pueblos originarios Volumen I. Los actores: Amerindios y africanos, europeos y españoles. Siglo XXI Editores.

Staugaitis, L. (2019). Las comunidades vecinas se conectan juguetonamente sobre los balancines rosa neón colocados a través del muro fronterizo entre EE. UU. y México. Colossal, 30 de julio. ibit.ly/UZwg

UAM Cuajimalpa. (2019). Antimonumentos: Conciencia y resignificación del espacio público. Universidad Autónoma Metropolitana, 21 de mayo. ibit.ly/kG18

UNESCO. (2003). Convención para la salvaguarda del patrimonio cultural inmaterial. París. ibit.ly/NTn4

VVAA. (2020). Antimonumentos. Memoria. Verdad y justicia. Heinrich Böll Stiftung Ciudad de México.

EL USO CREATIVO DE LA TECNOLOGÍA DIGITAL EN LA FOTOGRAFÍA. PROYECTO: FABRICANDO LA FÁBRICA

PEDRO PALLEIRO-SÁNCHEZ
Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

El arte y la tecnología son dos aspectos de la creatividad humana que se hallan estrechamente relacionados. En cada época arte y tecnología han mantenido diferentes relaciones con mayor o menor grado de acercamiento. Desde las más remotas civilizaciones, el ser humano ha sentido la necesidad de expresarse y lo ha hecho mediante el arte. En este sentido, el desarrollo científico-tecnológico ha sido fundamental en la evolución de las formas de expresión. Pero esa relación no solo ha sido beneficiosa para el campo artístico. En numerosas ocasiones el arte ha sido fuente de inspiración para la ciencia y la tecnología, así como impulsor del pensamiento creativo. El arte despierta y potencia diferentes capacidades como, por ejemplo, la creatividad. Según Pérez (2015), el arte es el mejor instrumento mental que podemos encontrar. Así, a través de su observación y ejecución "el ser humano pone en funcionamiento todos los circuitos neuronales, experienciales, perceptivos, cognoscitivos y afectivos implicados en la reflexión, la elaboración de pensamiento y la generación de, aún más importante, un pensamiento crítico" (párra. 5).

Ejemplos de la relación arte y tecnología se pueden encontrar en las distintas etapas históricas de la humanidad, desde la prehistoria hasta nuestros días. En muchos de ellos ese vínculo es, si cabe, más evidente. Por ejemplo, las pinturas rupestres de Altamira (Santillana del Mar, España) de hace 35.000 años requirieron de técnicas y herramientas concretas para su realización. Otros ejemplos que demuestran que una alta destreza técnica no es suficiente para realizar determinadas obras en el

periodo histórico que acontece, sino que es necesario haber desarrollado una tecnología que permitiera su realización, son el *León andante* (Babilonia, Mesopotamia, año 580 a. C.), un relieve mural realizado en ladrillos policromos esmaltados, o el grupo escultórico *Laocoonte y sus hijos* (Rodas, en Grecia en el año 50 d.C.), que gracias a los avances en la metalurgia permitieron la manufactura y el desarrollo de herramientas de forjado para trabajar el mármol (Flynn, 2002). Ejemplos más cercanos en el tiempo son El *Retrato ecuestre a Felipe IV* (1640) de Pietro Tacca, situado en la Plaza de Oriente de Madrid, cuya realización supuso un minucioso cálculo de equilibrios (Crespo et ál., 2009) y el cinematógrafo (1895), de los hermanos Louis y Auguste Lumière, capaz de filmar y proyectar imágenes en movimiento.

Podríamos así recorrer cada una de las diferentes disciplinas artísticas y comprobar cómo a lo largo de la historia su expresión ha ido evolucionando conforme la tecnología avanzaba. Más allá de la evolución de los soportes y materiales, los avances tecnológicos han servido para formar parte de la propia creación, de la obra de arte. Incluso la existencia misma de disciplinas como la fotografía o el cine están ligadas inevitablemente a la tecnología. De ahí que las experiencias y transformaciones en el campo artístico conllevan cambios radicales no solo en la percepción, la estética y los propios procesos creativos, sino también en la forma de entender el arte (Giannetti, 2002).

Actualmente, el arte presta atención a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) que han evolucionado y transformado radicalmente nuestro entorno inmediato, posibilitando nuevas maneras de ver, entender y relacionarse con el mundo, al tiempo que emergen nuevas formas de presentar y representar la realidad. En este sentido, la confluencia de las prácticas artísticas y las tecnologías digitales es extremadamente fértil. No solo porque las posibilidades de producción de formas visuales que proporcionan las tecnologías digitales de generación y tratamiento de la imagen son enormes, sino también porque sus potencialidades de distribución en la sociedad superan a las de otros canales más tradicionales (Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología, 2007). Si la imagen fotográfica analógica se plasmaba en un objeto conocido como fotografía, con la fotografía digital se han ampliado sus

posibles formas de manifestación, así como el universo de significaciones y contextos en los que se integra (Gómez, 2012).

Sin embargo, el artista no se asemeja al científico en su relación con la tecnología. La mayoría de las veces el artista manipula, combina, reinventa, desmitifica y desvirtúa la práctica de la tecnología científica desde su interior (Fernández, 2010). Los artistas salen de su propio campo de estudio y llevan a cabo búsquedas en terrenos ajenos donde debatir y proponer nuevos campos de acción. Hoy más que nunca la tecnología se ha convertido en un elemento fundamental para el desarrollo y la creación de nuevas formas de expresión. Desde finales del siglo XIX la práctica artística viene incorporando nuevos medios e instrumentos. Estas propuestas han causado profundas transformaciones, que no siempre comprendidas o aceptadas por la comunidad artística. Así por ejemplo, el crítico de arte Baudelaire (2017), en el *Salón de París* de 1859 de la Academia de Bellas Artes de Francia, escribió un capítulo dedicado a la fotografía donde afirma que el fotógrafo no puede ser un artista, pues solo el que «compone» puede acceder al arte. Según este autor, el proceso fotográfico quedaba reducido a la reproducción precisa de la realidad, mientras que la sensibilidad y la invención eran propias del pintor.

La fotografía puede considerarse el primer medio que relaciona directamente arte y tecnología. En sus casi dos siglos de historia, la fotografía ha sido utilizada como herramienta de documentación e investigación, de creación y expresión y de crítica social. La fotografía permitió liberar a la pintura de su incesante búsqueda de la reproducción perfecta, yendo más allá de la mera semejanza (Bazin, 2005). El paso de la imagen pictórica a la imagen fotográfica abrió un nuevo horizonte para la discusión de la relación entre la realidad y su representación. A lo largo de los siglos los pintores se sirvieron de diferentes recursos y aparatos para que las imágenes ganaran fidelidad y fueran apariencias del mundo visible. Un proceso en el que la objetividad de las imágenes estaba siempre supeditada a la mirada (subjetiva) del artista. Así pues, la fotografía se inventa para satisfacer las crecientes necesidades de perfección y reproductibilidad de las imágenes. Si en un primer momento la imagen fotográfica fue paradigma de objetividad, también es cierto que tiene una función creativa (Gubern, 2007). En este sentido, tal y como plantea

Fernández (2010), si la tarea del fotógrafo ya no es encapsular una parte de la realidad existente, sino que la transforma y crea algo que antes no existía, entonces su tarea apenas difiere de la de otros artistas como el pintor. Ciertamente, el observador olvida que una imagen fotográfica es un producto humano y como tal no deja de ser un producto subjetivo. Cree que esa representación de una parte de la realidad era la única posible, pero no es así, pues esa es una de muchas otras.

El fotógrafo reescribe la realidad según su alfabetidad (Dondis, 2017), permitiéndole de esta forma identificar formas, patrones, composición, etcétera; esto es, creando su propio lenguaje visual, su propio código. Por lo tanto, desde los inicios de la fotografía esta paradoja produjo un problema de definición ontológica: si la fotografía por su capacidad documental podía entenderse como ciencia, desde su potencialidad expresiva podía considerarse como arte. A este respecto, Castelo (2006) señala: "la fotografía comparte ambas funciones en distinto grado, predominando en la mayoría de los casos la una sobre la otra, es decir, pudiendo ser a la vez memoria y creación, o reproducción y expresión" (p. 8). Lo realmente significativo es que la fotografía dejará de ser paradigma de objetividad, concepto que irá cambiando a lo largo de la historia de la fotografía, para convertirse en un medio en el que estarán permitidas todas las «desviaciones», entendidas como aquellos usos no normativos de los elementos que conforman el lenguaje fotográfico (Castelo, 2006), para afrontar nuevos procesos creativos.

Así como en el siglo XIX el paso de la imagen pictórica a la imagen fotográfica abrió un nuevo camino en la representación de la realidad, las actuales tecnologías de la imagen brindan nuevas prácticas, recursos y medios para la generación y creación de imágenes. Desde siempre los artistas se han servido de la tecnología para crear lenguajes alternativos y ofrecer nuevas narrativas. Muchos de esos lenguajes guardan relación con las características del propio elemento tecnológico. Como afirma Costa (1977), en un proceso de comunicación toda intervención de un elemento técnico conlleva la inclusión de factores inherentes a esa técnica. En teoría de la información a este fenómeno se lo conoce como «ruido». Puesto que la fotografía es un medio eminentemente tecnológico, cabe esperar la aparición de elementos extraños, tales como los

reflejos del dispositivo óptico o el pixelado de las imágenes digitales. En fotografía digital estos ruidos pueden presentarse a consecuencia de los procesos de captura, digitalización y transmisión de la imagen. Pero lejos de constituir un obstáculo, la cualidad tecnológica puede ser un elemento clave y diferenciador del mensaje.

Por otro lado, la imagen digital es una representación bidimensional a partir de una matriz numérica, frecuentemente en código binario, que se obtiene de diversas formas. Concretamente, el archivo fotográfico digital se puede obtener, bien en la cámara digital (la señal analógica procedente del sensor es convertida en señal digital), bien a través de la digitalización de imágenes mediante dispositivos de conversión analógica-digital como los escáneres. Ese archivo digital, la fotografía en mapa de bits, presenta una singularidad: puede ser transformado y manipulado indefinidamente con ayuda de programas y aplicaciones informáticas hasta obtener una imagen totalmente alejada de la realidad. La imagen manipulada se aleja así del aspecto exterior de lo natural y adquiere un lenguaje visual autónomo. Dentro de este marco, y siguiendo a Berger (2001), podemos afirmar que nuestro modo de percibir el mundo afecta directamente a nuestra manera de ver e interpretar la realidad circundante. De este modo, la tecnología digital hace que la imagen fotográfica se aleje del concepto clásico de fotografía y expanda sus propios límites, ampliando sus posibles materializaciones y el universo de significaciones y contextos en los que se inserta la imagen (Gómez, 2012).

Aunque no es propósito de esta investigación profundizar en el arte abstracto, sí es oportuno señalar algunas nociones acerca del concepto de abstracción. Según el *Diccionario de la lengua española* (Real Academia Española, 2022), abstraer significa "separar por medio de una operación intelectual un rasgo o una cualidad de algo para analizarlos aisladamente o considerarlos en su pura esencia o noción" (1.ª acepción). La abstracción en la pintura es el resultado de una tendencia a sintetizar que comienza a finales del siglo XIX con Gauguin, Van Gogh y Cézanne y continúa en el siglo XX con las vanguardias históricas. La pintura vanguardista romperá con las convenciones establecidas y dará comienzo lo que hoy se conoce como arte abstracto, un arte que no toma como referencia lo natural, sino el mundo subjetivo del artista, favoreciendo así la

experimentación y lo multidisciplinar. Todo lo relacionado con la tecnología será un elemento recurrente en el nuevo arte. La obra artística se convertirá en una realidad autónoma, a saber, no ofrecerá relación alguna con la realidad visual inmediata, lo que exigirá una nueva actitud del espectador frente a la obra de arte.

2. OBJETIVOS

2.1. Objetivo general

- Analizar el uso de las tecnologías digitales en la práctica artística contemporánea e identificar las relaciones existentes entre arte y tecnología.

2.2. Objetivos específicos

- Experimentar la práctica artística.
- Desarrollar procesos de creación mediante el uso de diferentes tecnologías.
- Identificar las estrategias utilizadas en la construcción de imágenes digitales.
- Percibir y conceptualizar aspectos de la realidad susceptibles de ser tratados artísticamente.

3. METODOLOGÍA

Cada vez se ha hecho más difícil encontrar una definición común de investigación que sea aceptada por la mayor parte de la comunidad científica. De acuerdo con las definiciones que presenta el *Diccionario de la lengua española* (RAE, 2022), investigar se refiere al acto de "indagar para descubrir algo" (1.ª acepción). También permite hacer mención al conjunto de "actividades intelectuales y experimentales de modo sistemático con el propósito de aumentar los conocimientos sobre una determinada materia" (3.ª acepción).

El ser humano tiene una tendencia natural a buscar el sentido de las cosas, desde las más elementales y cotidianas hasta la obtención de nuevos conocimientos y su aplicación para la solución de problemas o interrogantes, generalmente de carácter científico. Por lo tanto, toda investigación arranca de un problema, de una realidad para la que no tenemos una respuesta convincente o satisfactoria, y, ante el mismo, se plantea la forma de resolverlo. La investigación se ha constituido en una actividad elemental en la búsqueda progresiva de conocimiento. Pero el conocimiento no es único e indivisible. Por el contrario, hay diversos tipos de conocimiento y diferentes modos de acceder a él. Una forma de conocimiento es por medio de la ciencia. Desde que el empirismo y el positivismo establecieron las bases del denominado método científico, la investigación ha significado aceptar como necesaria la separación entre el sujeto que investiga y el objeto sobre el que se investiga. El arraigo de esta tradición como forma legítima de investigación ha llevado, por ejemplo, a considerar que el conocimiento científico o «verdadero» se adquiere solamente a partir de procedimientos metódicos y razonamientos lógicos, es susceptible de revisión permanente y responde a una búsqueda intencionada.

Esa concepción ha llevado a establecer una visión/posición jerárquica de ese tipo de científicos con respecto de aquellos que realizan su tarea en otros ámbitos del conocimiento humano. Así, por extensión, se trató de establecer un proceso de legitimación mediante la incorporación del método científico a cualquier otro campo disciplinar. Sin embargo, la complejidad y singularidad de los fenómenos que tienen que ver con la manera de dotar de significado a las actuaciones y experiencias de los seres humanos no puede reducirse a una explicación basada en el método científico o hipotético-deductivo. De ahí que tenga sentido buscar y difundir métodos de investigación alternativos que permitan captar esas características específicas de la realidad humana. Por ello, la noción de investigación y la forma de abordarla se ha ido extendiendo y ampliando a otras formas narrativas. Esto ha llevado a plantear que la investigación científica es solo un tipo de investigación, pero no la única forma de investigación posible. Según Silverman (2000), la finalidad de cualquier investigación es permitir acceder a lo que las personas hacen

y no solo a lo que dicen. En este sentido, las artes llevan «el hacer» al campo de la investigación.

Aunque no existe unanimidad a la hora de definir cómo debería de ser la relación entre investigación y arte, Borgdorff (2006) propone tres maneras posibles de acercarse a dicha relación. La primera aproximación es la *investigación sobre las artes*, en la que se agrupan todos los estudios que intentan hacer una lectura sobre los diferentes trabajos realizados en esta disciplina y donde existe un claro distanciamiento entre el investigador y el estudio realizado. Una segunda aproximación, denominada *investigación para las artes*, comprende toda investigación que aporta descubrimiento e instrumentos que tienen que encontrar su camino hasta prácticas concretas. Por último, una tercera aproximación es la *investigación en las artes* o *investigación basada en las artes* y se caracteriza porque "no contempla ninguna distancia entre el investigador y la práctica artística, ya que esta es en sí un componente esencial tanto en el proceso de investigación como de los resultados de la investigación" (Borgdorff, 2006). De acuerdo con esto último, el autor señala que la "práctica artística puede ser calificada como investigación si su propósito es aumentar nuestro conocimiento y comprensión, llevando a cabo una investigación original en y a través de objetos artísticos y creativos" (Borgdorff, 2006). A partir de esa definición, y en este marco de estudio, se deduce que el trabajo de investigación realizado debe servir para ampliar la comprensión y dar profundidad a la lectura de la fotografía, haciendo que esta no sea únicamente un documento. Por consiguiente, esta última propuesta abre la puerta a que el conocimiento que se pueda generar a través de la investigación sea transmitido mediante el propio proceso productivo y/o la experiencia artística, otorgándole centralidad a la experiencia del investigador/creador para replantear, de esta manera, su propio papel y las formas de indagación que pueden ser utilizadas y publicadas para diversos tipos de audiencias.

Haraway (1995), por su parte, examina las perspectivas metodológicas principales bajo las que se realizan los estudios científicos y argumenta a favor de defender la relevancia del sujeto cognoscente frente al sujeto que no conoce, el carácter situado del conocimiento frente a la visión desde ningún lugar, y el nexo entre conocimiento y poder frente a la

hipótesis de neutralidad valorativa de la ciencia. La autora pone de manifiesto no solo como el discurso científico dominante se ha apropiado del sentido de visión del sujeto para distanciarlo de la experiencia del conocimiento, condicionando así el modo de ver el mundo, sino que además reconoce la subjetividad como un valor que puede generar conocimiento. En consonancia con esto, la fotografía no debe ser considerada únicamente como un registro, una mera reproducción de la realidad, sino que se la reconoce como representación y reconstrucción de una realidad inagotable y múltiple. La fotografía persigue, pues, la transformación de lo real a través de su representación, codificada tanto desde el punto de vista técnico, cultural, social y estético como desde la especificidad de la posición del investigador/creador.

4. DESARROLLO

Gracias a la tecnología digital, durante las últimas décadas se viene asistiendo a una ampliación de las formas de generar, transformar y crear imágenes. El archivo fotográfico digital presenta una importante singularidad: debido a la naturaleza digital de la imagen, el referente fotográfico, esto es, la huella lumínica del mundo visual, puede ser desvirtuado completamente por medio de herramientas y aplicaciones informáticas hasta obtener una imagen totalmente alejada de la realidad. La imagen que se obtiene deja de ser fotografía y pasa a ser considerada imagen digital creada. Este nuevo producto es el resultado de un proceso creativo de construcción de imágenes mediante el uso de las tecnologías de la imagen. La imagen manipulada se aleja del aspecto exterior de lo natural y adquiere un lenguaje visual autónomo.

Para analizar cómo estos recursos pueden ser aplicados en la creación de imágenes, la propuesta que aquí se presenta consiste en la creación de tres imágenes digitales a partir de la desvirtuación de sus referentes fotográficos. El escenario elegido para la realización de las fotografías es un antiguo complejo industrial dedicado al tostado de piritas para la producción de ácido sulfúrico, y más concretamente los tres esqueletos de hormigón de las naves Sulfuro 1, Sulfuro 2 y Sulfuro 3 de la Fábrica de la Cros (Figura 1), en el municipio coruñés de O Burgo – Cullerredo.

FIGURA 1.

Sin título [Fotografía], Medina, 2012
Fuente: blogger.com

Durante las dos últimas décadas, al tiempo que el complejo fabril se deterioraba, una nueva área residencial iba erigiéndose a su alrededor. Tras el cierre de la fábrica a finales de la década de 1980, y mediante un convenio urbanístico entre la empresa y el Ayuntamiento de Culleredo, el recinto, de más de 14.000 metros cuadrados, pasó a integrarse en el denominado Plan General de Ordenación Urbana constituyendo una de las zonas de mayor proyección de futuro. El proyecto, diseñado por el estudio de arquitectura Díaz & Díaz Arquitectos, contemplaba, en primer lugar, la reparación, consolidación y restauración de los tres edificios y, en segundo lugar, la construcción de instalaciones deportivas y socioculturales. Hasta el momento, y por razones económicas principalmente, se ha realizado tan solo la primera fase que consistió en la descontaminación del suelo, la adecuación de los terrenos y la consolidación de las estructuras de los edificios (Figura 2).

FIGURA 2.

Vista aérea desde O Burgo. *Fábrica da Cros* [Fotografía], Anónima, 2019
Fuente: Turismo de Culleredo

En una sociedad eminentemente urbana como la actual, los restos industriales de épocas pasadas son símbolos visibles de nuestras sociedades y sus cambios (Gómez, 2013), testimonio directo de otros patrones de vida local y parte de la memoria colectiva. Según Bourdieu (2002), es en la ciudad donde los grupos sociales buscan y construyen su identidad y, por consiguiente, su *habitus* específico. La definición de un yo, o de un nosotros, requiere de un referente geográfico, territorial, entendido no solo como dimensión física del espacio, sino como construcción simbólica. Por lo tanto, el espacio urbano no debe abordarse únicamente como una dimensión física: es fundamental incorporar la experiencia de quienes lo habitan. Y es en este marco donde la fábrica se presenta como un espacio singular, único y diferenciado del resto, donde se relacionan tecnología, historia y poder (Farocki, 2003).

De modo que a la hora de decidir el escenario a fotografiar se tuvieron en cuenta no solo las características estéticas del lugar y de las construcciones, ejemplo de la arquitectura industrial del siglo XX, sino también su carácter simbólico e identitario. En este sentido, cabe destacar que el complejo fabril empezó a funcionar en 1929 y en la década de los sesenta daba empleo a unas doscientas personas. Asimismo, a lo largo de

su historia son muchas las publicaciones que atesoran el interés arquitectónico y socioeconómico que siempre ha generado, siendo una de las últimas *Proyecto Flujos. Cros S. A.* (Alonso, 2021) que recoge fotografías de distintas épocas. Por lo tanto, la elección de las tres imágenes fotográficas se realizó atendiendo a diferentes aspectos. Por un lado, todo lo relacionado con el propio archivo digital (formato, compresión, dimensiones, resolución, interpretación fotométrica, etc.). Esa información ha sido determinante para conocer las posibilidades y limitaciones en la manipulación de la imagen. Por ejemplo, si se quiere ampliar una fotografía, o una sección de esta, una resolución de imagen muy baja generará un problema de pixelado. Por otra parte, desde una perspectiva artística, cada imagen presenta unas características conceptuales y formales concretas. Por ejemplo, las imágenes fotográficas vienen definidas por dos extensiones espaciales: anchura y altura. Se trata, pues, de imágenes bidimensionales. Otra característica es que las imágenes son estáticas, es decir, representan y detienen un instante implícito en una temporalidad, en una narración. Igualmente, todas las imágenes fotográficas tienen en la forma y la composición geométricas una constante, las cuales determinan la perspectiva y la manera que tiene el autor de comprender espacialmente el universo que lo rodea.

Una vez realizadas las fotografías, los archivos se transfirieron al ordenador para su selección y posterior procesamiento. De entre todas las fotografías se han seleccionado tres (Figura 3), una por cada edificación, como referentes fotográficos para la construcción de las tres imágenes originales creadas (Figura 4).

FIGURA 3.

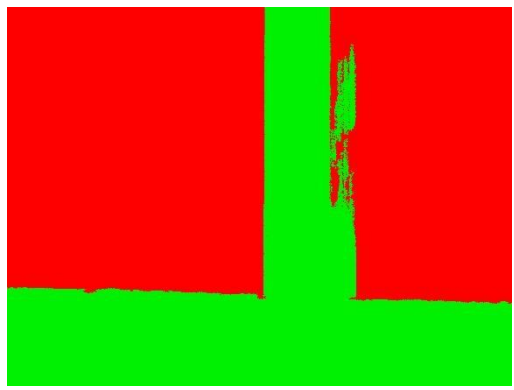
Nave industrial 1 [Fotografía], Palleiro-Sánchez, 2017

Nave industrial 2 [Fotografía], Palleiro-Sánchez, 2017

Nave industrial 3 [Fotografía], Palleiro-Sánchez, 2017

FIGURA 4.

Sulfuro 1 [Imagen digital], Palleiro-Sánchez, 2017



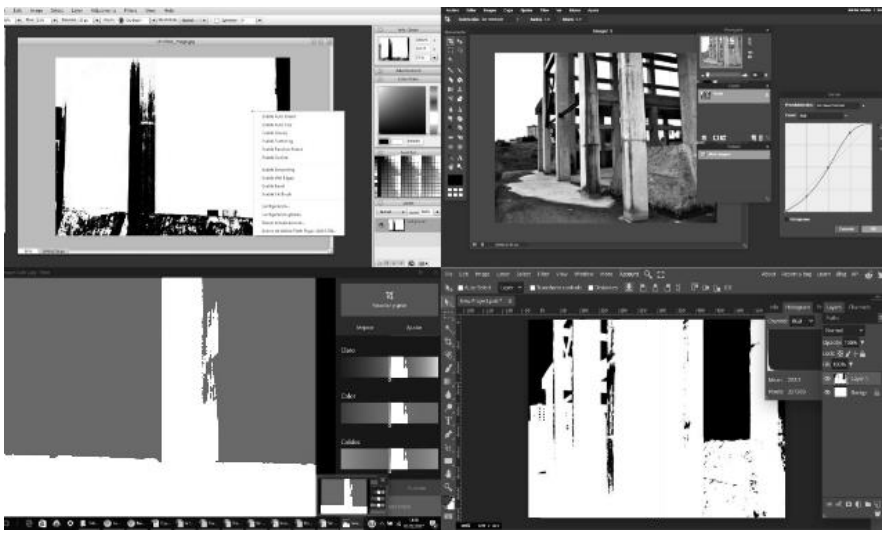
Sulfuro 2 [Imagen digital], Palleiro-Sánchez, 2017

Sulfuro 3 [Imagen digital], Palleiro-Sánchez, 2017

Aquí conviene señalar que la singularidad de la huella fotográfica con una realidad igualmente singular, su referente, es más íntima que la mera similitud, puesto que la propia génesis de la fotografía es una transferencia física de lo real a la superficie de la película o dispositivo fotosensible (Barthes, 2020). Sin embargo, aunque sigue existiendo el registro de un referente, esto es, de una huella luminosa resultado de un procesamiento óptico de la información lumínica, autores como Dubois (2015) y Bourdieu (2003) se oponen a la idea de la mímesis fotográfica, subrayando que la fotografía está codificada tanto desde el punto de vista del fotógrafo (quien construye el mensaje) como del espectador (quien recibe el mensaje). Hoy en día, la edición digital de la imagen fotográfica puede fingir más todavía una realidad que nunca ha estado ahí, delante del objetivo, confundiendo lo real y alterando la relación de la fotografía con su referente fotográfico (Olivares, 2004). Este punto abre múltiples posibilidades para la práctica fotográfica y ataca en firme a la convicción tradicional de icono o huella fotográfica (Dubois, 2015). Muchas actitudes posfotográficas prescinden de la cámara o de una realidad dispuesta a ser capturada. De ahí que dos atributos tradicionales de la fotografía y la cultura estén siendo cuestionados: la verdad y la memoria (Fontcuberta, 2017).

Durante el proceso de edición de las imágenes (Figura 5) se pueden señalar momentos decisivos que condicionarán el resultado final, tales como convertir la imagen en color a escala de grises (con la correspondiente pérdida de información no recuperable), posterizar la imagen (pasar de tonos continuos a tonos diferenciados) o «umbralizar» la imagen (convertir los valores de intensidad de los píxeles en dígitos binarios). Una de las particularidades del archivo digital es que permite ver el proceso de transformación de la imagen de manera secuencial. Su código registra cada una de las operaciones que se van realizando. De manera general, los programas utilizados en la edición de imágenes permiten «deshacer» y «rehacer» las últimas operaciones ejecutadas. Esta característica va a facilitar la aplicación del método ensayo-error como estrategia en la construcción de las imágenes.

FIGURA 5.



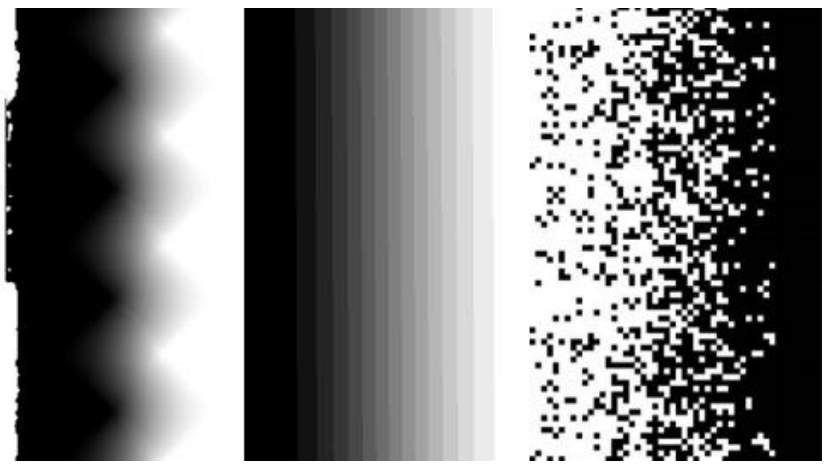
Fuente: Elaboración propia

Por otra parte, aunque los programas de edición de imágenes disponen de múltiples y variadas herramientas, a la hora de llevar a cabo la modificación de los elementos visuales que componen la imagen (color, saturación, luminosidad, etc.) se ha intentado seguir un mismo orden de operaciones para la transformación de las tres imágenes. Asimismo, cada imagen ha sido tratada como un sistema de relaciones, de tal forma que al modificar uno de sus elementos, se generan nuevas relaciones que generan a su vez nuevas imágenes. La combinatoria permite obtener un campo exploratorio de las combinaciones posibles de un repertorio de elementos dados. Por lo tanto, se podría afirmar que el proceso de creación digital de las imágenes finales es un conjunto de decisiones que se han ido tomando durante el propio proceso, cuyo resultado (el producto, la imagen) dependerá tanto de nuestra intencionalidad como del azar. Con todo, la elección es, en última instancia, decisión propia.

Por último, otra cuestión a tener en cuenta en la construcción de las imágenes son las características del propio medio tecnológico. La naturaleza de la imagen digital hace que esta presente una serie de «ruidos» o «parásitos» característicos (Figura 6). El ruido digital se entiende como el deterioro que sufre la imagen en su reproducción (por ejemplo, cuando

se proyecta en una pantalla de ordenador o se imprime sobre un papel) debido a alguna deficiencia en su procesado: durante la producción de la imagen, el almacenamiento o la posproducción. Los ruidos más comunes de la imagen digital son los siguientes: pixelado, rastros (aparición de puntos aleatorios sobre la imagen), contornos de figuras abruptos, transiciones de color pronunciadas, variaciones de brillo y color, aberraciones cromáticas, etcétera.

FIGURA 6.



Tipos de ruidos presentes en la imagen digital
Fuente: Elaboración propia

Si bien estos ruidos suelen afectar a la nitidez de la imagen y, por consiguiente, la calidad del producto final, también pueden ser utilizados en beneficio de la obra como recurso expresivo del artista. Este es el caso de las imágenes creadas que aquí se presentan: el ruido del elemento tecnológico es parte de la obra. El ruido del medio pasa a ser signo, esto es, unidad visual de significación.

Finalmente, para presentar y documentar secuencialmente el procesamiento de cada una de las imágenes finales, se han realizado tres series de cinco imágenes (Figura 7). Cada serie consta de una imagen fotográfica (referente fotográfico), tres imágenes intermedias (que se corresponden con tres momentos del procesamiento de la imagen) y, por último, una imagen original creada (imagen final).

FIGURA 7.
SERIE 1

Secuencia del procesamiento de la fotografía *Nave Industrial 1*

SERIE 2

Secuencia del procesamiento de la fotografía *Nave Industrial 2*

SERIE 3

Secuencia del procesamiento de la fotografía *Nave Industrial 3*
Proyecto: Fabricando la Fábrica, Palleiro-Sánchez, 2017

Como características técnicas de la propuesta se destacan las siguientes:

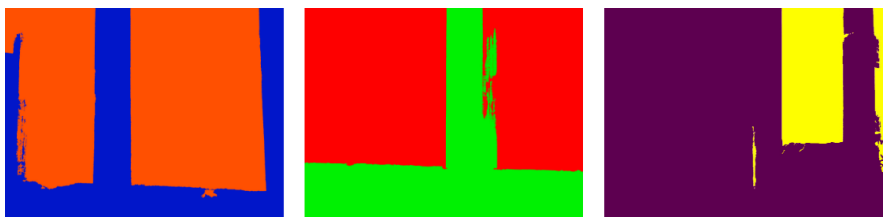
- Cámara réflex digital: Nikon D3100.
- Cada imagen es un documento en formato de archivo TIFF, con resolución de imagen de 350 píxeles por pulgada y perfil de color en cuatricromía (CMYK) de 18 bits por color o canal.
- Aunque el proyecto ha sido pensado para la generación de imágenes digitales, estas pueden materializarse por medio de su impresión digital en vinilo mate sobre soporte rígido y plano (Forex de 3 mm de espesor) de 100 cm de ancho por 75 cm de alto.

– El *software* utilizado para la edición y tratamiento de las imágenes son los programas informáticos Adobe Creative Cloud Photoshop y Adobe Creative Cloud InDesign (2015).

5. RESULTADOS

Una obra artística se concreta por medio de determinados recursos conceptuales, formales, materiales y técnicos en torno a una idea organizadora que será presentada al espectador (Figura 8). De ahí que producir una obra supone ir más allá del mero hecho de «hacerla». En este proyecto de investigación el medio tecnológico, además de facilitar la práctica artística, es parte fundamental de la obra. Y es precisamente así como se asume *Fabricando la Fábrica*, no solo asistiendo a la creación de la imagen digital, sino ampliando su definición en cuanto al referente, el proceso, el soporte, la originalidad y la artisticidad.

FIGURA 8.



De izquierda a derecha: *Sulfuro 1*, *Sulfuro 2* y *Sulfuro 3* [Imágenes digitales]
Proyecto: Fabricando la Fábrica, Palleiro-Sánchez, 2017

6. CONCLUSIONES

– La fotografía ofrece una visión particular del mundo, desde la transformación de lo real a través de su representación.

– El archivo fotográfico digital es susceptible de ser transformado y manipulado mediante herramientas, aplicaciones y técnicas informáticas.

– La imagen manipulada ya no pertenece al orden de la realidad empírica, el aspecto exterior de lo natural.

– La imagen creada virtualmente deja de ser fotografía para ser un nuevo producto.

– La imagen creada es una versión subjetiva de la realidad, fruto de la experiencia y expresión de su autor.

– La imagen creada posee un lenguaje visual autónomo, donde el ruido del elemento tecnológico forma parte de la obra como unidad visual de significación.

– La tecnología digital constituye una ampliación de los recursos y posibilidades para la creación y la práctica artística.

7. REFERENCIAS

Alonso, J. C. (2021). Proyecto Flujos. Cros S. A. Autor

Barthes, R. (2020). La cámara lúcida. Notas sobre la fotografía. Planeta

Baudelaire, C. (2017). Salones y otros escritos sobre arte. Antonio Machado

Bazin, A. (2005). ¿Qué es el cine? Ontología de la imagen fotográfica. Rialp

Berger, J. (2001). Mirar. Gustavo Gili

Borgdorff, H. (2006). El debate sobre la investigación en las artes. ResearchGate. https://bit.ly/42Rt0y3

Bourdieu, P. (2002). Razones prácticas. Anagrama

Bourdieu, P. (2003). Un arte medio. Ensayo sobre los usos sociales de la fotografía. Gustavo Gili

Castelo, L. (2006). Del ruido al arte. Blume

Crespo, M., García, N. y Mateo, P. (2009). Sesenta años de investigación metalúrgica en el CSIC. Consejo Superior de Investigaciones Científicas

Costa, J. (1977). El lenguaje fotográfico. Ibérico Europea de Ediciones

Dondis, D. (2017). La sintaxis de la imagen. Introducción al alfabeto visual. Gustavo Gili

Dubois, P. (2015). El acto fotográfico y otros ensayos. La marca editora

Farocki, H. (2003). Crítica de la mirada. Ediciones Bafici

Fernández, A. (2010). Lo que la pintura no es. La lógica de la negación como afirmación del campo expandido en la pintura. Deputación de Pontevedra

Flynn, T. (2002). El cuerpo en la escultura. Akal

Fontcuberta, J. (2017). La furia de las imágenes. Notas sobre la postfotografía. Galaxia Gutenberg

Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología (2007). Libro blanco de la interrelación entre Arte, Ciencia y Tecnología en el Estado español. Autor

Giannetti, C. (2002). Estética digital. Sintopía del arte, la ciencia y la tecnología. ACC L'Angelot

Gómez, E. (2012). De la cultura Kodak a la imagen en red. Una etnografía sobre la fotografía digital. Universitat Oberta de Catalunya

Gómez, J. P. (2013). La ruina como atractor arquitectónico, estético y poético. En J. L. Crespo (Coord.), Documentos sobre arte y sociedad (pp. 75-98). Eumed.net

Gubern, Román. (2007). Del bisonte a la realidad virtual: la escena y el laberinto. Anagrama

Haraway, D. J. (1995). Ciencia, cyborgs y mujeres. La invención de la naturaleza. Cátedra

Medina, M. (2012). Antigua fábrica de la Cros, O Burgo. Razonesparami [Blog]. http://bit.ly/3OKmhlF

Olivares, R. (2004). El enigma de la abstracción. Exit (14), 16-17

Pérez, S. (2015). El concepto de Interpatrimonios. Intercambio cultural como resumen de la inclusión social en el patrimonio para el colectivo sordo. La configuración de espacios comunes entre culturas en los espacios museísticos. ICOFOM Study Series, 43b, 2015. http://journals.openedition.org/iss/476

Real Academia Española (2022). Diccionario de la lengua española (23.ª ed.) [versión 23.6 en línea]. https://dle.rae.es

Silverman, D. (2000). Doing qualitative research: A practical handbook. Sage

ANTECEDENTES DEL RUIDO EN LA MÚSICA Y EL ARTE SONORO OCCIDENTAL EN EL S. XX. DEL FIGURALISMO AL FUTURISMO

ALBERTO RODRÍGUEZ MOLINA
Universidad Internacional de la Rioja

1. INTRODUCCIÓN

El sonido ha acompañado al hombre durante toda su existencia y la constante evolución de la humanidad ha condicionado el tipo de sonidos que ha podido escuchar a lo largo de los tiempos. Desde el sonido de la naturaleza, la voz y los animales al sonido de las máquinas ha habido un amplio espectro de sonidos con los que el hombre ha convivido.

En la antigüedad, los conceptos de música, sonido y ruido estaban claramente diferenciados y delimitados, basándose en las normas de la estética, las proporciones y lo que se consideraba bello y bueno para el espíritu. Actualmente, estas diferencias se diluyen gradualmente impidiendo distinguirlas de forma tan clara.

Hasta el siglo XX no se hablará del ruido como un elemento constitutivo del arte sonoro. El documento más esclarecedor que se encuentra, prueba de ello, es *L'arte dei Rumori* (1913) escrito por Luigi Russolo, donde el panorama musical cambia rápidamente con la incorporación de los llamados "sonidos no musicales" que, anteriormente, siempre se habían mantenido fuera del discurso musical clásico.

En este estudio se muestra cómo la aparición del ruido en el arte sonoro no es casual sino que responde a una serie de procesos evolutivos de búsqueda de nuevas formas de expresión.

1.1. Justificación

Partimos de la siguiente pregunta: si el hombre ha utilizado la música para deleitarse y ha considerado los ruidos como sonidos desagradables, ¿por qué en el siglo XX la música comienza a utilizar los ruidos como un medio válido de expresión artística? La variedad de fenómenos que se unen para dar respuesta a esta pregunta evidencia la complejidad del objeto de estudio. Es necesario ordenar una serie de causas históricas con unos criterios organizativos que permitan seguir la evolución de la música y el arte sonoro hasta el siglo XX.

La evolución musical ha seguido una marcada línea, aunque no siempre a velocidad constante, que desemboca en el siglo XX. El interés creciente por la experimentación, basado en la curiosidad de emprender nuevos caminos de expresión artística, se ha unido a la libertad creciente de ideas y formas durante la historia. La habilidad del compositor combinando estos dos caminos es la que marca la creación de verdaderas obras de arte.

Sociedades cada vez más ruidosas, donde los sonidos naturales desaparecen dejando paso a sonidos tecnológicos, han cambiado para siempre el mundo sonoro que nos rodea. Esta complicada relación con el entorno se manifiesta bajo múltiples formas en la composición musical y es una causa más de la aparición del ruido en el siglo XX.

1.2. Definición de Ruido

Es necesario hacer una valoración de lo que se entiende comúnmente por ruido. La consulta a determinadas fuentes de referencia sobre la definición del término, arroja los siguientes resultados:

Definición de la R.A.E. (2023):

- Sonido inarticulado, por lo general desagradable.
- En semiología, interferencia que afecta a un proceso de comunicación.

Definición de la norma UNE 21302-801:2001:

- Vibración errática o estadísticamente aleatoria.
- Sonido o cualquier otra perturbación desagradable o indeseada.

Si se puede entender o definir un sonido como agradable o desagradable, ¿dónde se sitúa la línea de la objetividad para decidirlo?, o ¿dónde se encuentra la diferencia entre música y sonidos con características musicales? Sería necesario hablar del contexto y el estado anímico o emocional del oyente, ya que es en el cerebro de este donde cualquier sonido pierde su objetividad para convertirse en subjetivo.

Semánticamente, se puede entender la relación entre conceptos de la siguiente manera:

- Música: se le atribuye una connotación positiva.
- Sonido: se le atribuye una connotación neutra.
- Ruido: se le atribuye una connotación negativa.

Pero sería lógico pensar que esta clasificación no es completamente objetiva ya que, si se tiene en cuenta el contexto y el estado anímico del que se hablaba antes, cualquiera de los términos podría desempeñar cualquiera de las connotaciones en situaciones determinadas.

Se puede definir música como una sucesión ordenada de sonidos en base a unas reglas establecidas con el fin de deleitar al oyente, y también se podría definir los sonidos musicales como sonidos que no se rigen por ninguna regla musical ni tienen ningún tipo de orden pero producen una sensación de agrado al oyente.

En base a estas definiciones, y entendiendo el ruido como contrario, se podría establecer de manera más objetiva la definición de ruido como una percepción auditiva con las siguientes características:

- Sonido no deseado del que el oyente no se siente parte activa. Molesto, perturbador. No controlable.
- Sonido que no posee ninguna información. Inútil.
- Cualidades sonoras impredecibles con comportamiento aleatorio. Sonido no periódico.
- Interrumpe la acción del oyente.

Obviamente, y dado que se habla de un proceso musical histórico dentro del arte, se excluyen de esta lista los casos en los que la propia música se podría convertir en ruido para un oyente por producir enmascaramiento de informaciones útiles emitidas simultáneamente, así como las que podría suponer un perjuicio físico por ser de alta intensidad por considerar que exceden ampliamente a los límites de esta investigación.

1.3. Límites de la investigación

Debido a la gran extensión del objeto de estudio es necesario establecer una serie de criterios para acotar la discusión.

Por un lado, unos límites cronológicos que permitan entender el proceso dentro de su contexto, a partir de aspectos históricos objetivos que impidan la elucubración sobre el estudio. Por otro, y dada la interdisciplinariedad del objeto de estudio, restringirlo únicamente al ámbito sonoro en lo tocante al terreno musical académico occidental.

La revisión histórica delata un momento concreto en el que sucede un hito en el desarrollo de las formas armónicas y melódicas, donde la expresión de las sensaciones y sentimientos se liga inseparablemente al proceso de composición musical. Esta etapa recibe el nombre de *Figuralismo* y se dio a caballo entre el siglo XVI y XVII. Aquí se pueden encontrar los primeros ejemplos escritos donde se da el uso de disonancias de manera explícita como forma estructural del discurso musical.

Como se comentó anteriormente, será a partir del *Manifiesto Futurista* de Filippo Marinetti (1908) y, más concretamente, de *L'arte dei Rumori* de Luigi Russolo (1913) donde se puede encontrar un cambio radical del panorama musical y el pensamiento artístico cuando se comienzan a tener en cuenta los llamados “sonidos no musicales”.

Los sucesos musicales acaecidos entre el *Figuralismo* y *El arte de los ruidos* conformarán el ámbito cronológico de este estudio.

1.4. Ruido y Disonancia

La búsqueda de nuevas formas de expresión nos adentra en un proceso gradual e inevitable en la evolución musical que nos lleva a las puertas del siglo XX, donde la tonalidad, que en su momento fue el ingrediente

principal responsable de uno de los mayores avances musicales, se considera agotado y anticuado.

Establecer la utilización explícita de la disonancia como la semilla que dio lugar a la aparición del ruido en la música supone un desafío a la fiabilidad de los sentidos y a su forma de percibir el entorno para establecer lo que consideramos agradable o bello en el arte. La aceptación y el uso reiterado de la disonancia marcará una vía hacia el cambio acompañado por las profundas transformaciones de la sociedad occidental producidas por el progreso y la cultura.

Todo cambio y avance artístico requiere una adaptación y comprensión de este cambio por parte del público y una nueva manera de escuchar el entorno.

1.5. Antecedentes históricos

No sería lógico hablar de la aparición del ruido en la música sin hablar de los precursores, sin analizar la importancia histórica sobre la que se basa el sistema musical y los condicionantes que tuvo hasta llegar a lo que hoy conocemos. De la misma forma, no se puede hablar de cómo entiende el ser humano la disonancia y el ruido sin hablar de la sociedad que le ha rodeado durante su historia, modificando su percepción de lo que considera o no agradable. Dada su relevancia, se procede a desgranar el contexto sociocultural que acompaña ciertas transformaciones del paisaje sonoro a lo largo del tiempo

1.5.1. Antecedentes sociales

Hablamos de los ruidos que han rodeado al hombre en momentos históricos determinados y que su sonido se ha perpetuado y ampliado en el tiempo.

Por un lado, los sonidos producidos por la naturaleza y, por otro, las fuentes antropogénicas, que son los ruidos producidos por la mano del hombre como el trabajo, las guerras y cualquier acción desempeñada sobre el entorno.

En este último grupo, se incluyen dos factores más recientes y fundamentales que han condicionado fuertemente el paisaje sonoro que ha escuchado el hombre:

- La Revolución Industrial, donde se iniciaron profundas transformaciones y cambios en los procesos de producción hacia el año 1830, que agruparon a un gran número de personas en torno a la ciudad modificando su paisaje sonoro.
- El segundo acontecimiento relevante se produjo hacia el año 1882, cuando el ingeniero Nikola Tesla construyó el primer motor de inducción de corriente alterna como precursor del actual transformador condicionando, de la misma manera, el entorno con sonidos nuevos producidos por la electricidad.

La unión y evolución de todos estos factores hizo que apareciesen nuevos ruidos muy sugerentes mientras, poco a poco, iban desapareciendo otros sonidos representativos de los estilos de vida antiguos. Las características de estos ruidos nuevos son:

- Ruidos repetitivos sin información para el receptor y con ritmos cada vez más rápidos.
- Mayor espectro de frecuencias (agudas y graves). Aparecen los sonidos continuos o ruidos tonales.
- Mayor intensidad que eleva el volumen general en decibelios del espacio sonoro.
- En el terreno perceptivo, provocan mayor insensibilidad hacia el sonido en el oyente por la costumbre al ruido.

El arte en cualquiera de sus formas es un reflejo de la sociedad del momento y el valor del entorno se vuelve decisivo en sociedades cada vez más ruidosas que marcan la diferencia con la antigüedad. Los sonidos naturales se van sustituyendo por sonidos tecnológicos, incrementando los niveles sonoros y cambiando para siempre el paisaje sonoro actual en un universo acústico antes inimaginable. El estrés generado por el ruido cambia la manera de pensar y de proceder en el arte. Esta relación con el entorno acabará manifestándose bajo múltiples nuevas formas

vinculadas a la composición musical: texturas, densidades, estructuras, movimientos, configuraciones sonoras, etc.

En el terreno musical, también se fueron ampliando los sonidos que se consideraron aptos para el arte. Por ejemplo, la expansión del Imperio Otomano por Europa durante el siglo XVI dejó influencias en la música por el uso que las bandas militares populares *Jenízaras* hacían de la percusión. Desde finales del siglo XVII, los compositores europeos se dejaron influir por estas nuevas sonoridades, imitando en sus obras los sonidos característicos de estas bandas, introduciendo ritmos y, sobre todo, instrumentos nuevos de percusión como tambores, triángulos, panderetas y platillos que colorearon con sus timbres las orquestas.

Ejemplos de estas influencias se encuentran en *Le Bourgeois gentilhomme* (1670) de Jean-Baptiste Lully, *Les Indes galantes* (1735) de Jean-Philippe Rameau, *Die Entführung aus dem Serail K.384* (1782) de Wolfgang Amadeus Mozart, La Marcha Turca, *Die Ruinen von Athen op.113* (1811) o la Novena sinfonía (1824) de Ludwig van Beethoven.

Esta moda fue tan popular en Viena que grandes constructores como Anton Walter comenzaron a comercializar pianos con campanillas, tambores, etc. accionados por un pedal *(Janitscharen slide).*

1.5.2 Antecedentes Musicales

El proceso evolutivo de la consonancia y disonancia ha marcado fuertemente los procesos compositivos durante la historia. En la Edad Media, el tratado *De Institutione Musica* (c. 510) de Boecio (480 – 524) sirvió de puente con la especulación griega. En este tratado la distribución de las consonancias era la misma a las teorías de las proporciones que estableció la Escuela Pitagórica:

> Consonancias*: diapason* (Octava), *diapente* (Quinta) y *diatessaron* (Cuarta).

Fuera de estas proporciones, todo se consideraba disonancia. Esta clasificación se puede encontrar en todos los tratados hasta finales del siglo XII. Las teorías sobre la consonancia y disonancia del sistema pitagórico tienen un valor dentro de un contexto melódico, pero en la teoría medieval se aplicaron también a la producción simultánea de sonidos, por lo

que será necesario esperar al origen de la polifonía para entender cómo funciona la disonancia realmente.

La práctica musical ya utilizaba los intervalos de tercera y sexta como consonancias, pero no será hasta los tratados del siglo XIII cuando se otorga a estos intervalos la categoría de consonancias imperfectas.[114] El nacimiento de la polifonía exigía que las terceras y sextas se tratasen como consonancias al igual que ya hacían los músicos prácticos.[115]

La novedad llegaría con el tratado *Ars Nova Musicae* de Philippe de Vitry (1291 – 1361), donde se produce una extensión de las reglas del contrapunto, relegando el intervalo de cuarta a la categoría de disonancia. La razón puede deberse a que, en un sistema musical polifónico donde la armonía se produce por la superposición de terceras, la cuarta genera la idea de una segunda inversión de un acorde triada que transmite una sensación de inestabilidad.

En el siglo XVI, los teóricos Gioseffo Zarlino[116] (1517 – 1590) y Francisco de Salinas[117] (1513 – 1590) llegaron a unificar la teoría y la práctica aplicando razones *superparticulares* de 5/4 y 6/5 a las terceras con la idea de que la cualidad de intervalo viene determinada al ser percibida por el oído. Por su parte, la *musica ficta* y la *semitonia subintelecta* terminaron por disolver la modalidad en favor de una progresiva tonalización de la música.

Con el desarrollo armónico se produce la llegada de la tonalidad entre el Renacimiento y el Barroco. La aparición de los *buenos temperamentos* que desembocarían en el *temperamento igual*, produciría una de las revoluciones más importantes de la historia musical.

---

[114] Hablamos de los siguientes tratados, *De harmónica institutione*; *Musica Enchiriadis* (s. IX), *Scholia Enchiriadis* (s. IX) atribuidos a Hucbaldo (840 – c. 930).

[115] Así aparecen en los tratados: *Ars cantus Mensurabilis* (c.1260) de Franco de Colonia (c. 1215 – c. 1270) y *De música mensurabili positio* (1250), de Johannes de Garlandia (c. 1270 – 1320).

[116] Istitutioni harmoniche (1558).

[117] De musica libri septem (1577).

1.5.3. El *Figuralismo* y la disonancia explícita

Como se dijo, el *Figuralismo* alcanzó su plenitud en la época barroca donde los compositores llevan hasta el límite la expresión emocional y el lenguaje musical para transmitirla, que ya se encuentra en los madrigales del s. XVI.

Los medios musicales para expresar estados de ánimo o afectos como la tristeza, la ira, la agitación, la alegría, etc., se basarían en efectos con contrastes violentos o fórmulas que llamaban poderosamente la atención del oyente. Para llevarlo a cabo, se creó un vocabulario de recursos que recibiría el nombre de *Affektenlehre* (teoría de los afectos), dando lugar a que, una vez más, la práctica se adelantase a la teoría. En este lenguaje se van incorporando progresivamente los cromatismos, disonancias, contrastes, etc., que se asentarían en el uso de la tonalidad frente al uso de la modalidad.

La *seconda prattica (stile moderno)* nació al amparo de estas necesidades expresivas encabezada por Claudio Monteverdi (1567 – 1643) y la *Camerata Bardi,* en la que el texto guiaba a la música utilizando las reglas libremente. En contraposición, la *prima prattica (stile antico)* que defendía Gioseffo Zarlino, describe la adecuada manera de expresar sentimientos de tristeza, dolor, amargura y dureza, siguiendo las normas de la *correcta escritura*. Ambos protagonizaron una dura pugna por defender sus ideas sobre la composición.

2. OBJETIVOS

Para orientar esta investigación, se formularon los siguientes objetivos:

- Rastrear la evolución social y artística de la disonancia y el ruido a través del tiempo dentro de los márgenes de estudio.
- Analizar las causas que permitieron la incorporación del ruido en el arte sonoro musical y su aceptación como elemento artístico.
- Establecer una línea histórica a través de partituras y tratados que permita comprender este proceso.

3. METODOLOGÍA

El método de trabajo se basó principalmente en la comparación de fuentes musicales situadas entre los márgenes históricos antes especificados estableciendo una relación directa entre el uso de la disonancia y la aparición del ruido en el arte musical en el siglo XX.

A continuación, se analizaron algunos ejemplos de cómo el compositor ha entendido los sonidos del entorno que le rodea y cómo los ha representado artísticamente en la música mediante la imitación o la descripción de las sensaciones que produce el sonido en sí.

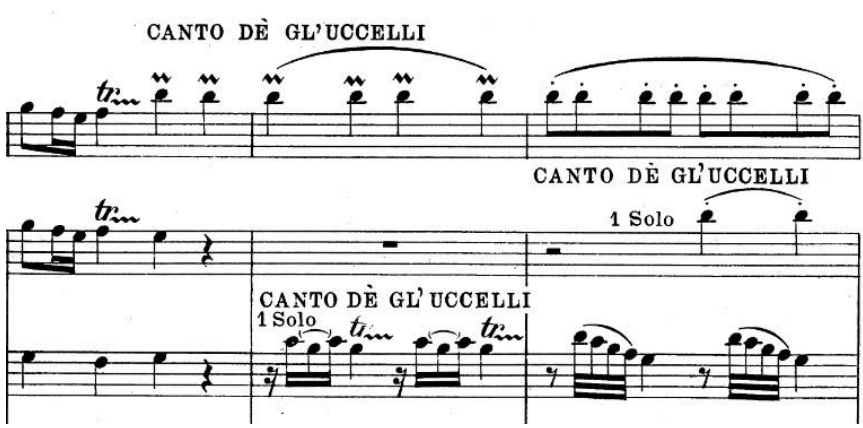
Esta selección de ejemplos se estudió desde diferentes perspectivas en cada caso, en función de la forma de proceder en la escritura musical.

3.1. Desde el lenguaje tradicional

Estructuras armónicas y melódicas desde un lenguaje musical tradicional que imita el ruido mediante instrumentos musicales utilizados de forma tradicional.

Quizá, la partitura más conocida de este uso es *Le quattro stagioni op.8* (1725) de Antonio Vivaldi (1678 – 1741). En *La Primavera*, imita sonidos de la naturaleza tales como pájaros, el río, perros, tormentas, etc.

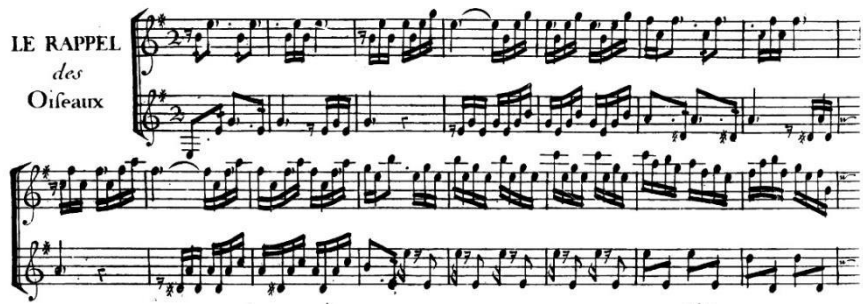
FIGURA 1. *1er movt. de La Primavera de Las cuatro estaciones (1725) de A. Vivaldi*



Fuente: Ed. EMB

Jean-Philippe Rameau (1683 – 1764), en su *Pièces de Clavecin avec une méthode* (1724), imita los pájaros en la pieza *Le rappel des oiseaux* a través del adorno *pincé* en los primeros compases de la partitura. Esta imitación es menos descriptiva que la de Vivaldi, pero crea un bonito efecto al comienzo de la obra.

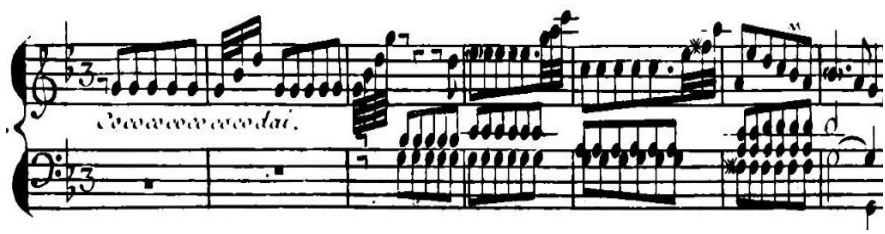
***FIGURA 2**. Le rappel des oiseaux (1724) de J. Ph. Rameau*



Fuente: Primera edición de 1724

En *Nouvelles suites de pièces de clavecin* (1727), imita así a la gallina, *La poule,* en los primeros compases. Incluso añade la onomatopeya con el texto al principio de la partitura. El tipo de escritura y el ritmo parece que imita, también, el movimiento errático y nervioso de la gallina.

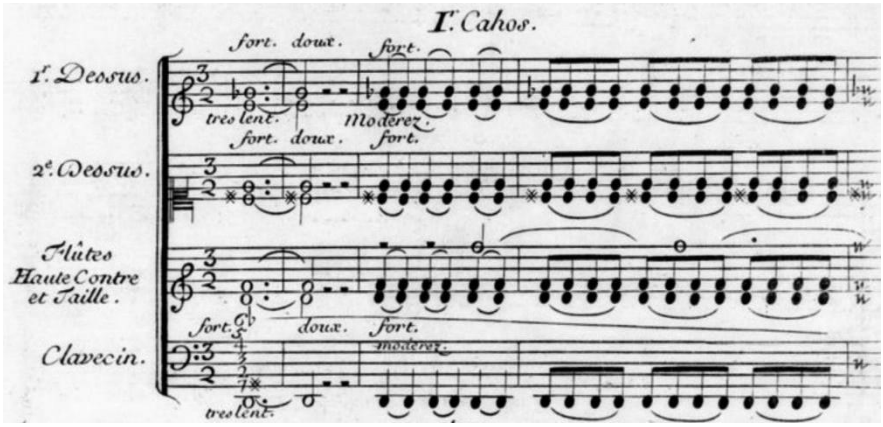
***FIGURA 3**. La poule (1727) de J. Ph. Rameau*



Fuente: Primera edición de 1726-27

En la obra *Les éléments* (1737) de Jean-Féry Rebel (1666 – 1747), comienza con *le cahos* (el caos) con un acorde tipo *cluster* de notas, precisamente para representar la sensación de dicha escena.

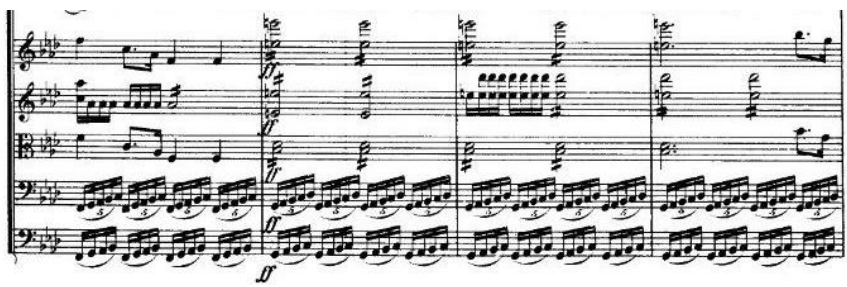
FIGURA 4. *I. Cahos de Les éléments (1737) de J. F. Rebel*



Fuente: Facsímil de 1737

La *Sexta sinfonía op.68* (1808) de Ludwig van Beethoven (1770 – 1827), es también un buen ejemplo. Es especialmente llamativa la forma de imitar el trueno con violonchelos y contrabajos durante la tormenta produciendo una confusión general que recuerda al viento agitado y la sensación que produce.

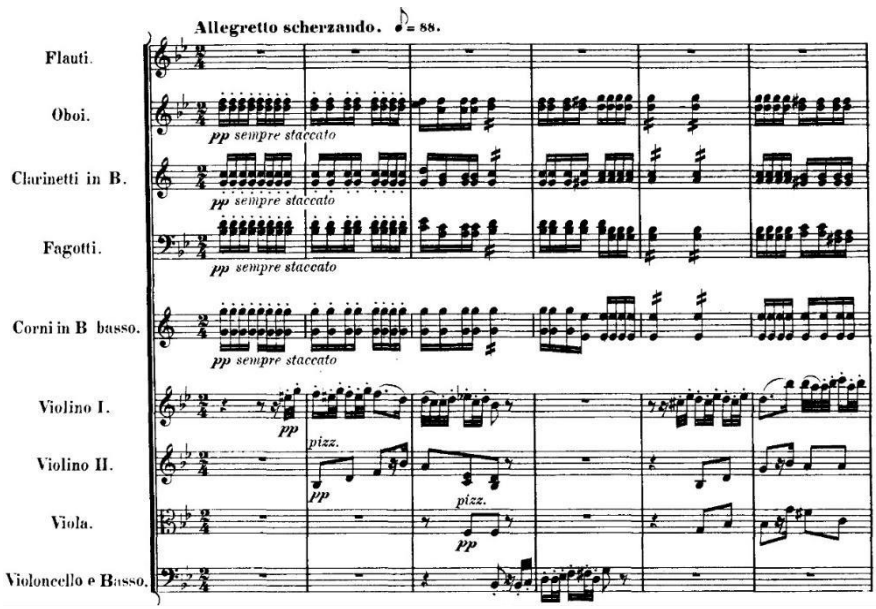
FIGURA 5*. 4º movt. de la Sexta sinfonía op.68 (1808) de L. van Beethoven*



Fuente: Ed. Dover

En el segundo movimiento de la *Octava sinfonía op.93* (1811) de Beethoven, utiliza toda la sección de viento para imitar la acción mecánica y repetitiva del metrónomo recientemente inventado por Johann Nepomuk Maezel (1772 – 1838).

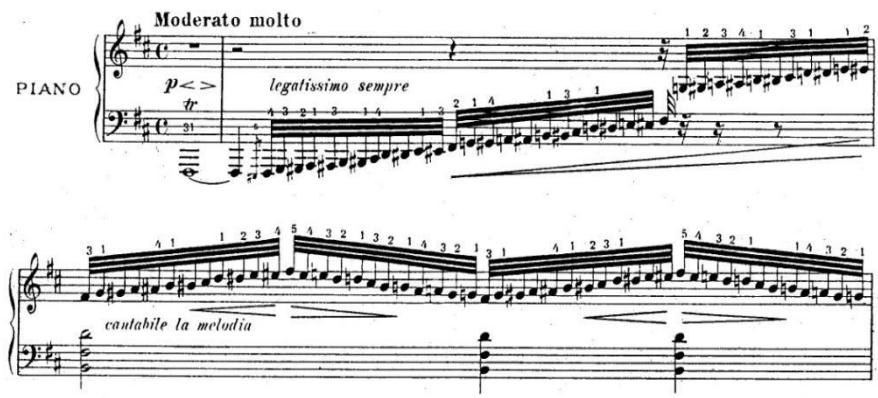
FIGURA 6. *2º movt. de la Octava sinfonía op.93 (1811) de L. van Beethoven*



Fuente: Ed. Dover

El pianista Charles-Valentin Alkan (1813 – 1888) en sus *Trois morceaux dans le genre pathetique op.15* (1837), dedicadas a Franz Liszt, en la segunda, llamada *Le vent*, describe el viento utilizando escalas cromáticas ascendentes y descendentes.

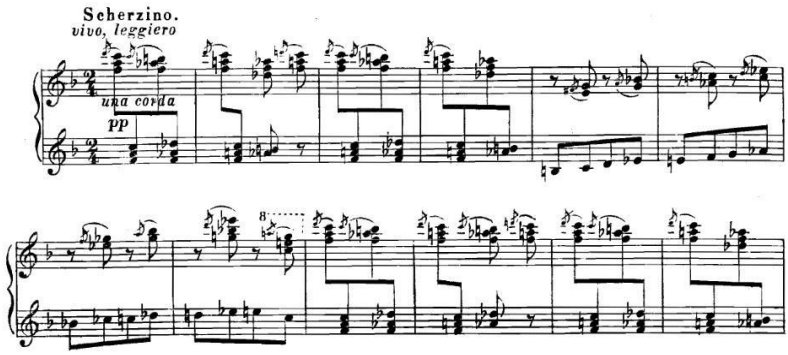
FIGURA 7. *Le vent op.15 (1837) de C. V. Alkan*



Fuente: Ed. Costallat & Cie. (1910)

Estas imitaciones se encuentran también en *Cuadros de una exposición* (1874) de Modest Mussorgsky (1839 – 1881), donde imita también a las gallinas con sucesivos mordentes desde el comienzo de la obra.

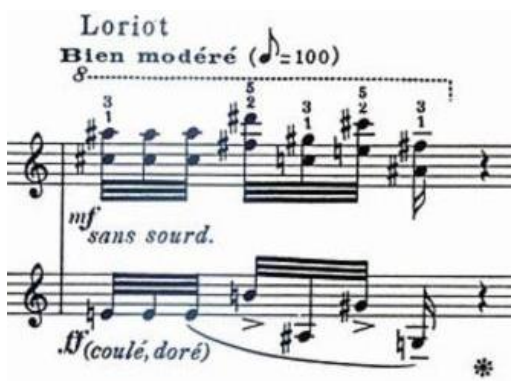
FIGURA 8. *Cuadros de una exposición (1874) de M. Mussorgsky*



Fuente: Ed. Breitkopf & Härtel

Los ejemplos más recientes se encuentran en la obra *Catalogue d'oiseaux* (1956 – 58) de Olivier Messiaen (1908 – 1992) donde, después de un profundísimo estudio sobre la ornitología animado por su profesor Paul Dukas, Messiaen describe los sonidos de varios pájaros depurando cada vez más la técnica, coloreándolos con armonías que acompañan los cantos pasando de la mera imitación a evocar el color y el paisaje. Es el caso de la oropéndola en el siguiente ejemplo.

FIGURA 9. *Catalogue d'oiseaux (1956 – 58) de O. Messiaen*



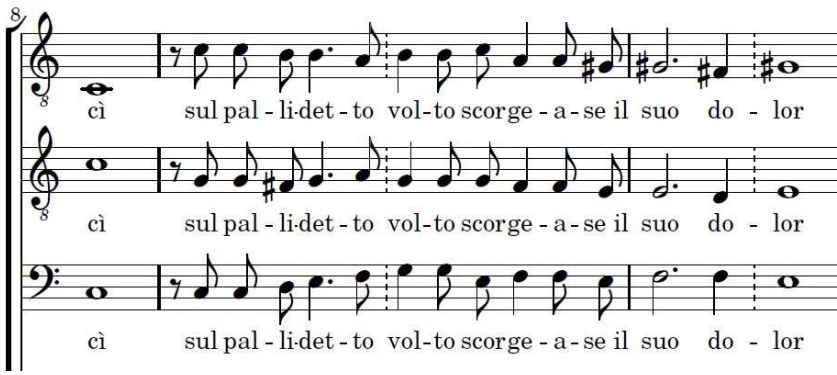
Fuente: Ed. Durand

3.2. Desde la armonía no tradicional

Uso de estructuras musicales armónicas que no corresponden a la escritura tradicional de la época mediante instrumentos musicales utilizados de forma convencional. En el *Figuralismo* se pueden apreciar muchos ejemplos de las diferentes formas de concebir y sacar partido a la disonancia y los procesos armónicos ajenos a la tonalidad o modo utilizado.

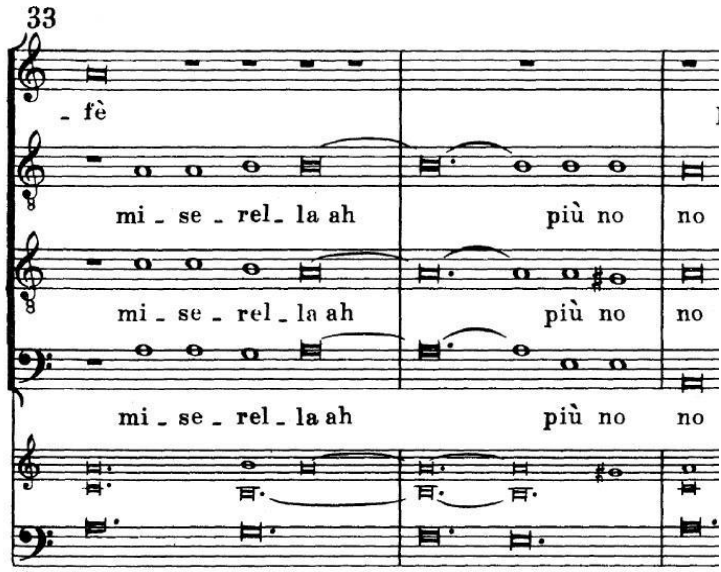
En el madrigal *Lamento della Ninfa SV.163* (1638), Claudio Monteverdi usa la disonancia de forma completamente explícita, encadenando varias segundas seguidas entre las mismas voces, sobre el texto *il suo dolor* de la primera parte, o sobre el texto *miserella* de la segunda parte, creando una sensación especialmente conmovedora.

FIGURA 10. *Lamento della Ninfa I (1638) de C. Monteverdi*



Fuente: Ed. Nicolas Sceaux

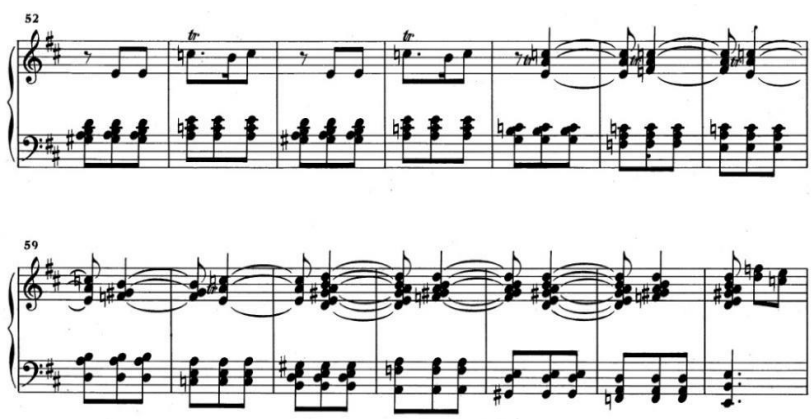
FIGURA 11. *Lamento della Ninfa II (1638) de C. Monteverdi*



Fuente: Ed. Universal (G. F. Malipiero)

Se puede apreciar otro ejemplo en el trato que hace de la disonancia Domenico Scarlatti (1685 – 1757) en su *Sonata en Re mayor K.119* (1749), creando sensación de confusión y densidad sonora.

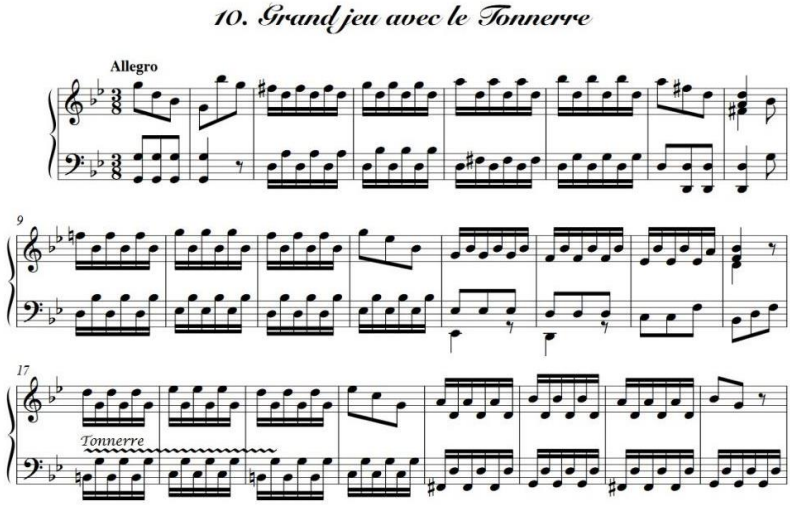
FIGURA 12. *Sonata en Re mayor K.119 (1749) de D. Scarlatti.*



Fuente: Ed. Heugel

En la obra para órgano *Grand jeu avec le tonnerre* (1787) de Michel Corrette (1707 – 1795), especifica al comienzo de la partitura cómo se puede conseguir el efecto de trueno colocando una tabla en la primera octava de la pedalera con los registros de trompeta y bombarda para pisarla con el pie a voluntad formando un *cluster* en esa zona.

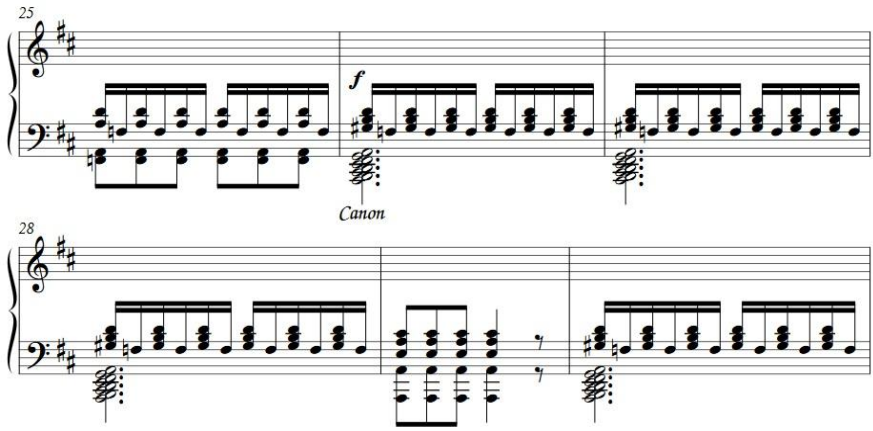
FIGURA 13. *Grand jeu avec le tonnerre (1787) de M. Corrette.*



Fuente: Ed. M. Machella

Claude-Bénigne Balbastre (1724 – 1799), en su obra *Canonnade*, imita el cañón mediante un *cluster* escrito en la zona grave del teclado.

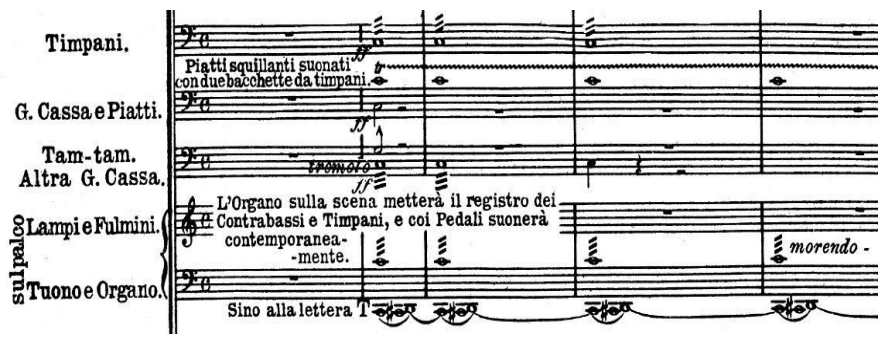
FIGURA 14. *Canonnade de C. B. Balbastre*



Fuente: Ed. P. Gouin

Un ejemplo muy conocido de este tipo de prácticas con el *cluster* se puede encontrar en el uso que hace Giuseppe Verdi (1813 – 1901) del órgano en la obertura de *Otello* (1885) para describir los truenos y relámpagos.

FIGURA 15. *Obertura de Otello (1885) de G. Verdi*



Fuente: Ed. Ricordi

3.3. USO NO TRADICIONAL DE LOS INSTRUMENTOS

Los instrumentos musicales generan una serie de sonidos en la interpretación. Los de viento incluyen sonidos de aire al chocar contra los bordes de la boquilla y la acción del movimiento de las llaves, los de cuerda

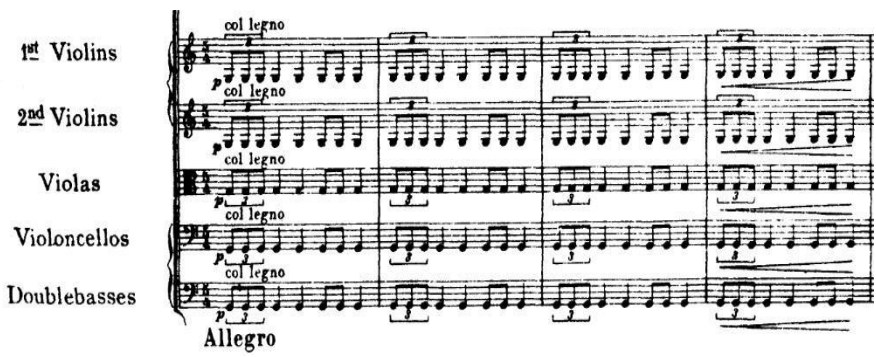
frotada producen sonidos de rozamiento del arco con la cuerda que se percibe como un tono pobre cuando el instrumento es de baja calidad o el intérprete es inexperto, los rasgueos o arrastres de posición en la guitarra, la acción del mecanismo en los instrumentos de teclado, etc. Cuando no es exagerado, el público obvia estos ruidos, pasando a formar parte del diseño sonoro de la propia obra.

Hay algunas formas de tocar que producen un ruido en sí mismas y que se han utilizado de forma deliberada incorporándose a los recursos compositivos de diferentes instrumentos para evocar determinadas sensaciones que aportan interés al discurso musical en lo que se llamará posteriormente *técnicas extendidas*.

En el Barroco, por ejemplo, se encuentran los violines *in tromba marina* que consistía en colocar un papel cerca del puente para dar un sonido áspero al instrumento. Este efecto se puede apreciar en el *Concerto con Molti Stromenti* RV.558 de Antonio Vivaldi.

En la cuerda frotada se puede encontrar también la expresión *col legno* que consiste en golpear las cuerdas con la parte de madera del arco. Un interesante ejemplo se puede apreciar en *Mars* de la obra *The Planets op.32* (1914 – 16) de Gustav Holst (1874 – 1934).

FIGURA 16. *The Planets op.32 (1914 – 16) de G. Holst*

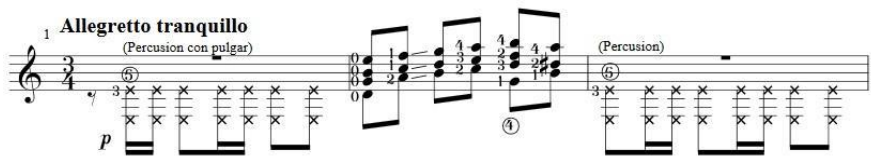


Fuente: Ed. Boosey & Hawkes, Ltd

En la guitarra hay múltiples efectos que producen ruidos muy característicos. En el *Fandanguillo op.36* (1925) de Joaquín Turina (1882 –

1949) hace un efecto de tambor golpeando el puente de la guitarra con el pulgar.

FIGURA 17. *Fandanguillo op.36 (1925) de J. Turina*



Fuente: Ed. Schott

En el siglo XX se puede encontrar un ejemplo perteneciente a la *corriente maquinista.* La *Fundición de acero op.19* (1927) de Alexander Mosolov (1900 – 1973) es una obra escrita para ballet donde, sobre toda clase de ruidos constantes y repetitivos que imitan a las máquinas de la fundición, se impone una melodía con las trompas y trompetas al unísono. Durante la obra, toda la orquesta está imitando ruidos de máquinas industriales. Es especialmente interesante el sonido de las flautas en *frulatto* así como el sonido metálico del metal y los efectos que produce la escritura en armónicos de la cuerda que recuerda a los chirridos del metal. Este tipo de efectos se han utilizado con frecuencia para imitar de forma más real los ruidos que se buscan.

De este uso no tradicional de los instrumentos también se pueden encontrar ejemplos en la voz con el uso de onomatopeyas en los *madrigalismos* utilizados por Clément Janequin (c.1485 – 1558) en la obra *La Bataille de Marignan* (1515), donde se imitan los ruidos de una batalla, y en la obra *Le chant des oiseaux* (1529), donde se imita el canto de los pájaros. Aunque los sonidos vocales se han utilizado durante toda la historia cabe destacar en el s. XX la aparición del *dadaísmo* donde se dan todo tipo de sonidos vocales, onomatopeyas, ruidos, etc.

El Romanticismo musical se interesó más por conceptos programáticos e incidentales donde se expresaban los sentimientos y sensaciones que producía una situación determinada. Fue una época poco dada a la imitación literal y más cercana a las ideas dentro del desarrollo armónico y tímbrico que conducirían después al Expresionismo.

4. RESULTADOS

El análisis de esta selección de obras da una idea del interés en el desarrollo musical a través del sonido. Son obras que han sido relevantes en la historia de la música dejando una huella que muchos compositores han querido seguir e introducir en sus obras.

Se aprecia también el interés en experimentar no solamente con el sonido sino con las sensaciones que produce en el oyente trabajando desde la perspectiva artística aplicada a la experiencia sensorial.

Todos los procesos compositivos han perdurado hasta el siglo XX evolucionando de forma exponencial y paralela. La creciente preocupación por el ritmo, unida a la emancipación de la disonancia y posteriormente el ruido, hace que prolifere un interés nunca visto por los instrumentos de percusión en todas sus formas, al igual que el estallido de las ya mencionadas *técnicas extendidas* en todos los instrumentos.

Entre 1890 y 1920 se produce un punto de inflexión donde estalla todo el conjunto de ideas que se vienen gestando desde siglos atrás conformando un panorama artístico ecléctico que se desarrollará durante todo el siglo XX dando lugar al nacimiento de una de las mayores transformaciones de toda la historia de la música y de un nuevo arte sonoro.

No es casual el nacimiento de corrientes en el comienzo del siglo XX como el Futurismo, Maquinismo, Ruidismo y Estridentismo que llevan el estudio de los ruidos hasta sus últimas consecuencias. También, la aplicación de la electricidad para crear todo tipo de instrumentos musicales cambiaría el panorama tímbrico de una manera radical.

5. DISCUSIÓN

El hecho de analizar ejemplos muy concretos de cómo se ha utilizado la disonancia de forma explícita y las sensaciones que produce la imitación de los ruidos, podría inducir a pensar que la disonancia podría ser algo a evitar dentro del discurso musical clásico y no es así.

Carlos José Melcior (1785 – 1873), en su *Diccionario Enciclopédico de la Música* (1859, p. 139), define la disonancia de la siguiente manera:

> Las disonancias no son desagradables en la música, al contrario, la que no las tuviera, sería muy chabacana. Verdad es que las disonancias tomadas aisladamente serian desagradables, y que un seguido de ellas serian poco gratas, pero como no es regular que se componga música de solas disonancias, en la composicion unidas con arte á las consonancias hacen un maravilloso efecto (sic).

Por este motivo, la disonancia es mucho más efectiva y expresiva cuanto más convencional es el marco de consonancias de la obra, que viene dado por el momento histórico en el que fue compuesta. Es decir, será más o menos áspera dependiendo del contexto armónico y del lenguaje que se esté utilizando, siendo de mayor impacto cuanto más contraste cree.

Los tratados históricos musicales antes expuestos se limitan sólo a describir el fenómeno musical obviando el factor cultural y social de cada momento de la historia, pero, conociendo los avances tecnológicos que se produjeron en cada época, no es difícil imaginar los sonidos que pudieron rodear la vida en épocas pasadas.

Según Michel Chion (1999, p. 224):

> En la música occidental, los efectos 'ruidistas' aparecen muy temprano, con fines de imitación, por supuesto, pero no forzosamente de imitación del ruido, sino más bien de expresión del movimiento, de la luz, etc.

En la pintura es una costumbre habitual la descripción e imitación de la naturaleza desde la aparición del hombre prehistórico. En la literatura lo fue a partir de la aparición de la escritura, pero en la música el proceso no fue tan claro por utilizar un lenguaje abstracto muy tardío.

Es posible que, de la unión de estas artes, naciera en la música la capacidad de mostrar también las cualidades de la naturaleza por medio del sonido, que abunda, al igual que los paisajes, de formas muy variadas en la naturaleza. Ferrucio Busoni (1866 – 1924), en su *Entwurf einer neuen Ästhetik der Tonkunst*[118] (2009, p. 5) lo describe así:

> Todas las artes, todos sus recursos y formas, apuntan siempre a un mismo objetivo: la imitación de la naturaleza y la interpretación de los sentimientos humanos.

[118] Esbozo de una nueva estética de la música.

6. CONCLUSIONES

Después de este breve estudio, se pueden extraer las siguientes conclusiones:

- La experimentación sigue un proceso lineal constante que ha llevado a incorporar al arte sonoro nuevos sonidos y texturas que se han ido aceptando paulatinamente.
- La disonancia presenta en muchas de sus formas estructuras o patrones similares al ruido. Su presencia en la música de manera explícita abrió numerosas formas de expresión que facilitaron la incorporación de estructuras similares y complementarias que llevaron a la inclusión del ruido en la música del siglo XX.
- El ruido como fenómeno físico no varía a lo largo del tiempo, y, como fenómeno social y cultural en su incorporación a la música del siglo XX, que represente una manifestación artística o no depende, en primer lugar, de la intencionalidad artística de los compositores, y, finalmente, del criterio de los oyentes.

Actualmente existe una conciencia real del ruido que hace comprender el entorno sonoro e interactuar con él en diferentes contextos. El ser humano ha aprendido a valorar la musicalidad de un amplio ventalle de sonidos que le rodean, el paisaje sonoro, así como el silencio, con una predisposición a escuchar nuevos mundos sonoros de la mano de la experimentación.

Se podría terminar con las palabras de Ottó Károlyi (2000, p. 112):

> A lo largo del siglo XX hemos sido testigos de la emancipación del ruido hasta tal punto que, desde el punto de vista estético, sería engañoso mantener la división tradicional entre música y ruido. Los compositores modernos utilizan cualquier material sonoro o cualquier forma que consideren adecuada para expresarse a través de sus obras.

7. REFERENCIAS

Bermudo, J. (2009). Declaración de instrumentos musicales. Maxtor.

Boetii, A. M. T. S. (1867). De institutione musica Libri Quinque. Godofredus Friedlein.

Busoni, F. (2009) [1916]. Esbozo de una nueva estética de la música. Doble J.

Caldwell, J. (1984). La música medieval. Alianza Música.

Chion, M. (1999). El sonido. Paidós.

De la Motte, D. (2007). Armonía. Mundimusica.

De la Motte, D. (1998). Contrapunto. Idea Books.

Donington, R. (1998). La música y sus instrumentos. Alianza.

Forns, J. (1972). Estética aplicada a la música (9ª ed.). Imprenta de José Luis Cosano.

Fubini, E. (2001). Música y lenguaje en la estética contemporánea. Alianza.

Fubini, E. (2002). La estética musical desde la Antigüedad hasta el siglo XX. Alianza.

Fux, J. J. (2010). Gradus ad Parnasum. Universidad de Granada.

García Pérez, A. S. (2006). El concepto de consonancia en la Teoría Musical: De la Escuela Pitagórica a la Revolución Científica. Universidad Pontificia de Salamanca.

Goldáraz Gaínza, J. J. (2000). Afinación y temperamentos históricos. Alianza.

Grout, D., & Palisca, C. V. (1990). Historia de la música occidental (Vol. 1 y 2). Alianza Música.

Isacoff, S. (2005). Temperamento: Storia di un enigma musicale. EDT.

Károlyi, O. (2000). Introducción a la música del siglo XX. Alianza.

Krenek, E. (1965). Autobiografía y estudios. Rialp.

Melcior, C. J. (1859). Diccionario Enciclopédico de la Música. Imprenta Barcelonesa Alejandro García.

Otaola González, P. (2005). El De musica de San Agustín y la tradición pitagórico-platónica. Estudio Agustiniano.

Otaola González, P. (2000). Tradición y modernidad en los escritos musicales de Juan Bermudo. Reichenberger.

Persichetti, V. (1985). Armonía del siglo XX. Real Musical.

Piston, W. (1991). Armonía. Labor.

Ramos de Pareja, B. (1990). Música práctica. Alpuerto.

Reger, M. (1978). Contribuciones al estudio de la modulación. Real Musical.

Reti, R. (1965). Tonalidad, atonalidad, pantonalidad. Rialp.

Rodríguez Molina, A. (2017). De la disonancia a la incorporación del ruido en la música.Genealogía y evolución. Factores interdisciplinares y transformadores de condicionamientos y estereotipos estéticos en la música de la cultura occidental y el arte sonoro del siglo XX. Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid.

Russolo, L. (2004). The Art of Noises. Ubuclassics, Michael Tencer. (Original "L'arte dei Rumori" de 1913).

Salinas, F. (1983). Siete libros sobre música. Alpuerto.

Schaeffer, P. (1998). Tratado de los Objetos musicales. Alianza.

Schaeffer, P. (1959). ¿Qué es la música concreta? Nueva visión.

Schönberg, A. (1974). Armonía. Real Musical.

Supper, M. (1997). Música electrónica y música con ordenador. Alianza.

Vicentino, N. (1555). L'antica musica ridotta alla moderna prattica. Antonio Barre.

Zarlino, G. (1558). Le Istitutioni harmoniche. Francesco dei Franceschi Senese.

7.1 Enlaces web

IMSLP Petrucci Music Library en https://imslp.org/

Real Academia Española en https://www.rae.es/

Normas UNE en https://www.une.org/

SUBJETIVIDADES DISCURSIVAS. LA POESÍA COMO MÉTODO DE INVESTIGACIÓN NARRATIVA

MIRIAM GONZÁLEZ ÁLVAREZ
Universidad de La Laguna

1. INTRODUCCIÓN: DEL YO NARRATIVO AL YO PERFORMATIVO

> Si hay pronombres hay cuerpos; si hay cuerpos hay relato.
>
> SANTIAGO ALBA RICO[119]

Las personas somos consideradas como seres humanos, alejándonos así de la categoría de animales por nuestra capacidad de clasificar. Como explica Alba-Rico (2017), nuestra primera actividad racional es la de ordenar, hacer distinciones, clasificar…una serie de dinámicas que conforman "nuestra actividad mental espontánea" (p. 39). En este acto de ordenamiento y distinción vamos trenzando una fina red narrativa e identitaria en la que vamos atando nuestros cuerpos a distintos ejes discursivos. Desde este lugar relacional, la discursividad encierra nuestros cuerpos para darles sentido a través de la diferenciación y, por supuesto, del propio lenguaje. Sea como fuere, el lenguaje

> mediante el que pretendemos huir del cuerpo (…) nos ata una y otra vez a él, como la cometa volandera permanece atada a la mano o al gancho que la retienen –mientras da coletazos en el aire– en la tierra de abajo. (Alba-Rico, 2017, p. 301)

El lenguaje como esa "cometa volandera", nos crea la falsa ilusión de narrar –y, por tanto, de ser– en libertad, mientras se mantiene atada a una soga que no le permite seguir subiendo más alto. El lenguaje nos señala nuestro lugar en el espacio. Decimos Yo y tenemos cuerpo,

[119] Cita sacada del libro *Ser o no ser (un cuerpo)* de Santiago Alba Rico (2017).

somos sujeto; decimos Yo y se forma el relato. Desde este lugar epistémico, colocamos la investigación narrativa como marco general para dar cuenta de las potencialidades del relato para aportar significación a la interacción entre las personas (Connelly y Clandinin, 1995; Bruner, 1997) y a los sucesos de nuestra vida (Herraiz-García, 2012).

Coincidiendo con el estudio realizado por Herraiz-García y Aberasturi-Apraiz (2015), la perspectiva narrativa adoptada parte de la premisa expuesta por Connelly y Clandinin (1995), quienes afirman que las personas vivimos entre relatos, entre historias que, individual y socialmente, dan sentido al propio Yo, a la encarnación pronominal de nuestra existencia (Alba-Rico, 2017). A este respecto, entendemos la narrativa como enfoque de investigación desde el que colocar nuestro lugar de escritura.

En línea con el planteamiento de Deleuze (1993/1996), esbozamos el acto de escribir como un asunto en devenir, siempre inacabado y en construcción y, como otras investigadoras (St. Pierre y Richardson, 2005; Cabello-Campuzano, 2021), la escritura se convierte en un medio de investigación. Richardson (1997) fue la primera investigadora en abrir las posibilidades de la escritura experimental. Desde esta instancia epistemológica-metodológica, cuestionamos las formas hegemónicas de investigación que pretenden "hacer hablar" a la realidad (Onsès-Segarra, 2018) para desplazarnos hacia el aspecto performativo del discurso y, a su vez, de la escritura. Como ya han investigado antes (Bärtås, 2010; Cabello-Campuzano, 2021), la escritura tiende hacia la performatividad de Judith Butler. Es decir, el discurso se apoya en ciertos mecanismos performativos que reiteran normas y modelos, ocultando o enmascarando los convencionalismos sociales y culturales que narran. Por lo que no hay realidad o sujeto que preceda a la narración, sino que la experiencia narrada produce al sujeto (Jackson, 2004). El ser se convierte así en un Yo en devenir (Jackson y Mazzei, 2008; Gannon, 2018).

Realizamos un recorrido desde el Yo narrativo hasta el Yo performativo (Jackson y Mazzei, 2008) para problematizar, desde el marco ontológico postestructural, los límites de la voz y exponer lo indecible del significado. Tratamos de estar atentas a "lo que la escritura *hace*", como reflexiona Cabello-Campuzano (2021, p. 11) en su investigación. Tratamos de entender la narración como una posibilidad de ampliar o extender los

procesos investigativos, como una oportunidad para escuchar otras voces y para componer la nuestra propia desde nuevos lugares. Y es esta búsqueda de la voz, esta exploración por nuevos tránsitos y espacios, lo que nos lleva hasta la poesía.

1.1. El Yo poético

La poesía aparece en nuestra investigación como una manera de dar sentido a nuestro desorden, como una vía para engarzar la fragmentación que el Yo estaba experimentando y hablar desde un Yo poético que acoge distintas voces y facilita la comunicación. En palabras de Koelsch (2016): "una forma de expresar la complejidad de las voces es a través de la poesía"[120] (p. 171). Como escritora, investigadora y, a veces, docente, nuestro Yo se veía encapsulado en distintas etiquetas que generaban una sensación de pérdida y división en nuestra práctica investigativa. Desde este escenario de encasillamiento fraccionado es que coincidimos con el planteamiento realizado por Evans (2016) y situamos el lugar desde el que nace nuestra investigación interconectado con la práctica artística, investigadora y docente. La autora (Evans, 2016), toma como punto de partida el concepto de A/R/Tografía (*A/R/Tography*) (Irwin, 2013) para explorar los vínculos relacionales que se establecen entre la figura de artista-escritora/investigadora/docente y, de esta manera, utilizar la escritura como hilo narrativo y conector de la investigación. Desde este paradigma teórico, la escritura permite vincular los tres papeles –escritora, investigadora y docente– para crear un tercer espacio que ofrece un punto de convergencia y, a la vez, de divergencia (Evans, 2016), un mestizaje que enriquece la investigación y difracta (Barad, 2007) el saber.

La poesía sirve de espejo (Neilsen-Glenn, 2016), enseña a escuchar y estar despierta, permite generar otras nuevas maneras de crear conocimiento desde las potencialidades del arte para relacionarse con los datos de formas diferentes y significativas (Koelsch, 2016), para ampliar los encuentros con las experiencias de cerca y personalmente (Weems, 2016). Al igual que otros métodos basados en las artes, la poesía (invita

[120] "One way to express the complexity of voices is through poetry" (Koelsch, 2016, p. 171) (Traducción de la autora).

a) entrar en las perspectivas individuales para producir experiencias afectivas colectivas (Owton, 2017). De este modo, la investigación poética es la creación de poesía como práctica investigativa (Chilton y Leavy, 2014), como vía de conocimiento para ampliar la compresión y resistirse a las interpretaciones directas e inflexibles sobre la realidad, a las ideas únicas y singulares (Apol, 2020).

Dentro de la Investigación Basada en las Artes (*Arts-based Research*) (Barone y Eisner, 2011), la investigación poética ha ido ganando fuerza en el ámbito de las ciencias sociales (Leavy, 2009; Apol, 2020). Leavy (2009) sostiene que el recurso poético no es simplemente una forma alternativa de presentar la información, sino que permite evocar un significado diferente a partir de los datos. Algunas investigaciones apuntan a que la poesía puede ser la mejor manera de transmitir un mensaje emocional y de captar la atención de la audiencia (Koelsch, 2016; Apol, 2020; Monge et al., 2020). Diversas autoras establecen, de esta manera, la Indagación Poética (*Poetic Inquiry*) (Owton, 2017; Apol, 2020) como medio, a través de la contemplación intuitiva y la expresión creativa (Owton, 2017), para prestar atención a la complejidad, multiplicidad y relacionalidad de la vida, reconociendo que nada es sólo en sí mismo (Apol, 2020).

Esta línea de investigación ha sido abordada con anterioridad desde diversas perspectivas. Como explican Owton (2017) y Faulkner (2019), el uso de la poesía como recurso en la investigación se ha ido denominando con diversas etiquetas como: transcripción poética (Richardson, 2002), poesía investigativa (Hartnett, 2003), poesía de investigación (Poindexter, 2002; Faulkner, 2007), poesía de datos (Commeyras y Montsi, 2000), representación poética (Richardson, 1994, 1997), narrativas del yo (Denzin, 1997), narrativa poética (Glesne, 1997), poesía narrativa (Tedlock, 1983; Owton, 2015), poesía antropológica (Brady, 2000), poesía interpretativa (Langer y Furman, 2004), poética etnográfica (Denzin, 1997; Brady, 2004), poética performativa (Denzin, 2010), poesía con voz literaria (Prendergast, 2006), hasta (simplemente) poesía (Faulkner, 2005). Tras esta amalgama de nombres y clasificaciones, Prendergast (2009) propuso el término "investigación poética" para englobar la diversidad de formas poéticas y trató de englobarlas en tres categorías. En nuestro estudio, nos decantamos por la primera.

1. Algunos estudios han buscado acercarse a la poesía desde una perspectiva teórica o crítica, componiendo poemas basados en revisiones bibliográficas (Poindexter, 2002; Hartnett, 2003; Prendergast, 2006; Faulkner, 2007).
2. Otros, en cambio, han optado por utilizar la poesía para traducir o interpretar el proceso de investigación, elaborando poemas desde la voz del investigador o investigadora (Denzin, 1997; Brady, 2004; Evans, 2016; Koelsch, 2016).
3. Y un último grupo se ha decantado por utilizar el recurso poético para componer los datos extraídos y darles un nuevo sentido, generando poemas basados en los resultados o los participantes (Neilsen-Glenn, 2016; Monge et al., 2020).

2. OBJETIVOS: LA POESÍA COMO MÉTODO

> Terrible lector, cómo te envidio,
> vos que estás fuera de este poema
> y tenés la dulce libertad de tampoco entrar.
>
> KATYA VÁZQUEZ SHRÖDER[121]

Los procesos discursivos en las investigaciones académicas se presentan como estructuras desiguales que clasifican y jerarquizan el saber, como contenedores del conocimiento que orientan los apartados o secciones específicas. Algunas autoras han investigado sobre cómo el uso del lenguaje refleja el pensamiento y estructura la realidad (Braun, 2021). A este respecto, planteamos como objetivo principal del estudio: dar a conocer otras maneras de relacionarse con los procesos discursivos como generadores de subjetividad. Realizando, así, un desplazamiento hacia las subjetividades discursivas, acercándonos a una perspectiva nómada (Braidotti y Fischer-Pfeiffer, 2015), relacional y múltiple que descentra el yo (Hernández-Hernández y Sancho-Gil, 2020) y que entiende las potencialidades del recurso poético para dar cuenta de los posibles vacíos conceptuales y afectivos (Monge et al., 2020) en el proceso de investigación narrativa.

[121] Estrofa del poema *Un paraíso llamado olvido* de Katya Vázquez Schröder (2023).

2.1. La poesía como pregunta

Plantear la poesía como método nos permite abrir horizontes, pero, al mismo tiempo, nos lleva a plantearnos nuevas preguntas. Algunas como:

- ¿Cómo de accesible es el mensaje poético?
- ¿Cómo derrumbar los muros emocionales del discurso?
- ¿Cómo generar poesía de manera crítica sin perder la voz propia?

Todas estas preguntas sin respuesta nos llevan a desarrollar una primera aproximación narrativa a nuestra investigación desde una óptica heterodoxa y disidente, la cual parte desde el plano poético para tratar de entender los procesos discursivos desde un espacio más emocional que rompa con la barrera racional de querer entender y dar nombre a todo.

2.2. La poesía como respuesta

En este escenario discursivo, los objetivos específicos que planteamos tratan de establecer las narrativas poéticas como un instrumento para la adquisición de conocimiento y para la reformulación de alguno o de múltiples aspectos de la realidad establecida como objetiva. La poesía no sólo se plantea como una búsqueda de respuesta, sino sobre todo, como un medio de escucha (Apol, 2020).

- Estudiar, desde la indagación poética, las potencialidades de la poesía como revisión bibliográfica.
- Analizar la capacidad que tiene el recurso poético para profundizar en un tema o concepto complejo.

3. METODOLOGÍA: LA POESÍA COMO SUCESIÓN DE PUNTOS

> Y ya no es que la vida entre en la investigación,
> es que la investigación también es tu vida,
> forma parte de ella.
>
> JUDIT ONSÈS SEGARRA[122]

[122] Cita de la tesis doctoral Documentación visual en los fenómenos de aprendizaje con estudiantes de primaria. Una indagación rizomática difractiva desde las teorías ʻpostʼ de Judit Onsès Segarra (2018).

Como explica Onsès-Segarra (2018) en su tesis doctoral, la investigación que se realiza no se puede separar de la vida personal de la investigadora, no se queda en las cuatro paredes del despacho o del aula, sino que convive y nos atraviesa en nuestros quehaceres diarios, dialogando con nuestro sueños y abrumándonos en nuestros ratos libres, volviéndose una parte más de nuestra ya fragmentada esencia. A este respecto, en nuestro estudio partimos de esa idea clave, y entendemos la investigación como un hacer corporeizado que envuelve al individuo y le afecta (Spinoza, 1677/1980), de la misma manera que es afectada por este (Berger, 2013). En nuestro estudio, entendemos que la investigación no se separa de nuestro día a día, sino que coexiste y se retuerce, generando un gran amasijo de teorías y prácticas que suceden a la vez.

Desde el giro postcualitativo (St. Pierre, 2019), colocamos la Investigación Basada en las Artes [IBA] (*Arts-based Research*) (Barone y Eisner, 2011) como el marco general que delimita el estudio realizado, tendiendo un puente con la Indagación Poética (*Poetic Inquiry*) (Owton, 2017; Apol, 2020). La Indagación Poética se entiende así no como un método, sino como una actitud y una forma de ser en la investigación (Owton, 2017). Decantándonos por la primera categoría de investigación poética propuesta por Prendergast (2009), y tratando de utilizar la poesía como revisión bibliográfica para ayudar a desentrañar conceptos complejos que, sin escribir creativa y emocionalmente sobre ellos, pueden resultar complicados de entender (Prendergast, 2009). Es decir, para tratar de simplificar o ayudar a la comprensión (Owton, 2017). El poder de la representación poética reside en la capacidad de crear nuevas conexiones con los datos (Rapport y Sparkes, 2009), de estimular el aprendizaje mediante las múltiples lecturas que permiten mayor libertad de interpretación.

Desde esta línea de investigación, nos acercamos a las potencialidades de la poesía investigativa (Hartnett, 2003) o de la poesía de investigación (Poindexter, 2002; Faulkner, 2007), como método para explorar las capacidades de la forma expresiva desde otro tipo de voz. Desde una voz «porosa» (Cabello-Campuzano, 2021) que no es resolutiva ni representativa y que problematiza las limitaciones de la comunicación discursiva. En este sentido, se pretende utilizar la poesía como lenguaje propio

y referencial, de tal manera que dialogue con el cuerpo teórico de la investigación realizada y se conforme como un medio para (invitar a) descentrar el lenguaje académico, problematizando sus límites. Entendemos la poesía como una sucesión de puntos que pueden ser leídos de diversas maneras.

4. RESULTADOS: EL PUNTO Y SEGUIDO

> y cada palabra tendrá
> su verdad o su horca.
>
> JUAN JOSÉ RECHE[123]

El recorrido narrativo-poético realizado nos facilitó acercarnos a los resultados que, en forma de poemas, nos permitieron, por un lado, reflexionar sobre cómo la poesía puede servir como una herramienta válida de aprendizaje haciendo una revisión bibliográfica; y por otro lado, observar la capacidad del recurso poético para profundizar en un tema o concepto complejo. Para mostrar a las lectoras o lectores el proceso que se siguió hasta la escritura de los tres poemas que recogemos como ejemplos, elaboraremos una narrativa autoreferencial –siguiendo los parámetros de la investigación narrativa– que muestre el camino recorrido. Antes de comenzar con los resultados, se deben hacer un par de aclaraciones de carácter estructural.

En primer lugar, se señala que mientras que para la redacción de los apartados previos y el de las conclusiones se utiliza el plural mayestático, siguiendo las dinámicas académicas de redacción que priorizan el uso de la primera persona del plural para denotar una expresión formal e impersonal. Para los apartados de los resultados y la discusión, nos decantamos por el uso de la primera persona del singular, escribiendo desde un Yo más cercano al canon de los poemas. De esta manera, se pretende hacer visible, también, el poder de la escritura y de los distintos tonos para abordar la investigación y generar múltiples acercamientos en el lector o lectora.

[123] Cita sacada del libro *Arquitrabe* de Gerardo Ciancio (2010).

Por otro lado, para la elaboración de la estructura narrativa de los poemas, se toma como referencia lingüística a algunos escritores contemporáneos como Bacci (2008) y Ciancio (2010) para dotar de importancia estética al tránsito o movimiento en la construcción de los versos. Siguiendo a estos autores, se pretende experimentar con el lenguaje poético para mostrar las posibilidades morfosintácticas, léxicas y rítmicas de la poesía. Se utiliza, además, el verso libre para romper con la norma, alejándonos intencionadamente de las pautas de la poesía tradicional para no tener que sujetarnos a ninguna métrica o rima, sino, en cambio, (tratar de) conectar con la parte emocional y (tratar de) facilitar el entendimiento y lectura.

Por último, se debe hacer mención a la importancia que damos a la coherencia y la calidad referencial, por lo que –y para no romper con el dinamismo del lenguaje poético– se elaboran una serie de cartografías visuales que acompañan a los poemas y mapean gráficamente el recorrido bibliográfico que se realiza para la elaboración de los distintos poemas de investigación, para ubicar y colocar temporal y nominalmente cada verso. Una vez realizada esta aclaración, nos detendremos a explicar el proceso reflexivo que se experimenta para posibilitar el desplazamiento hacia la poesía como metodología investigativa.

Durante mi segundo año de doctorado realizo una estancia en la Universidad de Barcelona, donde experimento una sensación de fragmentación del Yo, y empiezo a plantearme si la investigación que estoy realizando se corresponde con mis intereses. Y, en cierto sentido, como dice Berger (2013) en un artículo sobre los posibles efectos de la reflexividad en la posición social del investigador, si la investigación que estoy realizando forma parte de mí, o si, por el contrario, estoy investigando un tema que no me pertenece, ni me identifica.

Desde este lugar de indeterminación acudo a un seminario de doctorado con el Catedrático Emérito Fernando Hernández-Hernández y la Dra. Mariana Cabello-Campuzano, en el que se aborda la investigación artística y las cartografías del devenir. Tras una serie de dinámicas y lecturas, se nos plantea el realizar una cartografía inmersiva (Rousell, 2021) que es guiada por Cabello-Campuzano y que da como resultado un bloqueo mental que me lleva a colocar mi cuerpo en un espacio en blanco y sin límites que podría relacionarse con la gramática del cubo blanco durante

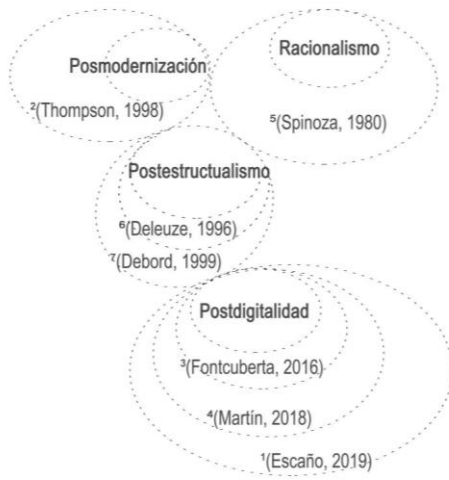
la historia del arte contemporáneo. Es decir, con ese espacio "neutral", sin expresión, ni mensaje, que trata de remarcar la narrativa de la obra de arte en exposición, pero que, en mi caso, realza la desaparición del contexto, del agarre, y centra la atención en la nada desbordante.

Con esta experiencia en mi mente, empiezo a deambular e investigar distintos paradigmas teóricos hasta acercarme al giro postcualitativo (antes mencionado), y al paradigma performativo (Østern et al., 2021), el cual se relaciona con la investigación artística y se sitúa en la misma dirección que la investigación postcualitativa, aun viniendo de diferentes contextos, tratando de romper con la investigación cualitativa. Y es dentro de este caos de abanico onto-epistemológico que encuentro en la poesía el medio para poner orden a mi agitación mental (Bolton, 1999).

La contemporaneidad se nombra desde lo visual[1],
la imagen posee el don de la ubicuidad,
lo mediático configura al individuo[2],
la saturación[3]
nos podría impedir ver más allá,
la viralidad de la imagen[4],
afecta[5] a los procesos de socialización mimética.
No se pueden colocar líneas
en el territorio del silencio,
ni el sonido
se sostiene,
ni los puntos de fuga
se dilatan.
No se pueden trazar puentes
en la deriva de la ausencia,
ni el camino
se construye,
ni las voces
se acallan.
Todo se vuelve discontinuo,
transparente,
fugaz.
Nunca se avanza por un único camino,

no paran de abrirse nuevos recorridos,
el devenir[6] del pensamiento
se configura en la búsqueda referencial,
la *Teoría de la Deriva*[7],
nos lleva a deambular,
a explorar,
a entender la investigación
siempre en un proceso
sin acabar.

***FIGURA 1**. Cartografía visual en la que se presentan gráficamente las referencias bibliográficas tomadas para la creación del primer poema.*



Fuente: Elaboración de la autora

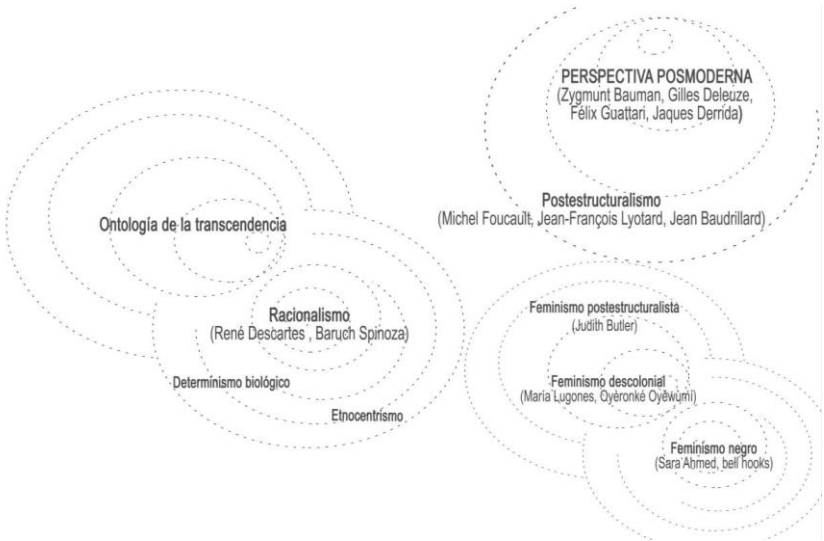
A partir de este momento, y siguiendo el paradigma performativo, me empiezo a dar cuenta de que como investigadora estoy enredada en la investigación, de que mi posicionamiento corporal está descentrado y en devenir, en un entrelazamiento material-discursivo y de que los límites entre lo ontológico y lo epistemológico se comienzan a desdibujar (Barad, 2007). En este punto de difracción y al igual que otras autoras (Owton, 2017; Apol, 2020) que indagan en el uso de la poesía como metodología de investigación, los acontecimientos y experiencias vitales que

experimento se terminan convirtiendo en ideas líricas que vienen a mi mente y que terminan cobrando la forma de pequeños versos hilados en torno a la propia investigación que estoy realizando. Empiezo a leer a autoras como Sara Ahmed y bell hooks, debido a mi interés por la perspectiva feminista y por el postestructuralismo, lo que abre una nueva mirada y un nuevo relato.

¿Y cómo puedo hablar yo de dolor?
Yo, que soy blanca, europea, heterosexual, cisgénero, de clase media,
quizás, incluso mi clase roza la alta,
yo, que nací en un hogar de comunicación y cariño,
yo, que crecí acompañada y nunca me faltó un abrazo,
yo, que nunca conocí el miedo hasta que crecí lo suficiente
para darle nombre y para entenderlo.
¿Y cómo puedo hablar yo de dolor?
Yo, que me agrietan las manos la etiqueta de privilegio blanco,
yo, que me culpabilizo y responsabilizo por una categoría dada,
yo, que me resguardo en la fragilidad blanca
para explicar mis lágrimas blancas y poder seguir llorando.
Yo, que seguramente discriminé en algún momento,
yo, que nunca he sido racializada, ni humillada por el color de mi piel,
yo, que no supe que existía el término colonialismo o etnocentrismo
hasta que mi oportunidad al acceso educativo me dibujó los conceptos.
¿Y cómo puedo hablar yo de dolor?
Yo, que nunca pasé hambre, ni necesidad de nada,
yo, que nunca tuve que nombrar mi orientación sexual
ni justificar mis gustos o actos.
Yo, que siempre estuve conforme con el determinismo biológico,
y con la construcción social, cultural e histórica entorno a mi género y mi sexo.
Yo, que aparte, soy mujer y feminista,
pero solo leía feminismo blanco que apoyaba y respaldaba mis derechos blancos.
¿Y cómo puedo hablar yo de dolor?
Yo, que siendo empática no podía entender que la piel nos distancia,
que tenía la oportunidad de alzar la voz, pero nunca lo hacía.
Yo, que teniendo libertad me sentía encarcelada,
yo, que con mis privilegios y mis derechos,
con mis etiquetas y categorías de supremacía,
sentía que era oprimida en mi propia sociedad nacionalista y opresora.
Yo, que nunca subvertí mis ventajas
y su peso me terminó rompiendo por dentro
junto con todos los "ismos" y los sesgos nunca vistos.
¿Y cómo puedo hablar yo de dolor?
Yo, que desde la imposibilidad de habitar una sola categoría,
me muevo en la indeterminación de habitar mi dolor.

Yo, que soy blanca, europea, heterosexual, cisgénero, de clase media.
Yo, que soy mujer y sólo por esta etiqueta me nombran vulnerable al dolor,
yo, que con mis derechos y ventajas no escapé de la garra del daño,
que me arañó la cara y me arrancó las bragas,
hasta borrar el privilegio de las grietas de mis manos,
hasta humillar mi nombre y colocarme en una nueva categoría.
Yo, que teniendo el dinero no supe irme en taxi,
yo, que teniendo la voz no pude gritar más fuerte,
yo, que teniendo el privilegio no fui capaz de denunciar,
yo, que ahora,
siendo blanca, europea, heterosexual, cisgénero, de clase media,
me renombran como víctima y me permiten
(me permito),
hablar de dolor.

FIGURA 2. *Cartografía visual en la que se presentan gráficamente las referencias bibliográficas tomadas para la creación del segundo poema*



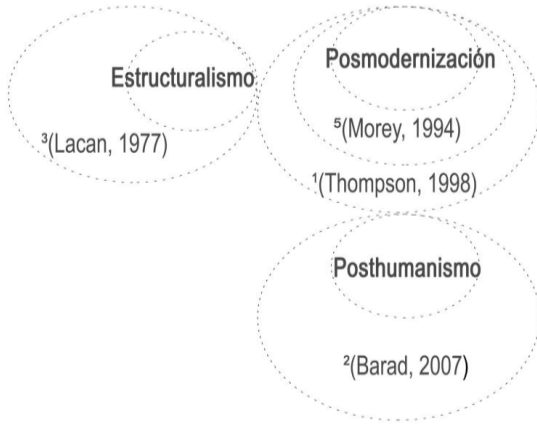
Fuente: Elaboración de la autora

De esta manera, me doy cuenta de que la poesía se puede entender como metodología de investigación, para acercarme a las potencialidades de la poesía investigativa (Hartnett, 2003) o de la poesía de investigación (Poindexter, 2002; Faulkner, 2007) y, concretamente, a la poesía como revisión bibliográfica para (ayudar a) entender los conceptos académicos y simplificar lo complicado. Los conceptos que van configurando la

investigación pasan a tomar forma de metáforas poéticas que tratan de dar sentido a la complejidad que envuelven.

Te miras en esa pantalla que has renombrado como espejo,
te dices que eres alguien,
que el reflejo se corresponde con la imagen
que la figuración relacional de los cuerpos completa el mensaje,
que el relato individual
(no)
se configura desde las estructuras dominantes
pero la discursividad mediática se dispersa
descentraliza el yo[1]
difracta[2] la mirada,
el reflejo pierde unidad y coherencia.
Tu imagen aparece,
(ahora)
reflejada en una sala de espejos,
y no en uno de ellos,
ya no hay una única narración,
el yo pierde significado en la mutación.
Quizás entendimos mal a Lacan en su *teoría del espejo*[3],
la conciencia de ti misma
y de tu cuerpo
no nace en el reflejo,
la entidad se justifica en una identidad
fragmentada,
dividida,
quebrada,
quizás el espejo no sea la sede de lo real,
sino de lo *imaginario*[4]
la última narración del yo se conforma en la abstracción.
Citando a Miguel Morey[5]:
te miras y te dices que eres alguien,
que ese del espejo,
(de la pantalla)
eres tú.
Y eres tú.
Pero no hay nadie, sólo imagen.

FIGURA 3. *Cartografía visual en la que se presentan gráficamente las referencias bibliográficas tomadas para la creación del poema*



Fuente: Elaboración de la autora

5. DISCUSIÓN: EL PUNTO Y APARTE

> los patos pueden lo que pueden
> digamos
> las palabras dicen lo que dicen y no más.
>
> ENRIQUE BACCI[124]

Los poemas aquí expuestos[125] me permitieron entender en qué medida el recurso poético puede ser utilizado como herramienta discursiva para facilitar el entendimiento y la comprensión de conceptos o ideas complejas. En el proceso creativo de escritura que realizo, me doy cuenta de que los textos desordenados que voy produciendo me permiten explorar nuevas perspectivas y abrir la mirada a nuevas lecturas e interpretaciones (Gilbourne, 2010). De esta manera, la escritura, las formas alternativas, híbridas o disidentes de generar relatos, se pueden considerar como una buena manera de habitar la investigación desde un lugar no

[124] Versos sacados del libro *Isabelas* de Enrique Bacci (2008).

[125] La selección de poemas que aquí se presenta no quiere ser una muestra representativa de todo un proceso de poesía investigativa, sino que lo que se analiza es la utilización determinada práctica personal con la palabra.

hegemónico, ni colonial que (invite a) pensar otras maneras de relacionarnos con el discurso.

Nuevos espacios simbólicos y referenciales que denoten el poder de la palabra como generador de sentido y, siguiendo la perspectiva postestructuralista, problematicen la lingüística estructural y adviertan de la necesidad de deconstruir los binarismos para romper con la jerarquía entre conceptos. Los discursos no son homogéneos, ni tienen una única lectura, sino que la historia, el contexto y la relacionalidad afectan a su interpretación, posibilitando sentidos diversos (Molina, 2009). Como reflexiona Braun (2021),

> el lenguaje que utilizamos refleja la manera en que pensamos y percibimos: sus categorías ponen en evidencia la manera en que está estructurado nuestro pensamiento y –a partir de este– la manera en que estructuramos eso que llamamos *realidad*. El lenguaje que hablamos forma parte de una trama de significados que es producto de una ideología determinada y de un modelo de realidad determinado (p. 11).

La organización lingüista-discursiva que sigue la academia, al igual que el lenguaje, está conformada por una trama de significados que es producida desde las estructuras dominantes que, a su vez, se configuran por medio de patrones socioculturales, políticos e ideológicos que delimitan lo que consideramos "la realidad" y que la nombran y relatan. La propuesta que planteamos trata de romper con esa normativa discursiva que organiza el formato y estructura de las investigaciones y que clasifica y jerarquiza el saber, de manera desigual y uniforme, a través de unos códigos normativizados.

Los poemas, la construcción narrativo-poética, se ha redactado como una manera de mostrar, por un lado, la capacidad de la poesía como metodología de investigación que permite abrir nuevas lecturas y habitar los vacíos afectivos y conceptuales que otro tipo de lenguaje no facilita. Y, por otro lado, también se ha configurado como una forma de reflejar nuestra subjetividad como investigadora en el proceso de investigación, un medio para configurar nuestra grafía personal y darle forma desde un lugar múltiple que acogiera tres voces: la de artista-escritora, la de investigadora, y la de docente. La escritura poética me ha permitido avanzar desde un Yo narrativo hasta un Yo performativo para componer ese

Yo poético que hablara desde los márgenes, desde un lugar de intimidad simbólica que, desde mi matriz de pensamiento, se abre para conceptualizar y formular nuevas historias en el plano académico.

La investigación que realizo a través de la poesía, puede comprender algún tipo de ficción especulativa, es decir, de proceso ficcional que trata de especular nuevas formas de acercarse al conocimiento para imaginar otras maneras de relacionarse con el contenido académico. Como comenta en mi ponencia Méndez-Llopis (2023) durante el *I Congreso Internacional Arte y Contexto Social. Encuentro para un diálogo transversal de las Artes*, al plantear la poesía como investigación se traza una acción que supone entrar dentro de otro tipo de relación (ficcional) con el lector o la lectora, en la que la alteración entre significante y significado, la transformación lírica del orden de la estructura lingüística permite reflexionar sobre la realidad (y además situarla en escenarios alternativos o imaginarios). La aplicación de metodologías heterodoxas sobre la propia imaginación (y su componente bibliográfico) permite generar espacios de cambio que actualizan los sistemas de pensamiento y representación, dibujando horizontes posibles.

6. CONCLUSIONES: EL (NO) PUNTO Y FINAL

> estaba intentando encajar en un sistema
> que me dejaba vacía.
>
> RUPI KAUR[126]

La construcción de narrativas, de relatos, de historias, nos ha acompañado durante todo el proceso de hominización. La narración colectiva, el relato compartido, se elabora a partir de un complejo sistema que responde a la discursividad cultural y política de cada contexto social. A este respecto, la incorporación de la poesía ha tratado de dar a conocer otras maneras de relacionarse con los procesos discursivos como generadores de acontecimiento y de subjetividad. La poesía como metodología se ha planteado como un medio para dar cuenta de los vacíos conceptuales y afectivos en la investigación, tratando de elaborar un nuevo

[126] Poema del libro *todo lo que necesito existe ya en mí* de rupi kaur (2021).

imaginario narrativo que acoja los procesos lingüísticos de la institución académica, lo que denominamos: subjetividades discursivas.

La investigación se abría con una serie de preguntas: "¿cómo de accesible es el mensaje poético? ¿Cómo derrumbar los muros emocionales del discurso? ¿Cómo generar poesía de manera crítica sin perder la voz propia?". Estas preguntas nos llevaron a plantear una serie de objetivos como medio de establecer la poesía como respuesta y escucha. El estudio, desde la indagación poética, de las potencialidades de la poesía como revisión bibliográfica, nos permitió acercarnos a las dos últimas preguntas y observar cómo la narrativa poética responde a una serie de dinámicas ficcionales que dialogan con la audiencia para establecer una nueva lectura o aproximación al contenido referencial. Los poemas elaborados desde la voz de la investigadora se mostraron como un escenario de claridad que trata de desmontar la rigidez crítica de la academia para denostar la creación de otras formas de conocimiento.

Por su parte, el análisis de la capacidad del recurso poético para profundizar en un tema o concepto complejo nos permitió relacionarnos, principalmente, con la primera pregunta sobre la accesibilidad del mensaje poético y demostrar que la poesía puede servir como una herramienta para optimizar y mejorar el entendimiento, a través del vínculo afectivo o emocional con la lectora o el lector. Todo ello, nos lleva a especular sobre nuevas y futuras líneas de investigación que aborden la poesía como metodología específica de aprendizaje. Los resultados obtenidos nos llevan, de esta manera, a reflexionar sobre las potencialidades pedagógicas del recurso poético como un medio de generar nuevos modos de comprensión a partir de otras formas de conocer y de aproximarse a la realidad. Coincidimos con Owton (2017) al exponer la Indagación Poética como una vía para revelar y comunicar verdades a través de la expresión creativa, como una forma de aprendizaje continuo, compromiso emocional y estímulo de comprensión (Apol, 2020.). En palabras de esta autora, (Apol, 2020), la poesía como metodología de investigación trata de llenar los vacíos existentes, brindando veracidad a la interpretación de la propia investigadora.

7. AGRADECIMIENTOS / APOYOS

Agradecer la oportunidad de poder realizar una estancia doctoral en la Universidad de Barcelona, ya que me ayudó a encontrar mi lugar en la investigación. A todas las personas que me acompañaron en el proceso y, especialmente, a Fernando Hernández-Hernández, por saber escuchar mis miedos y señalarme lo que yo aún no había visto por estar demasiado dentro.

La investigación está dentro del marco de mi tesis doctoral del Programa de Doctorado en Arte y Humanidades de la Universidad de La Laguna cofinanciada por la Agencia Canaria de Investigación, Innovación y Sociedad de la Información de la Consejería de Economía, Conocimiento y Empleo y por el Fondo Social Europeo (FSE) Programa Operativo Integrado de Canarias 2014-2020, Eje 3 Tema Prioritario 74 (85%).

8. REFERENCIAS

Alba-Rico, S. (2017). *Ser o no ser: (un cuerpo).* Seix Barral.

Apol, L. (2020). *Poetry, Poetic Inquiry and Rwanda* (Vol. 3, Studies in Arts-Based Educational Research). Springer International Publishing AG.

Bacci, E. (2008). *Isabelas*. Ediciones de Nudo Sur.

Barad, K. (2007). *Meeting the universe halfway: Quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Duke University Press.

Barone, T. & Eisner, E.W. (2011). *Arts based research*. SAGE Publications.

Bärtås, M. (2010). *You told me: Wotk stories and video essays=verkberättelser och videoessäer*. Göteborgs Universitet.

Berger, R. (2013). Now I see it, now I don't: researcher's position and reflexivity in qualitative research. *Qualitative Research, 15*(2), 219-234.

Bolton, G. (1999). 'Every poem breaks a silence that had to be overcome'*: The therapeutic power of poetry writing. *Feminist Review, 62,* 118-133.

Brady, I. (2000). Three Jaguar/Mayan intertexts: Poetry and prose fiction. *Qualitative Inquiry, 6*(1), 58-64.

Brady, I. (2004). In defense of the sensual: Meaning construction in ethnography and poetics. *Qualitative Inquiry, 10*(4), 622-644.

Braidotti, R., & Fischer-Pfeiffer, A. (2015). *Feminismo, diferencia sexual y subjetividad nómade.* Editorial Gedisa.

Braun, T. (2021). *La conformación discursiva de las subjetividades. La necesidad de agenciamientos lingüísticos contra las opresiones sexo-génericas.* Teseo Press Design https://bit.ly/3Wrb9Mh

Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura.* Visor.

Cabello-Campuzano, M. (2021). *El giro postcualitativo en la investigación artística: confluencias y aperturas en torno a tránsitos artísticos relacionados con el hogar y las prácticas domésticas.* [Tesis Doctoral, Universidad de Barcelona].

Català-Domènech, J.M. (2008). *La forma de lo real: introducción a los estudios visuales.* Editorial UOC.

Chilton, G. & Leavy, P. (2014). Arts-Based Research Practice: Merging Social Research and the Creative Arts. En Leavy, P. (Ed.). *The Oxford Handbook of Qualitative Research* (pp. 403-422). Oxford University Press.

Ciancio, G. (2010). *Arquitrabe*. PARÉNTESIS Editora.

Commeyras, M. & Montsi, M. (2000). What if I woke up as the other sex? Batswana youth perspectives on gender. *Gender and Education, 12*(3), 327-346.

Connely, M., & Clandinin, J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En Larrosa, J. (Ed.). *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación* (pp. 11-59). Laertes.

Debord, G. (1999). Teoría de la Deriva. En Navarro, L. (coord.). *Internacional Situacionista. Textos íntegros en castellano de la revista Internationale Situationniste (1958-1968). Vol 1: La realización del arte. Internationale Situaonniste #1-6 más "Informe sobre la construcción de situaciones"* (Trad. L. Navarro, pp. 50-53). Literatura Gris. (Trabajo original publicado en 1958-1968).

Deleuze, G. (1996). *Crítica y clínica* (Trad. T. Kauf). Anagrama. (Trabajo original publicado en 1993).

Denzin, N. (1997). Ethnographic poetics and narratives of the self. In Denzin, N. (Ed.). *Interpretative ethnography* (pp. 207-208). Sage.

Denzin, N. (2010). *The Qualitative Manifesto: A call to arms*. Left Coast Press.

Escaño, C. (2019). La mirada como acto político. El cine y otros audiovisuales como herramientas educativas de (re)construcción del mundo. *Eari. Educación Artística Revista de Investigación, 10,* 251-261. https://doi.org/10.7203/eari.10.14152

Evans, K. (2016). A/R/T (herapist)-ography: Examining the Weave. En Galvin, K., y Prendergast, M. (eds.). *Poetic Inquiry II - Seeing, Caring, Understanding* (pp. 41-50). BRILL.

Faulkner, S.L. (2005). *How do you know a good poem? Poetic representation and the case for criteria.* Symposium conducted at the First International Conference of Qualitative Inquiry. Urban-Champaign

Faulkner, S.L. (2007). Concern with craft: Using ars poetica as criteria for Reading research poetry. *Qualitative Inquiry, 13*(2), 218-234.

Faulkner, S.L. (2019). *Poetic inquiry: Craft, method and practice.* Routledge

Fontcuberta, J. (2016). *La furia de las imágenes. Notas sobre la postfotografía.* Galaxia Gutenberg

Gannon, S. (2018). Troubling Autoethnography: Critical, Creative and Deconstructive Approaches to Writing. In Holman, J.S., y Pruyn, M. (Eds.). *Creative Selves / Creative Cultures: Critical Autoethnography, Performance, and Pedagogy.* Palgrave Macmillan.

Gilbourne, D. (2010). The "edge of darkness" and "just in time": Two caution-ary tales, two styles, one story. *Qualitative Inquiry, 16*(5), 325-331.

Glesne, C. (1997). That rare feeling: Re-presenting research through poetic transcription. *Qualitative Inquiry, 3*(2), 202-221.

Hartnett, S.J. (2003). *Incarceration nation: Investigative prison poems of hope and terror.* AltaMira Press

Hernández-Hernández, F., & Sancho-Gil, J.M. (2020). La investigación sobre historias de vida: de la identidad humanista a la subjetividad nómada. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga, 1* (3), 34-4. https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i3.9609

Herraiz-García, F. (2012). *Los estudios sobre las masculinidades. Investigación narrativa en torno al papel de la escuela y la educación artística en la construcción de la masculinidad.* Editorial Académica Española.

Herraiz-García, F., & Aberasturi-Apraiz, E. (2015). Experiencia colaborativa de enseñanza y aprendizaje entre estudiantes de diferentes ámbitos universitarios. Narrativa en torno a los Desayunos Donostia-Barcelona. *Arte, Individuo y Sociedad, 28*(2), 201-214.

Irwin, R.L. (2013). La práctica de la a/r/tografía. *Revista Educación y Pedagogía, 25*(65), 106-113.

Jackson, A.Y. (2004) Performativity Identified. *Qualitative Inquiry, 10*(5), 673-690. https://doi.org/10.1177/1077800403257673

Jackson, A.Y., & Mazzei, L.A. (2009). The limit of Voice. In Jackson, A.Y., & Mazzei, L.A. (Eds.). *Voice in qualitative inquiry: challenging conventional, interpretive, and critical conceptions in qualitative research* (2ª ed., pp. 1-14). Routledge.

Kaur, R. (2021). *Todo lo que necesito existe ya en mí.* Editorial Planeta.

Karen, B. (2007). *Meeting the universe halfway: Quantum physics and the entanglement of matter and meaning.* Duke University Press.

Koelsch, L.E. (2016). The Use of I Poems to Better Understand Complex Subjectivities. En Galvin, K., & Prendergast, M. (eds.). *Poetic Inquiry II - Seeing, Caring, Understanding* (pp. 169-180). BRILL.

Lacan, J. (1977). *The four fundamental concepts of psycho-analysis.* Penguin.

Langer, C.L., & Furman, R. (2004). Exploring identity and assimilation: Research and interpretive poems. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research, 5*(2).

Leavy, P. (2009). Arts-Based Research as a Pedagogical Tool for Teaching Media Literacy: Reflections from an Undergraduate Classroom. *LEARNing Landscape, 3*(1), 225-242. https://doi.org/10.36510/learnland.v3i1.327

Martín, J. (2018). *El ver y las imágenes en el tiempo de Internet.* Ediciones Akal.

Méndez-Llopis, C. (12 de mayo de 2023). *Muchas gracias por compartir tu investigación* [Comentario en la página web del Simposio *Subjetividades discursivas. La poesía como método de investigación narrativa*]. I Congreso Internacional Arte y Contexto Social. Encuentro para un diálogo transversal de las Artes. https://bit.ly/3q8slKr

Molina, C. P. (2009). La representación discursiva de las subjetividades de género en los medios publicitarios. *Question/Cuestión, 1*(24), 1-9. https://bit.ly/3MCl5Or

Monge, V., Sánchez, F., Salas, M., & Scappini, R. (2020). Experiencias afectivas de profesores de educación básica sobre su proceso de inserción laboral docente por medio de la indagación poética. *Praxis: Revista De Psicología*, (34), 4-20.

Morey, M. (1994). *Deseo de ser piel roja.* Editorial Anagrama

Neilsen-Glenn, L. (2016). Resonance and Aesthetics: No Place That Does Not See You. En Galvin, K., y Prendergast, M. (eds.). *Poetic Inquiry II - Seeing, Caring, Understanding* (pp. 99-106). BRILL.

Onsès-Segarra, J. (2018). *Documentación visual en los fenómenos de aprendizaje con estudiantes de primaria. Una indagación rizomática difractiva desde las teorías 'post'.* [Tesis Doctoral, Universidad de Barcelona].

Østern T. P. Jusslin S. Nødtvedt Knudsen K. Maapalo P. & Bjørkøy I. (2021). A performative paradigm for post-qualitative inquiry. *Qualitative Research* (20210707). https://doi.org/10.1177/14687941211027444

Owton, H. (2015). Performative embodiment and unravelling grandparent-grandchild Relationships. *Qualitative Inquiry, 21*(5), 426-435.

Owton, H. (2017). *Doing Poetic Inquiry* (Palgrave Studies in Creativity and Culture). Springer International Publishing.

Poindexter, C. (2002). Research as poetry: A couple experiences HIV. *Qualitative Inquiry*, 8, 707-714.

Prendergast, M. (2006). Found poetry as literature review: Research poems on audience and performance. *Qualitative Inquiry, 12*(2), 369-388.

Prendergast, M. (2009). Introduction: The phenomena of poetry in research: Poem is what? Poetic inquiry in qualitative social science research. In Prendergast, M., Leggo, C. & Sameshima, P. (eds.). *Poetic inquiry: Vibrant voices in the social sciences,* (pp. 13-29). Sense Publishers.

Rapport, F., & Sparkes, A. (2009). Narrating the Holocaust: In pursuit of poetic representations of health. *Journal of Medical Humanities*, 35, 27-34.

Richardson, L. (1994). Nine poems: Marriage and the family. *Journal of Contemporary Ethnography, 23*(1), 3-13.

Richardson, L. (1997). *Fields of play: Constructing an academic life.* Rutgers University Press.

Richardson, L. (2002). Poetic representation of interviews. In Gubrium, J.F., & Holstein, J.A. (Eds.). *Handbook of Interview Research* (pp. 877-892). Sage Publications, Inc.

Rousell, D. (2021). *Immersive cartography and post-qualitative inquiry: a speculative adventure in research-creation.* Routledge.

Spinoza, B. (1980). *Ética demostrada según el orden geométrico.* Fondo de Cultura. (Trabajo original publicado en 1677).

St. Pierre, E. A. (2019). Post qualitative inquiry in an ontology of immanence. *Qualitative Inquiry, 25*(1), 3–16.

St. Pierre, E.A., & Richardson, L. (2005). Writing: A method of inquiry. In Denzin, N., & Lincoln, Y.S. (Eds.). *The Sage Handbook of Qualitative Research* (3rd ed., pp. 959-978). Thousand Oaks, CA: Sage.

Tedlock, D. (1983). *The Spoken Word and the Work of Interpretation.* University of Pennsylvania Press.

Thompson, J.B. (1998). *Los media y la modernidad.* Ediciones Paidós Ibérica.

Vázquez-Schröder, K. (2023). *El corazón es una anchura que no se vende.* Valparaíso Ediciones.

Weems, M.E. (2016). Poetic Inquiry. Refrigerator Magnets and Kedrick?. En Galvin, K., & Prendergast, M. (Eds.). *Poetic Inquiry II - Seeing, Caring, Understanding* (pp. 273-278). BRILL.

MÚSICA Y PINTURA: MATILDE SALVADOR

FRANCISCO CARLOS BUENO CAMEJO
Universitat de València

ROBERTO MOUSIÑO CUBEDO
Universitat de València

1. INTRODUCCIÓN

La artista española Matilde Salvador Segarra (1918-2007) fue una mujer importantísima en la cultura valenciana y en la música española del siglo XX. A partir de 1983 cultivó el arte de la pintura sobre vidrio, plástica que simultaneó con su quehacer artístico primordial: la Música. Tanto en su música como en su pintura, Matilde Salvador se inspiró en temáticas populares.

2. OBJETIVOS

El objetivo primordial es observar la interrelación entre la música y la pintura, a través de su ópera *La Filla del Rei Barbut* (1943), ligada al folclore y a los orígenes fundacionales de la ciudad de Castellón de la Plana, en relación con sus pinturas sobre vidrio. Estas últimas son verdaderas estampas de tradiciones religiosas populares, vinculadas a la capital de la provincia española de Castellón.

Otros objetivos complementarios son analizar el impacto del estilo musical nacionalista en su *corpus* creativo, justo en una época difícil, como lo hubo sido la dictadura del general Francisco Franco. Al tiempo, glosaremos la incidencia de su entorno familiar más cercano en su creación artística. Como corolario final, analizaremos el estilo artístico de Matilde Salvador en profundidad, en nuestra opinión adscrito al Neoclasicismo musical pero fundido con el nacionalismo.

3. METODOLOGÍA

Nuestra metodología es interdisciplinar, en consonancia con la temática de este estudio. Se ha procedido a una revisión de documentos, el análisis musical de fragmentos destacados de la partitura de la ópera *La Filla del Rei Barbut*; pero, paralelamente, hemos estudiado sus pinturas sobre vidrio. Finalmente, este método interdisciplinar ha sido completado con una bibliografía.

Nuestra investigación parte del uso que Matilde Salvador Segarra hizo de la Retórica musical, que aplicó de manera experimental en sus canciones para voz y piano, antes de trasladarla a los pentagramas operísticos de *La Filla del Rei Barbut.* Por ello, nos parece apropiado adentrarnos en el mundo de la Retórica y de sus canciones.

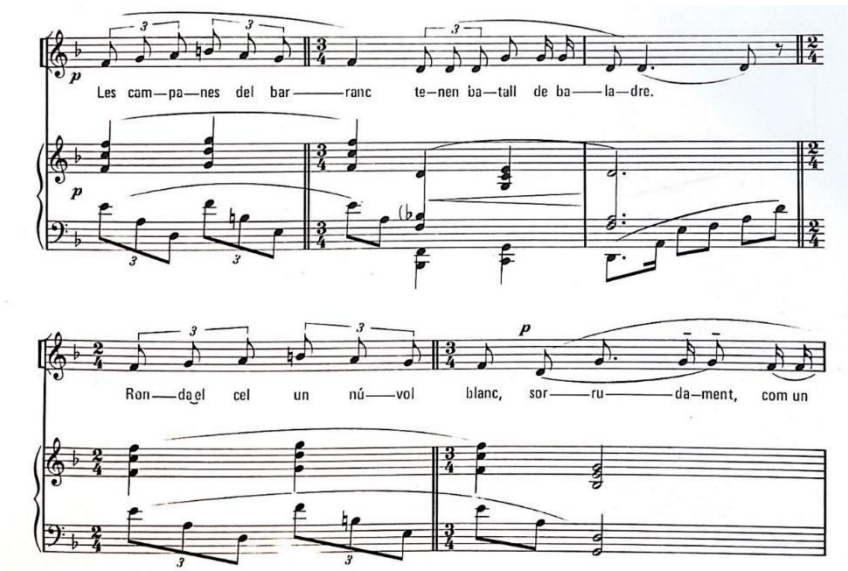
La creadora valenciana inició su singladura por el orbe canoro a una edad bien temprana. Así, cuando frisaba los 18 años, ya escribió su primera canción, *Cuentan que la Rosa*, datada el 16 de junio de 1936, justo un mes antes del comienzo de la Guerra Civil española. De manera global, hay que reconocer que la trascendencia de la música vocal en su *corpus* musical posee un gran relieve. De hecho, de un total de 125 piezas escritas a lo largo de su vida, tan sólo 16 son partituras puramente instrumentales, frente a otras 109 que cuentan con participación de la voz humana, ora sus óperas ora sus canciones. Por consiguiente, las creaciones vocales suponen el 87 % de sus obras.

Pero vayamos con la Retórica en las canciones. A partir del año 1945, Matilde Salvador comenzó a escribir un conjunto de canciones para voz y piano con textos de poetas nacionalistas. En este cometido anduvo enfrascada muchos años, hasta 1982. Poco tiempo después, nuestra compositora iniciaría su andadura pictórica, en el año 1983. Un ejemplo paradigmático son la colección de canciones tituladas *Planys, cançons i una nadala,* quince piezas en total. Como se verá a continuación, la compositora castellonense recurre a la Retórica musical.

En la colección citada, en la pieza *"Les campanes",* se recrea este instrumento musical idiófono. La voz recorre un intervalo de una quinta justa simulando las campanas que suenan a lo largo de la pieza y esto

determina la estructura. Cuando suenan las campanas empieza con una dinámica *forte* que se va atenuando hacia una dinámica *piano*, como el sonido de la campana que es tañida y que luego desaparece, desvaneciéndose en la lejanía. La *Anaphora* es una figura retórica consistente en la repetición del motivo musical. Este recurso expresa pasión, las campanas van adquiriendo más fuerza; posteriormente, el motivo repetido se ejecuta con un poco más de intensidad.

FIGURA 1. *Ejemplo de anáfora, presente en la canción "Les Campanes". En el compás 4 se inicia una frase ("Les campanes del barranc") con dos tresillos de corcheas y las notas fa,sol,la,si,la,sol,fa. Una vez finalizada esa primera idea musical, en el compás 7 vuelve el mismo motivo que finaliza de distinta forma a la anterior después de la nota "fa" del siguiente compás. El texto ahora ha cambiado: "Ronda el cel un núvol blanc".*



Fuente: Seguí, S. (1999): *Catálogo de compositores. Vol. 3: Matilde Salvador.* Sociedad General de Compositores.

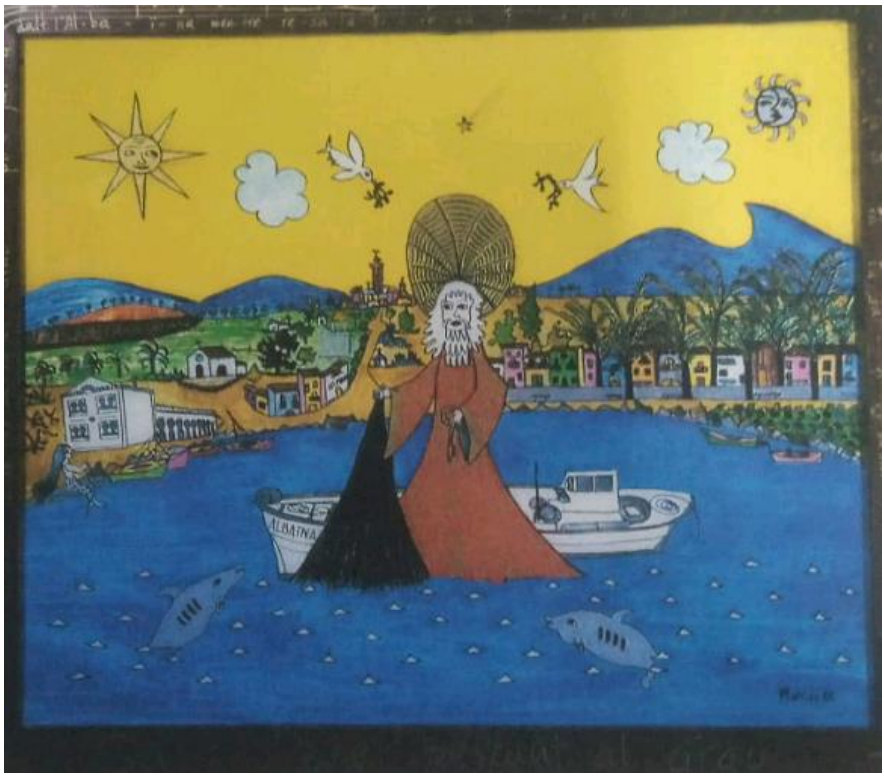
También las pinturas sobre vidrio de Matilde Salvador Segarra tienen un propósito retórico, en tanto que tratan de describir la temática hagiográfica con una gran cantidad de elementos. De manera general, podemos afirmar que, aunque las pinturas sean de temática religiosa, representaciones iconográficas de santos y santas, empero, Matilde Salvador nunca se consideró una persona devota, profundamente católica. En

rigor, sus pinturas sobre vidrio tienen un claro sentido narrativo relacionado con la cultura popular de Castellón, sus festividades procesionales y tradiciones.

El estilo de estas pinturas es el *naïf*, que se caracteriza por su candidez, ingenuidad y espontaneidad. Los contornos están definidos con precisión, una especie de delgado *cloisonismo* con una línea negra, recordando la pintura postimpresionista, quien, a su vez, se inspiró en las vidrieras. El dibujo de las figuras nos transporta al mundo de la infancia, en donde la desproporción es manifiesta. El colorido es brillante, diríase opulento, predominando el azul, el amarillo y el rosa. Aunque la pintura de Matilde Salvador es prácticamente bidimensional, el color ayuda débilmente a simular una profundidad mínima. Así, en el vidrio dedicado a *Santa Bàrbara,* el friso rosa delantero permite componer un plano horizontal en donde se colocan flores, plantas y árboles. Al tiempo, sirve de encuadre cromático para la hija de Dióscoro. Por su parte, a *Sant Pere Apòstol* se le representa ejerciendo su oficio de pescador. El color azul del Mar Mediterráneo ocupa la mitad de la pintura y sirve para centrar la figura del galileo. El espacio delantero del plano pelágico genera un mínimo de profundidad espacial, ilusoria, gracias a la mar rizada, surcada por peces cartilaginosos. En el caso del óleo sobre vidrio dedicado a *Santa Cecília,* la escasa profundidad espacial se consigue sobre todo por el manto de la mártir romana, de color amarillo, desplegado sobre un crepidoma cerámico delimitado por una alberca azul. Las figuras están desproporcionadas: su trascendencia se magnifica gracias al tamaño, un rasgo más que recuerda a la pueril inocencia. El vitral de *Sant Pere* alberga, además, una simetría axial, alrededor del primer pontífice de la Iglesia Católica, dispuesta de manera un tanto convencional.

En la iconografía vegetal abundan plantas y árboles xerófilos, perennifolios, adaptados a la sequedad, que conviven en áreas áridas del clima mediterráneo, como la palmera datilera.

FIGURA 2: *Sant Pere Apòstol, pintura sobre vidrio de Matilde Salvador Segarra.*



Fuente: Conselleria de Cultura, Educació i Ciència, Ajuntament de Castelló (1988): Arte y artistas valencianos, Matilde Vidres. Servei de Publicacions de la Conselleria de Cultura, Educació i Ciència

Sant Pere Apòstol es uno de los santos más populares en Castellón de La Plana. Los marineros lo tienen por su patrón y lo celebran con fiestas y vistosas procesiones marítimas, como la del Grao de Castellón. Matilde Salvador recoge en esa pintura sobre vidrio una antigua tradición local, castellonense. Se cuenta que San Pedro apareció sobre las aguas de la Playa del Pinar del Grao de Castellón, pescando sobre una barca bautizada con el nombre de *Albaïna,* (la denominación del bote aparece en su proa), mientras una sirena rezaba el Rosario. Cuando San Pedro camina por encima del agua, lleva la llave del cielo en la mano. Matilde Salvador ha ubicado la sirena, a pequeña escala, en la orilla izquierda de la Playa del Pinar.

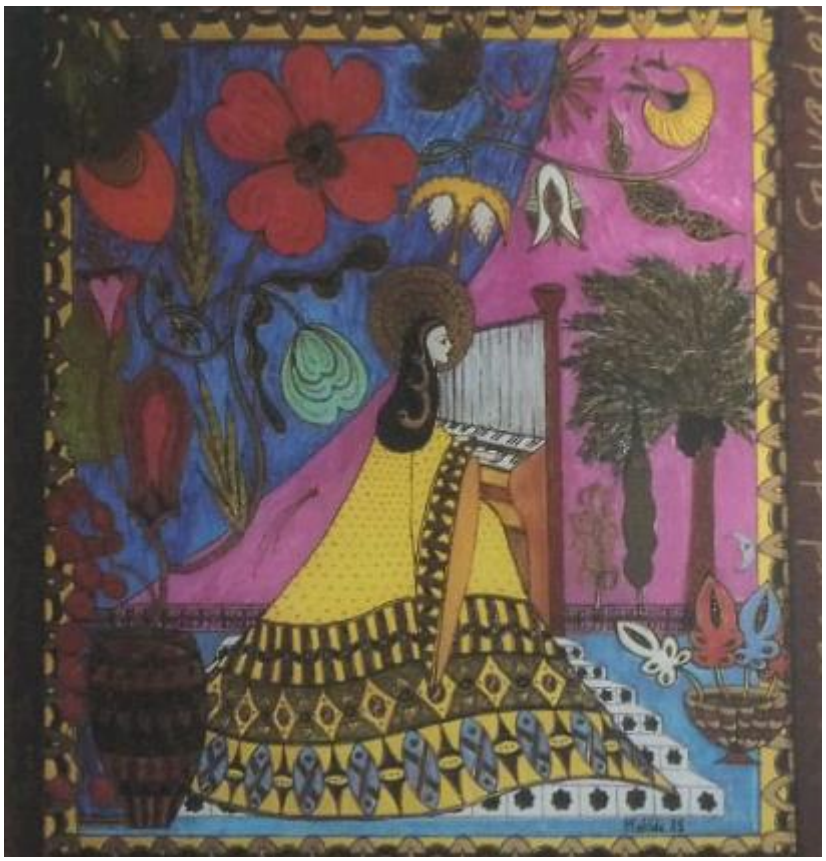
FIGURA 3: *Santa Bàrbara, pintura sobre vidrio de Matilde Salvador Segarra.*

Fuente: Conselleria de Cultura, Educació i Ciència, Ajuntament de Castelló (1988): Arte y artistas valencianos, Matilde Vidres. Servei de Publicacions de la Conselleria de Cultura, Educació i Ciència

El vidrio dedicado a *Santa Bàrbara* está entroncado, asimismo, con las tradiciones valencianas y castellonenses. De hecho, en la Iglesia de San Juan del Hospital, en Valencia, se encuentra la Real Capilla de Santa Bárbara, cuya capilla barroca albergaba los restos mortales de la Emperatriz Constanza de Grecia, devota de la mártir. Por otro lado, en la ciudad de Castellón de La Plana, existe una calle muy popular bajo su

advocación, homónima, cuya fiesta tiene lugar durante el mes de octubre. En la iconografía de Matilde Salvador, y ubicada a la diestra de la Santa (a la izquierda de la pintura, en realidad), puede verse un torreón con tres ventanas, símbolo de la Santísima Trinidad, alusión al castillo en donde hubo sido encerrada la mártir de Nicomedia por orden de su progenitor, y en donde la propia Santa Bárbara ordenó abrir un tercer vano en el paramento para recordar el dogma trinitario de la fe cristiana.

FIGURA 4: *Santa Cecília, pintura sobre vidrio de Matilde Salvador Segarra.*



Fuente: Conselleria de Cultura, Educació i Ciència, Ajuntament de Castelló (1988): Arte y artistas valencianos, Matilde Vidres. Servei de Publicacions de la Conselleria de Cultura, Educació i Ciència

Se corresponde con la *Torreta de Alonso*, una construcción de mampostería con sillarejo ubicada en las faldas de una colina, cercana a la capital

castellonense, con tres ventanas, a donde los lugareños acuden durante la Pascua para comerse la *mona.* De una nube que tapa el sol salen unos rayos que simbolizan los que mataron a su padre, el sátrapa Dióscoro, tras ordenar decapitarla. La santa auxiliadora porta una espada en su mano derecha (el espectador la contempla a la izquierda) con la cual fue decapitada.

En la pintura dedicada a *Santa Cecília* Matilde Salvador recurre al atributo iconográfico del órgano, el más usual, frente al laúd, que en este caso está ausente. Aunque no están presentes las rosas, las flores son muy abundantes en este vitral. La composición, triangular, viene determinada por el amplio manto de la noble romana, y por el crepidoma cerámico. No es baladí recordar ahora que los revestimientos cerámicos constituyen una de las producciones fabriles más importantes de la provincia de Castellón. Las palmeras datileras son una alusión autóctona a la Comunidad Valenciana, como la propia santa, patrona de la música y de los poetas, una suerte de trasunto o *alter ego* biográfico, por cuanto subyace el cometido que hubo ejercido Matilde Salvador Segarra como pedagoga musical durante muchos años.

Otro de los santos más populares en la ciudad de Castellón de La Plana es *Sant Francesc de la Font.* Luengamente venerado en su ermita, erigida en las cercanías del *Molí de la Font,* es un templo dieciochesco ubicado en el huerto castellonense. Restaurado y reabierto al público en el año 1976, la *Ermita de Sant Francesc de la Font* fue siempre muy querida por Matilde Salvador, quien compuso los *Goigs en lloança de Sant Francesc de la Font*, –con letra del poeta Manuel Villareal– para sus fiestas populares. Al fondo de la pintura, y debajo de los brazos del santo franciscano, podemos atisbar su ermita y el *Molí de la Font*. El Sol en su mano izquierda y la Luna en su mano derecha, con la unión de unas estrellas, vienen a expresar el carácter caritativo y, por otro lado, su espíritu luchador. El lobo que existe a sus pies y las flores que rodean al santo italiano expresan el ideal franciscano basado en la *pankalía,* una idea estética estoica que se materializa en la belleza de la Creación. No en vano, San Francisco es el santo de las criaturas, animales y plantas.

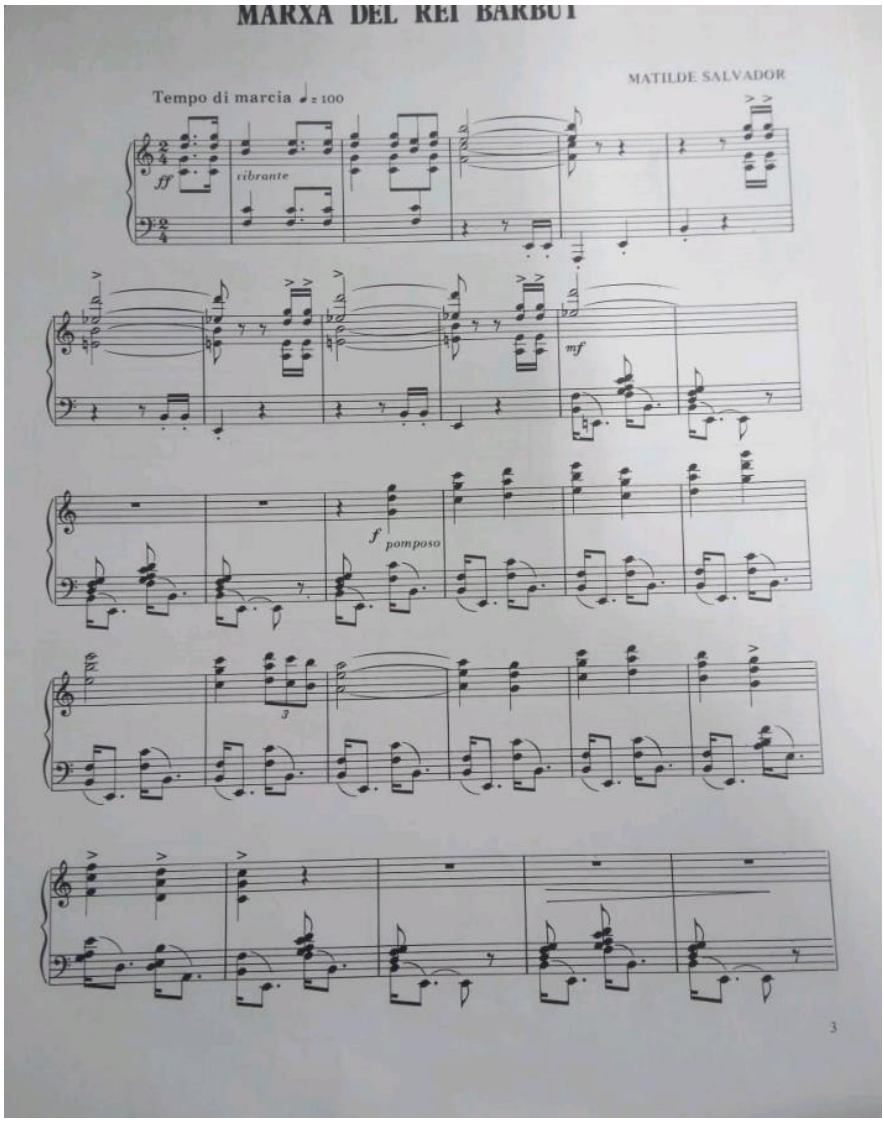
Por lo que respecta a la pintura sobre vidrio titulada *La Mare de Déu dels Desemparats,* es la advocación mariana más importante de toda la

Comunidad Valenciana. Sus orígenes son medievales, en el antiguo *Hospital de Santa Maria dels Innocents,* fundado por el Padre Jofré en el año 1409. La imagen se acomodaba sobre los ataúdes en los entierros, náufragos desamparados, con la cabeza inclinada para que descansara sobre un cojín, motivo por el cual la figura parece llevar una cierta joroba. Sensiblemente transformada, esta imagen se venera en su basílica homónima, en la ciudad de Valencia. El templo es del siglo XVIII. En relación con el culto mariano, Matilde Salvador puso música a un *Salve Regina,* compuesto en el año 1973, por encargo de la Comisión Diocesana de Liturgia, que canta en sesiones vespertinas a cargo de la Escolanía de la Basílica. Al ser la *Reina de l'horta,* se simboliza mediante un mantón de flores. Celestial protectora y Patrona principal de la *Vila i Ravals* de Castellón de La Plana. Esta popular advocación inspiró a Matilde Salvador para pintar sobre ella. Esta Madre de Dios fue la primera pintura de nuestra compositora, hecha en Menorca. Según la tradición local, su pequeña imagen fue encontrada por un labrador castellonense, Perot de Granyana, cultivando su campo, donde ahora se levanta la Basílica. Se produjo este increíble suceso durante el año 1366. Es probable que se trate de un fenómeno mucho más curioso e interesante, dándose la posibilidad de que se tratase de una imagen pagana muy antigua, posteriormente cristianizada. Convertido en un centro de romerías y peregrinaciones a lo largo de toda la historia, la *Basílica de Santa Maria del Lledó* ha sido el motor de un singular movimiento de masas, donde se mezclan los elementos religiosos con los culturales y antropológicos. El actual santuario de la Basílica es del siglo XVIII, descansando sobre otras construcciones anteriores. Matilde Salvador ha puesto música a dos misas dedicadas a esta advocación, *Missa del Lledó* y *Missa de Perot,* sobre textos del poeta Miquel Peris Segarra. En la pintura de Matilde Salvador, la *Mare de Déu del Lledó* sale del huerto, recordando a un árbol gigante. Abajo, a su derecha, se encuentra el hortelano que la descubrió y a su izquierda, al fondo, se vislumbra la ciudad de Castellón de La Plana.

4. RESULTADOS

Ha llegado el momento de demostrar la relación entre las pinturas sobre vidrio de Matilde Salvador y su ópera *La Filla del Rei Barbut.* En el caso de esta pieza del teatro lírico, ha menester reconocer que, aunque algunos rasgos armónicos están influidos por el Impresionismo, en general, su obra se adscribe al Neoclasicismo musical. Por su parte, las pinturas sobre vidrio se cobijan dentro del estilo *Naïf,* en donde resaltan los colores cálidos, la alegría floral y la cándida e ingenua espontaneidad. La figura 5 ilustra el estilo musical de Matilde Salvador. En ella encontramos el comienzo de la *Marxa del Rei Barbut.* La importancia de la melodía se muestra en distintos elementos. En primer lugar, la estructura es de tipo rondó, cuyo estribillo perora el *Himno regional* compuesto en 1909 por José Serrano, un rasgo nacionalista. A partir de ahí intercala otros materiales musicales. De la misma manera que la melodía valenciana de Serrano –por ende, la tradición festiva– se destaca en la marcha, así los santos y santas son realzados dentro de referencias iconográficas populares. Elementos como la textura se ven influenciados por la importancia de la melodía, ya que en el momento en que se canta se articula por medio de octavas y notas armónicas intermedias, llegando a nuestros oídos de una manera más densa que el resto de la composición. Existe una concomitancia armónica y en cuanto a los colores empleados en sus pinturas. En el plano musical, usa los grados fundamentales, de la misma manera que abundan los colores primarios en sus vidrios.

FIGURA 5: *Marxa del Rei Barbut, partitura perteneciente a la ópera La Filla del Rei Barbut, de Matilde Salvador.*



Fuente: Conselleria de Cultura, Educació i Ciència (1984): *Marcha del Rei Barbut. Compositors del País Valencià.* Generalitat Valenciana.

Los resultados muestran características comunes entre ambos artes, toda vez que en la música de Matilde Salvador también se advierte una brillantez tonal en *La Filla del Rei Barbut,* al tiempo que los contornos

formales de sus melodías son prístinos, como nítidas son las formas de sus pinturas. Asimismo, la simetría de dicha ópera transcurre paralela a la de sus santos y santas en los vidrios. El ejemplo de la artista Matilde Salvador demuestra, una vez más, que existe una correspondencia entre las artes, la cual estuvo viva ya desde la Grecia clásica.

5. DISCUSIÓN

Dado que Matilde Salvador Segarra era compositora y pintora, hay una intención de simbolizar, por parte de la castellonense, determinados conceptos descriptivos presentes en distintos textos de temática religiosa en sus obras pictóricas.

Desde esta perspectiva, esta investigación descubre la conexión entre varias disciplinas artísticas, la música y la pintura, de acuerdo con un contenido científico y cuya conclusión ayudará a entender e interpretar de una manera más adecuada el arte de Matilde Salvador. Asimismo, puede servir de inspiración para otros y otras artistas a la hora de componer.

Empero, no obstante, esta investigación no puede demostrar a ciencia cierta la relación intrínseca entre ambas disciplinas artísticas para el caso de las creaciones de Matilde Salvador, aunque sí existen indicios muy sólidos que hemos colegido en nuestro trabajo.

6. CONCLUSIONES

La intención retórica está presente en toda la obra de la artista castellonense. En sus pinturas, por querer describir con todo lujo de detalles anecdóticos, elementos iconográficos locales. En la música, por la aplicación de la Retórica musical *sensu stricto.* Matilde Salvador usó su música en los poemas de Bernat Artola de una manera descriptiva, en sus canciones, como ya hemos podido demostrar con un ejemplo. Por otra parte, era conocedora de esa retórica debido a sus conocimientos académicos de composición y a su amor por el Barroco, periodo artístico en donde eclosionaron los magnos tratados de Retórica de la Música, navegando al pairo y sirviendo a la Teoría de los Afectos.

Por otra parte, utiliza la pintura al vidrio para describir textos de las características de Santos y Santas de una manera descriptiva. Por tanto, Matilde Salvador utilizó su multidisciplinariedad, pintura y música, para describir textos y palabras con música y pintura. Expresado de otro modo: la música y la pintura albergan una finalidad retórica, con la descripción literaria y hagiográfica. Aunque la temática de sus pinturas era religiosa, Matilde Salvador tomó esos textos desde una perspectiva de representación de costumbres de su pueblo valenciano; de modo que su nacionalismo marcó parte de su composición y, al mismo tiempo, le comportó problemas a la hora de estrenar sus obras por el hecho de ser mujer y escribir en valenciano dentro de la época dictatorial franquista. Matilde Salvador fue una mujer valiente, en una época en donde las féminas tenían problemas para darse a conocer.

Su manera de componer viene influida por su entorno familiar; cada una de sus facetas artísticas, tiene un referente en un miembro de su familia. Otro factor es la importancia que le daba a la voz humana. De hecho, ella misma declaró tal trascendencia en su obra musical. Si observamos el número de composiciones con o sin voz, resulta evidente que la mayoría tienen una participación directa de la voz humana, ora canciones, ora obras religiosas ora óperas.

En su estilo existe una circunstancia que no debemos menospreciar. El hecho de criarse en un entorno familiar artístico hizo que desde bien joven tuviera una educación musical. Más tarde, al conocer a Vicente Asencio y tras casarse con él posteriormente, fue un hecho muy favorable para que ella creciese como músico y artista. Otra parte de la inspiración de su creación, a la hora de componer, tiene que ver con sus amistades, pues tenía muchas, amén de su familia. Su obra está llena de dedicatorias. Mantuvo amistad con el bailarín Antonio Gades, quien le hizo adentrarse en otros géneros como el ballet.

Parte de la temática de su obra también está inspirada en todo lo que rodea la naturaleza: pájaros, lluvia, viento, agua... Uno de los hechos más relevantes en su creación musical y pictórica, es cómo le influyen otras disciplinas como el teatro y literatura (concretamente la poesía). Esta circunstancia le abrió las puertas a un abanico muy amplio a la hora de componer, siempre teniendo la voz como referencia en su música.

Ésta siempre alude al texto que acompaña y hay que saber leer entre líneas los simbolismos de su música para una buena interpretación. De la misma manera, en sus pinturas, los santos, basados en tradiciones castellonenses establecen el devenir de sus pinturas al vidrio. La línea melódica es muy importante en la música de Matilde Salvador, ya que es sencilla pero cargada de sensibilidad, sobre un acompañamiento que sabe respaldar y a la vez resaltar a aquélla, siempre que es necesario.

Sus vínculos nacionalistas derivan del orbe festivo y popular, con sus composiciones en valenciano.

Entre los compositores que más influyeron en su lenguaje artístico figuran Manuel de Falla y Claude Debussy.

Si hubiera que pintar la música de Matilde la paleta cromática estaría nutrida de colores primarios, como utiliza en la mayoría de sus pinturas, pero que, como acabamos de ver en sus melodías, hay una sensibilidad, una ternura que sólo una persona con *"duende"*, con un alma especial, puede lograr.

Por estos motivos sostenemos que el estilo compositivo de Matilde Salvador está marcado por una interrelación de las artes y el uso de estas artes viene impulsada por un alma que se apoyaba en las gentes en donde encontró cobijo, en el ánima de Castellón.

7. AGRADECIMIENTOS Y APOYOS

Investigar cuando se poseen vástagos en edad pueril no es nada fácil. Por eso, es de justicia agradecer a nuestras respectivas esposas, Angélica y Esperanza, y a nuestras hijas (porque en este jardín familiar todo son féminas): Sofía y Alba, y, por otro lado, Diana, Gloria, Inés, Judith y la pequeña Auri.

Asimismo, quisiéramos reconocer el apoyo que nos hubo prestado E. A. Llobregat, quien, con sus palabras, nos hubo guiado en esta investigación. En opinión de Llobregat, Matilde Salvador, se desenvuelve como pez en el agua al describir los santos y las tradiciones populares hagiográficas de la tierra castellonense, toda vez que desvela, con sus elementos iconográficos, el credo popular sobre los citados santos. Matilde

Salvador, en sus pinturas, bebe en esa fuente de los santos más populares, repartiendo su familiaridad en ese mundo festivo, que hacía disfrutar a los niños cuando se acababa la fiesta. Ella fue revisando aquellas fiestas, el placer que le producen y las mira y pinta con los mismos ojos que lo haría su nieto, ojos inocentes de entrambos. Así pasó revista a todos los mitos que son comunes, a todas las explicaciones antropomórficas que han sido inventadas de la cosmogonía castellonense. Nos sorprendió la descripción poética de Llobregat, cuando contó que San Pedro mueve los muebles de su casa más allá del cielo visible y da nacimiento al trono, explicación mucho más divertida que la que procuraron los hebreos antiguos en el trono de Dios Todopoderoso. El lenguaje con que nos hablan las pinturas de Matilde Salvador es muy cercano al de los cuentos de nuestra infancia, mágico y mítico a la vez, al tiempo que, paralelamente, cargado de raíces; haría falta cercarlas con los amantes de las cosas sobrenaturales, que vienen dadas, gracias a esa peculiaridad, cercanas al hombre, tomando su figura y aspecto, revistiendo sus ropas y enriquecidos por una fantasía sin límites. Y rodeándolo toda la música, himnos, canciones, todo vale para contemplar la manifestación del otro mundo del cielo: angelitos cantores o coros terrenales. Así el marco de las pinturas se ve inscrito con melodías que llevan al misterio que presentan, uniendo inseparablemente dos de las muchas capacidades de la autora: la música y la pintura, lo místico y familiar, lo celestial y lo totalmente terrestre. Una artista cercana, abriéndonos unos caminos, ofreciéndonos unas vías de integración, haciéndonos que nos metamos a coger flores con la Madre de Dios o perseguir al cerdito de San Antonio. No será difícil, en un sueño, dejarnos caer nadando dentro de ramas de árboles, subir por montañas imposibles.

Finalmente, quisiéramos agradecer a los organizadores, a la sazón, la Universidad Complutense de Madrid, –en cuyo seno se adscribe Gimupai, el grupo de investigación interuniversitario del Museo Pedagógico de Arte infantil–, a la entidad Egregius Congresos S. L., amén del resto de los colaboradores del congreso.

8. REFERENCIAS

AA. VV. (1988). Matilde Vidres. Servei de Publicacions de la Conselleria de Cultura, Educació i Ciència.

Doménech Part, J. e Institut Valencià de Musicologia [comp.] (1984): Compositors del País Valencià. Matilde Salvador. Cançons per a veu i piano. Piles.

López Cano, R. (2000). Música y retórica en el Barroco. Amalgama.

Pitarch i Almela, V. (2008). "Matilde Salvador i Segarra (1918-2007)." Estudis romànics, 30, pp. 630-632.

Sari, D. (1997). "La musica e la pittura in Matilde Salvador. Introduzione all'opera della compositrice valenzana." https://core.ac.uk/download/pdf/159100236.pdf

Seguí, S. (1999). Catálogo de compositores. Vol. 3: Matilde Salvador. Sociedad General de Compositores.

Sopeña, F. (1973). El "Lied" romántico. Editorial Moneda y Crédito.

LA EST-ÉTICA DEL CUIDADO. EL ARTE CONDISCIPLINAR COMO FLUJO INTERESPECIES

CARMEN GUTIÉRREZ JORDANO
Universidad de Sevilla

1. INTRODUCCIÓN

La ética del cuidado ha sido redescubierta tras una historia humana que ha dejado de lado valores asociados a la figura de la mujer. Autoras como Carol Gilligan y posteriormente Victoria Camps han defendido la necesidad de valorizar y extender este pensamiento práctico como necesidad inherente a nuestra condición finita y vulnerable. En esta investigación se pretende dar un paso más y relacionar esta teoría y práctica ética al ámbito estético y artístico, poniendo sobre la mesa la vigencia de estas ideas en el mundo del arte actual. Además de la fusión entre arte y ética –de ahí la fusión de palabras a pesar de las diferentes raíces etimológicas–, la atención se centra sobre nuestra relación con los seres no humanos que coexisten y son olvidados por lo general. Esta conexión con los sujetos no humanos es el primer paso para entender nuestras interrelaciones que nos conectan al medio, que es afectado y nos afecta simultáneamente. A través de una investigación que entrelaza la producción personal con un recorrido por las fuentes teóricas y especialmente artísticas que han defendido estas ideas de vínculos fraternales interespecies, se pretende señalar el valor transformador y esa 'otra voz' que puede emanar con más fuerza desde la práctica artística. Movimientos como el Land art, el body art o el arte de acción comprenden la salida del circuito cerrado del arte dentro de la sala blanca expositiva para muchas veces volver a ella con mensajes de entrelazamiento entre arte y vida. Si bien el arte siempre ha tenido ese componente evasivo de la realidad, siguiendo las teorías de Bourriaud sobre la estética relacional,

el arte contemporáneo plantea por lo general "el estado de encuentro" (2008, p. 17) antes que uno contemplativo individualizado. Al utilizar el término *condisciplinar* en lugar de multidisciplinar o interdisciplinar se trata de aunar las prácticas que pueden comprender un proyecto artístico de gran envergadura en el cual es el conjunto de expertos de diferentes campos los que consiguen llevar a cabo y materializar la idea artística. Hoy día la mayoría de los proyectos creativos cuentan con esta característica que evidencia una vez más la necesidad de relacionarse e implicarse sumando la colectividad un punto a favor de la creación y posibilidad de generar alternativas. Siendo la temática tan abierta, se ha hecho una selección de obras que por el orden que se les ha asignado muestra el recorrido de matices y cualidades que pueden contener, sin ser nunca una cuestión de extremos en los que se niegue un valor por primar el otro. Siguiendo la línea de Roberto Venturi, los significados sencillos y claros se diluyen en una riqueza de significados, y así el arte, fiel reflejo del carácter de la propia vida, aboga por "esto y lo otro' a 'eso o lo otro', el blanco y el negro, y algunas veces el gris, al negro o al blanco" (Venturi, 2014, p. 25). La conjunción disyuntiva 'o' que ofrece dos opciones excluyentes es encarnada ahora por la 'y' de la 'hybris', la mezcla transgresora y sin medida de elementos de distinta naturaleza. El arte nos enseña a liberarnos de la nostalgia por los significados cartesianos, claros y distintos, cerrados y delimitados, y nos apremia a embarcarnos en la aventura de la mezcla, de lo indeterminado e impreciso, y ello no por gusto ni por capricho, sino porque de ese modo se representa la verdadera índole de la realidad vital en la que nos encontramos.

1.1. Teoría de la ética del cuidado y posible clasificación del espectro artístico que lo comprende

La ética del cuidado surge a partir del libro *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development* (1982), que escribe Carol Gilligan en respuesta al estudio que realizó Lawrence Kohlberg titulado *Theory of Moral Development* a lo largo de su vida. En este, Kohlberg señalaba las distintas etapas en el desarrollo moral, señalando una inferioridad de respuesta en las niñas, y, por lo tanto, en las mujeres. Esto se debía a que los sujetos de estudio habían sido todos del sexo masculino

y este estudio sesgado fue lo que impulsó a Gilligan a desarrollar su propia teoría que daba hueco a una voz diferente y no por ello inferior. En su estudio, la respuesta mayoritaria de las mujeres difería a la de los hombres, pues estas entendían la justicia como el mayor bienestar común alcanzable y siempre en términos contextuales. Es de esta forma de pensar los planteamientos éticos y morales de donde surge una revisión a la ética racionalista del sujeto trascendental e imperialista, que considera "al sujeto como un ser racional y autónomo para el que los vulnerables y dependientes eran ellos" (Camps, 2021, p. 27), los otros, los que son objetos para él. Frente a ella, Alasdair MacIntyre en *Dependent Rational Animals* (1999) defiende una teoría del ser humano que discrepa de la idea antropológica tradicional que subyace a aquella ética racionalista y universal que "ignora las diferencias" (Camps, 2021, p. 73), al definirlo en términos de dependencia, vulnerabilidad y animalidad. Esta comprensión del ser humano es la que reclama precisamente una ética del cuidado, verdadero modelo alternativo que funciona como un antídoto ante el imperante interés personal individualista. Aunque en su libro Victoria Camps aplica la ética del cuidado principalmente dentro de la humanidad, nuestra investigación pretende extenderla en relación con la vida no humana, lo que nos obliga a transgredir el antropocentrismo hegemónico. Sin esta transgresión no hay modo de justificar el cuidado de lo no humano y así ampliar esta visión del cuidado para incluirnos como seres ecodependientes completamente interrelacionados con otras formas de vida no humanas, como animales, plantas y hongos, que componen los ecosistemas. La ética del cuidado plantea una diferencia y una revisión que genera una visión moral más completa y conectada. A pesar de ello, es común que se perciba como un retroceso; esto se debe a que se asocia estrechamente con el rol y el papel de la mujer, malinterpretándose su reivindicación con una asociación esencialista con la mujer. Sin embargo, esto no es lo que defiende ni de lo que trata esta ética, tal y como hace ver en 2011 Carol Gilligan al escribir el artículo *Looking Back to Look Forward: Revisiting In a Different Voice*, que reexamina su conocido libro mencionado anteriormente. En el escrito, es una frase la que ha perdurado y sido repetida por la misma Camps, y es en la que afirma que la ética del cuidado es una femenina en un contexto patriarcal y una ética humana en un contexto *democrático*, (afirmaría incluso que

más que democrático podría ser posandroantropocéntrico) tal y como ocurre con el pensamiento ecofeminista y animalista. En un paradigma especista y antropocéntrico general, el ecofeminismo es aparentemente femenino por la relación simbólica entre naturaleza-mujer, cuando las cuestiones e implicaciones que engloba se extienden más allá de la especie humana para abarcar la misma alteridad humana y no humana. Si bien se ha criticado el ecofeminismo al ser visto como un retroceso en la lucha feminista en tanto que hay una línea de pensamiento esencialista que refuerza la idea del 'eterno Femenino', la filosofía ecofeminista en la que se inscribe nuestro trabajo teórico y artístico es una hibridación de nuestras bases biológicas y los fuertes constructos sociales para ambos sexos. El hombre "ha construido la cultura a base de dominar y forzar la naturaleza, concebida como materia," por lo que resulta "evidente cómo se llega a la legitimación simbólica de la relación de dominación hombre-mujer" (Alario, 2015, p. 241). La maternidad y el cuidado no son definitorios ni etiquetas para el amplio espectro que conformamos las mujeres. Sin embargo, universalizar esa 'voz diferente' que enfatiza el cuidado del Otro sí que podría ser una forma de enriquecer nuestra humanidad, más allá de la adscripción del cuidado a un género. La ética del cuidado, decíamos, presuponía la crisis de la ética del deber basada sobre un sujeto abstracto y trascendental. Ahora bien, la ética del cuidado hereda y asume la pretensión universalista que caracterizaba a esta ética normativa. Se aparta del normativismo abstracto, pero adopta la idea de que el cuidado es una categoría universal, general, sobre la que se puede fundamentar una ética de vocación humanista y universalista.

En el amplio y plural campo del arte contemporáneo, podemos entender que esta estética está sujeta a la búsqueda de un cambio de actitud y comportamiento, y, por ende, de proporcionar algún tipo de impacto positivo al mundo. Desde el arte más práctico en cuanto a efectos reales tangibles, la est-ética del cuidado llega hasta lo que no es un opuesto, pero sí otra cualidad que es la simbólica. Esto no significa que no haya obras que puedan encajar en esta est-ética del cuidado y no tengan un propósito útil para el mundo en el que habitamos. Es cierto que existe un espectro entre estas funcionalidades y el simbolismo o la estética tradicional entendida como esa inutilidad del arte paradójicamente útil

fuera de una visión utilitarista. Dentro de esta concepción, y aunque no sea uno de los motivos de estudio en este trabajo, cabe señalar la importancia de la subversión sobre la identificación mujer-animal, pues desde el arte feminista se ha posibilitado generar nuevas lecturas en la representación artística de la asociación simbólica entre mujer-animal (Alario, 2015, 243). La animalización es entendida desde una perspectiva positiva que refuerza la vulnerabilidad y fisicidad del ser humano, que es entendido como interdependiente intercalando el plano cultural y el natural sin jerarquizarlos. Todas estas puertas que abre la est-ética del cuidado proporcionan más que un objeto de estudio para seguir desarrollando futuras investigaciones.

2. OBJETIVOS

El objetivo general se encuentra en la muestra de posibilidades que ofrecen las artistas hoy día para pensar-con y tratar desde lo simbólico y desde lo condisciplinar (biotecnología y arte, por ejemplo) la crisis ecológica. Así, por objetivos específicos se encuentran la defensa tanto de soluciones prácticas de cuidado en el entorno físico como de soluciones simbólicas que estrechen nuestros vínculos empáticos con el resto de las especies.

2.1. Objetivo general

- La reformulación de la dimensión ética humana al integrar la creación artística como empatía con el mundo más que humano

2.2. Objetivos específicos

- Investigar propuestas artísticas desde la segunda mitad del siglo XX hasta la actualidad que contengan rastros de esta est-ética del cuidado multiespecies
- Valorar la potencia del arte como instrumento transformador moral de la sociedad
- Teorizar y analizar la creación personal como parte del método de investigación artística

3. METODOLOGÍA

La fundamentación de la metodología parte de una síntesis entre la investigación creativa personal y la búsqueda y reflexión de las referencias teóricas de pensamiento y de actuación en el plano artístico. Por ello es un método de trabajo compuesto o mixto que integra la documentación externa de pensadoras y artistas y el discurso e indagación personales frutos de la práctica artística. El análisis de este compendio circula alrededor del cuidado extendido hacia humanos y no humanos, buscando los puntos de contacto en la vulnerabilidad y finitud de las formas de vida que componen el mundo, y es en esta mutabilidad de la vida misma que el método de trabajo es uno experimental, abierto y cambiante que se extiende en el tiempo para seguir creciendo y generando nuevos aportes para ser-con en un mundo fuera de parámetros cerrados antropocéntricos, androcéntricos y especistas.

4. DISCUSIÓN

Mientras que la ética del cuidado ha sido ocultada en el ámbito privado y doméstico, se pretende alzar la voz por una ética que tenga como eje principal el cuidado entendido como atención, apoyo y preocupación al Otro. Es desde el campo artístico donde se ve una rama de arte ecosocial que busca reforzar la percepción afectiva, el acercamiento al resto de vidas y lugares habitados más allá de la condición estricta de ser humano. Si bien estética y ética tienen diferentes raíces etimológicas, la combinación de ambos términos en una sola palabra señala el añadido del estudio de la belleza junto con un cambio de actitud. Es en el arte donde vemos cómo a lo largo de la segunda mitad del siglo XX empieza a desmontarse esta actitud dominante que somete a los animales y los subordina, que niega, en suma, su alteridad. Este trabajo quisiera ser una contribución a la fundamentación de un discurso animalista desde una perspectiva artística, por supuesto sin negar, junto a ésta, la línea ecologista y social, donde verdaderamente lo no humano como tal, no meramente humanizado, tenga la palabra. A este discurso, refiriéndose concretamente al animal, lo ha llamado Chaudhuri *zooësis*, inspirándose en la noción de *gynesis* de la teórica feminista

Alice Jardine, que era el discurso que valoraba lo femenino y sus peculiaridades como algo propio de unos nuevos modos de pensar. De acuerdo con ello, la *zooësis* se refiere a "las formas en que el animal es puesto en el discurso: construido, representado, entendido y malentendido", de manera que conduzca a "nuevos modos de pensar y escribir que valoren al animal y presten una mayor atención ética a las relaciones entre humanos y animales" (Chaudhuri, 2017, p. 23). Este, como se ha dicho, puede ser el primer paso a una comprensión sobre la vinculación Identidad-Entorno.

Esta presencia de los animales en el arte "sería proporcional a nuestra necesidad de contactos animales, mientras que sería inversamente proporcional a nuestra cercanía real al reino natural" (Andersen y Bochicchio, 2012, p. 14). Parece lógico pensar que, en pleno declive del antropocentrismo y adelgazamiento del yo y su identidad, nos encontramos necesitados del Otro, de la alteridad que nos puede proporcionar el animal. Pero quizá no es sólo este el motivo que nos ha empujado hacia el Otro. También la lucha de la mujer y su avance han sido otra causa esencial para buscar y abrazar cada vez más la Alteridad. Si tenemos en cuenta que "lo que define de forma singular la situación de la mujer es que, siendo como todo ser humano una libertad autónoma, se descubre y se elige en un mundo en el que los hombres le imponen que se asuma como la Alteridad" (Beauvoir, 2016, p. 45), la conexión con lo animal y lo no humano es bastante razonable. Si siendo de la misma especie y, además, formando la mitad de la población, la mujer ha sido asumida por los hombres como la Alteridad con mayúsculas, el nexo entre mujer y otredad es más que asumible por los constructos sociales. La misma Beauvoir, habla de la libertad autónoma dentro del género humano, por lo que ni ella misma asumió la posibilidad de que los animales fuesen seres libres y autónomos de nuestro dominio. Con esto se quiere decir, que, si ni siquiera forjamos una percepción afectiva hacia los otros animales, las posibilidades de cuidar otras formas de vida ajenas al reino animal, es inviable. Desde el arte actual, que hunde sus raíces en artistas precursores del siglo pasado, se busca reafirmar la importancia de ser-con y cuidarnos mutuamente.

4.1. De la funcionalidad al simbolismo. La belleza empática como potenciador de la percepción afectiva

Este arte transformador y preocupado hacia la realidad que habitamos no es algo nuevo ni que pueda ser fechado. Los orígenes del arte radican en nuestra conciencia del mundo, y luego en nuestra misma autoconciencia. El acto de dejar huellas de nuestra presencia resulta una faceta intrínseca a nuestra humanidad, más que mutable y transformadora a la par. Desde la segunda mitad de siglo, como demarcación cronológica, las artistas "han querido ir más allá tanto de la función reflexiva de las formas convencionales de arte, como de la función de protesta de gran parte del arte activista" (Lyppard, 2001, p. 52). Esta hibridación de intereses ha ocasionado una eclosión de propuestas y formatos que dificultan la tradicional clasificación de tipos de arte.

Cabe empezar este breve recorrido por el umbral de la est-ética del cuidado empezando por el predominio de lo funcional, siendo *Fair Park Lagoon* (1981-85) una obra de arte chocante si pensamos en la típica pieza artística de sala blanca o de galería. Resulta interesante empezar por la década de los 80 con una obra que se define como condisciplinar, tal y como aparece en el título, puesto que esto es una obra colectiva, pues está formada a partir del trabajo tanto de un equipo de obreros, como de un equipo de expertos, ya sean ingenieros, científicos y urbanistas, incluyendo también grupos de ciudadanos locales. Este es el primer proyecto llevado a cabo por Patricia Johanson, que nace en 1940. El encargo consistía en restaurar la laguna de Leondhart en el Fair Park que está en Dallas. La zona se encontraba muy degradada con agua turbia, floración de algas, con la costa erosionada y en unas condiciones poco aptas para el disfrute humano. En sus primeros trabajos artísticos, que eran esculturas minimalistas, el poder de la línea era la conductora de la idea y de la ocupación del espacio, así que en este proyecto ideó grandes formas escultóricas que rompieran la acción de las olas seleccionando plantas indígenas para crear microhábitats y así favorecer la vida silvestre. Estos caminos son esculturas de gunita que se realizan a partir de la mezcla de cemento y áridos proyectados con una pistola, de ahí la raíz de 'gun'. Estos senderos de color terracota funcionan tanto como camino para los visitantes humanos como perchas y zonas de

tránsito para las tortugas y aves. Estos caminos se basan en la forma de dos plantas, la *Sagittaria Platyphilla* y el helecho araña, propias del entorno. Hoy en día sigue en funcionamiento, siendo habitado tanto por humanos como por no humanos, y sirve como un lugar de recreación. Este puede ser de los primeros ejemplos de ese arte condisciplinar a gran escala y que por supuesto estaría en esa est-ética del cuidado por ser una biorremediación de un entorno antes olvidado. Aquí evidentemente la funcionalidad prevalece, aunque haya desde luego la visión artística de Johanson en el diseño. Otra cuestión sería el origen de esta iniciativa, que parece anteponer el interés y bienestar humano y ser el motor que impulsa el proyecto, aunque acabe incidiendo y beneficiando al resto de especies.

Ahora, fuera del ámbito del Land art en su comprensión más cerrada, es interesante hablar de Mierle Laderman Ukeles, que es otra precursora de esta est-ética del cuidado. En su caso, lo que nos encontramos es un arte de acción, por lo tanto, lo que queda de su trabajo son los registros fotográficos de las acciones que llevó a cabo como artista residente en el Departamento de Sanidad de la ciudad de Nueva York. Además, creó el Manifiesto del Arte de Mantenimiento, en el que recalca no tan casualmente la palabra 'cuidado' al principio del escrito. Su trabajo ha desencadenado caminos que han llevado artistas actuales a otros derroteros, siendo mi caso personal uno de ellos al haber desarrollado el proyecto *En casa*, del cual hablaré posteriormente.

Sobre estas acciones artísticas que inciden directamente en el medio, es conveniente destacar la importancia del lugar donde se ejecutan, pues ese aspecto contextual es el mismo que caracteriza a la ética del cuidado. Dónde se realizan es un aspecto fundamental para la adaptación del proyecto y esto se opone a la creación plástica que es orientada a una galería adaptable, vacía, y modificable al gusto del artista.

Por otro lado, se encuentra Basia Irland, artista estadounidense nacida en 1946, que se dedica desde hace más de 30 años, a partir del agua y todo lo que le rodea, a crear su propio universo creativo. A partir de los elementos naturales ha conseguido inventar un lenguaje por el cual ha querido resaltar tanto la belleza de los ríos como su poder e influencia en nuestras vidas, comparándonos a nosotros mismos con el concepto

de río. Su producción artística es también condisciplinar al rodearse de científicos, a veces de músicos u otras asociaciones locales de la zona, para esparcir semillas tanto reales como metafóricas haciendo una contribución al ciclo de la vida. Irland toma el elemento de la semilla como conductor de su mensaje, el cual ha sido utilizado reiteradamente. Mirando hacia atrás podríamos hablar de Hans Hackee como uno de los primeros que utiliza la semilla en su obra *Bowery Seeds* (1970), que era simplemente un montículo de tierra en la azotea de su estudio de Manhattan para que cualquier semilla pudiese llevar su migración natural y fuesen germinando en la porción de tierra dejada. Este gesto, sencillo y potente a la vez, era una reivindicación a la vida misma fuera de nuestros intereses meramente humanos. En el caso de Irland, genera libros de hielo o glaciares, mimetizando cultura y naturaleza. Estos libros de hielo están hechos con el agua del río en cuestión y la escritura es generada a partir de las semillas de plantas endémicas insertadas en los surcos que sirven como renglones. Al final Irland habla de varias cuestiones de forma muy poética, puesto que los libros, al derretirse, aluden al cambio climático o a las crisis ecológicas generales que estamos viviendo, a la finitud propia de la vida y al paso del tiempo, y a su vez, a cómo esa fluidez permite que la semilla acabe volviendo al cauce del río actuando como regeneradoras y filtros del agua.

En el caso de Lucia Loren, artista española nacida en 1973, cuenta con una producción también amplia que en general incide directamente en el entorno. Gran parte de su trabajo está muy centrado en las abejas melíferas y su cuidado, puesto que están en una situación de amenaza por toda la alteración antropogénica en el medio. Se dedica entonces, normalmente de forma colaborativa, a crear colmenas de biodiversidad, llamadas así puesto que no son las colmenas propias de la apicultura, sino que solo tienen la función de servir como refugio y espacio propio para que las abejas puedan habitarlas sin que haya una idea de uso o explotación. Esta obra busca una funcionalidad fuera de la esfera humana, siguiendo el 'pensamiento tentacular' del que habla Haraway en *Seguir con el problema. Generar parentesco en el Chthuluceno* (2020, pp. 59-98), que sirve como metáfora de un pensar-con que beneficia la vida no humana para volver a afectarnos de forma positiva indirectamente.

Dejando cada vez más lejos la practicidad y adentrándonos en el plano simbólico, Aurora Robson, artista estadounidense-canadiense, crea mundos instalativos inmersivos a partir de residuos plásticos. Así, la ética del cuidado viene por parte de tomar un elemento desechado que se considera ya inútil y ponerlo en valor en el plano artístico. Esto es posible gracias al carácter transformador del arte, que resignifica y revaloriza el objeto o acto. En esta línea podríamos también mencionar por ejemplo a una artista local de Sevilla que es Veredas López, la cual también realiza esculturas o instalaciones a partir de plástico, que trabaja con pistolas termofusibles para ir moldeando y uniendo hasta conseguir cambiar su aspecto inicial.

Overflow es el nombre de una instalación de Tadashi Kawamata que realizó en 2018 en el MAAT (Museo de Arte, Arquitectura y Tecnología) de Lisboa, que pretende, sin tener ese punto sugerente a otros mundos más orgánicos o fantásticos, recrear más bien la situación de los mares, puesto que todo el material que conforma la instalación ha sido recogido de las playas de Portugal. De nuevo, es una práctica condisciplinar y sobre todo colectiva, pues es gracias a la acción de grupos organizados por lo que consigue recoger lo que son todos estos residuos y con ellos crear, a partir del juego con la luz, un mar carente de agua y compuesto únicamente por las mallas y los plásticos recogidos. Aunque en la acción previa a la instalación ya está presente la ética del cuidado al limpiar las playas, en la obra final más bien se está aludiendo a tomar esa ética del cuidado al denunciar o poner el punto de atención en nuestra actuación inconsciente consumista y derrochadora.

En lugar de hablar de Ana Mendieta (1948-1985), que es una artista mucho más conocida, precursora esencial de todo este tema desde, por supuesto, más bien una visión simbólica y espiritual, resulta más enriquecedor e innovador poner el acento en Himali Singh Soin, artista india nacida en 1987 en Nueva Delhi que se mueve entre sus estudios de Londres y Nueva Delhi. Esta artista actual parece inspirarse en el trabajo de Ana Mendieta, tal y como vemos en *Opposite like that* (2017-actualidad), pieza que sigue en curso porque forma parte de la exposición *The Third Pole* que está llevando todavía por distintos museos del mundo. Su trabajo es condisciplinar de nuevo porque está colaborando con el

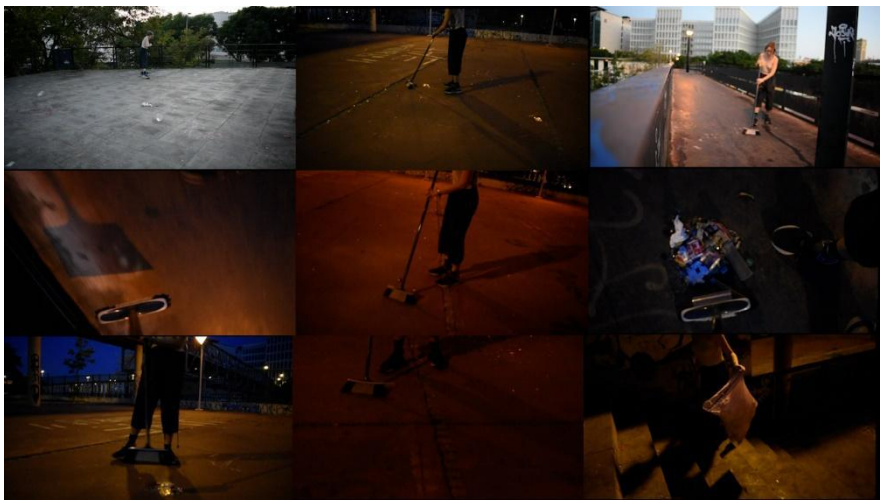
músico David Soin Tappeser y además combina vídeo, performance, poesía y música, junto con una recolección de materiales por su estudio de campo en el Polo Norte y en el Polo Sur. En *Opposite like that*, Singh habla desde la perspectiva del hielo como un anciano que cuenta con un testimonio no humano en cuanto a la duración de sus vivencias que se extienden más allá del lapsus de una vida humana. Con esto plantea un paralelismo entre nuestra visión y la visión de la alteridad acercándola hacia nosotros, además de aportar a esta "una presencia activa colaborativa y capaz de otras formas de conocimiento" (García, 2022, 227). Su discurso híbrido fusiona distintas preocupaciones, pues, por una parte, está la tensión de ese espacio resbaladizo entre lo inmanente y lo trascendental; y, por otra la interdependencia entre la naturaleza y lo cultural desde un enfoque mágico destacando las cualidades geológicas y simbólicas de un paisaje natural haciéndose eco unas a otras. Esta integración en el medio a través de su cuerpo y su relación íntima y a la vez colectiva con el entorno revelan la continuación de esta est-ética del cuidado desde una visión más simbólica, ya que se aleja de lo que hace Patricia Johanson o Lucía Loren, por ejemplo, sin dejar de lado nuestra conexión como animales humanos que viven y dependen de un espacio alterable, vulnerable y finito, tal y como nosotros mismos. Desde la representación plástica plurisensorial y condisciplinar de Singh, por tanto, la percepción afectiva que podemos sentir hacia el mundo reafirma el valor del arte como símbolo y medio de expresión de nuevas y/o desconocidas sensibilidades.

A continuación, se expondrán algunos ejemplos dentro de la creación personal que reflejan esta práctica artística dentro de la est-ética del cuidado, siendo la primera resultado de un proyecto aún abierto y las otras dos propuestas, prototipos o bocetos de lo que se está gestando.

En casa (2022) es un proyecto que surge ante la inquietud por un lugar bastante degradado de la ciudad de Sevilla que por su cercanía sentimental y física resulta inspirador como punto de partida. El Parque de Santa Juana Jugán es un parque surgido a partir de la construcción de la Estación de Santa Justa que desde sus inicios ha sido dejado de lado tanto por las instituciones públicas como por los que lo habitan. Los vídeo collages muestran la acción de barrer desde el atardecer hasta la

noche de un mismo día, repartiendo en el mismo canal 9 pantallas que muestran momentos diversos jugando con la inversión de la velocidad para que la acción de limpiar pueda ser vista como su opuesta, volviendo a dejar lo recogido como muestra de la importancia que un mismo gesto invertido puede tener. La influencia de Laderman es evidente al revalorizar las tareas domésticas que son trasladadas al espacio público, conjugando el ámbito privado con el público.

FIGURA 1. *En casa, Carmen Gutiérrez Jordano, 2022, 2' 19''. Vídeo collage y performance*

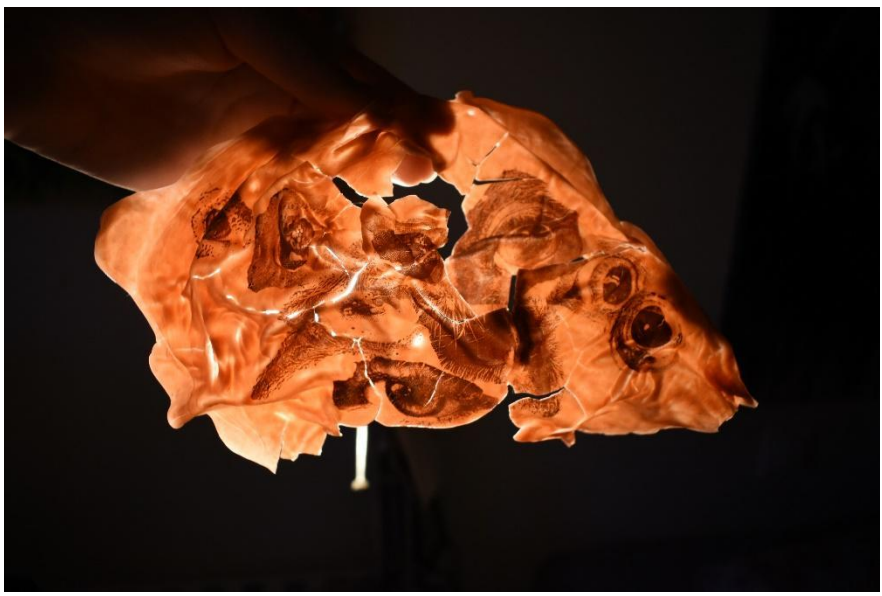


Fuente: propia

Si esta primera es más bien funcional, aunque preste atención al aspecto estético de las obras creadas, *Simpoiesis. Encarnación* (2023) es un proyecto condisciplinar al combinar lo digital y la serigrafía para expresar la interrelación y la continuidad entre lo humano y lo no humano, y así hacer tambalear los dualismos jerarquizados tan arraigados en la cultura. Esto se consigue a través la hibridación morfológica entre distintas partes corporales, como un holobionte que se expande más allá de la apariencia humana. De forma sutil, el soporte utilizado es una masa casera que alude a la piel y a la carne contradictoriamente sin hacer uso de lo cárnico o lo animal. Con el empleo de goma arábiga, remolacha, cúrcuma y maicena, el soporte presenta cierta ironía sobre un cuerpo vegetal que representa y recoge la animalidad que nos compone. Este uso de la hibridación como representación

de la ecodependencia con el resto de las vidas que conforman el planeta permite y facilita la llegada a una percepción afectiva con la otredad y aquello que es diferente. Como proyecto aún abierto, quedan todavía algunas cuestiones por cerrar, y, aún así, es el valor procesual el que se pretende destacar por el carácter experimental y abierto de la investigación artística.

FIGURA 2. *Simpoiesis. Encarnación, Carmen Gutiérrez Jordano, 2023, medidas variables. Masa de goma arábiga, cúrcuma y remolacha con estampación serigráfica*



Fuente: propia

Para finalizar con la obra personal que sustenta parte de la indagación llevada a cabo, queda por hablar de ese sentido profundo de la huella en relación con el 'referente ausente' de Carol Adams. Con estos negativos de escayola se deja impresa en la escayola que fragua los objetos encontrados en una deriva. Por una parte, se contrapone el elemento 'natural', una rama aplastada en medio del asfalto, y por otra, el negativo bastante voluminoso de una bolsa de plástico recogida del suelo. Ambos elementos parecen contraponerse, aunque la intención es conjugar los distintos fragmentos de cada elemento para integrar y desmitificar concepciones obsoletas sobre artificialidad y naturalidad, entremezclando partes de la bolsa con las del elemento vegetal. Estas huellas pretenden remarcar los

rastros de aquello que es anodino y a la vez señalar nuestra propia huella en el planeta.

FIGURA 3. *Simpoiesis. Ecdisis, Carmen Gutiérrez Jordano, 2023, dimensiones variables. Escayola con plástico y negativos*

Fuente: propia

5. CONCLUSIONES

Los resultados de este trabajo sostienen la relevancia e implicación del arte en las transformaciones ecosociales, fomentando la empatía y la percepción afectiva. La integración de distintos campos del saber en el arte son síntomas del despliegue y amplitud que se encuentran en el arte contemporáneo como puente hacia nuevos planteamientos híbridos sobre los valores morales generales de la sociedad. Este recorrido de caminos ha mostrado la gran cantidad de acercamientos y disciplinas artísticas interconectadas que propone la unión del ecologismo, el feminismo y el arte. El elemento que hace de puente y síntesis es la ética y estética del cuidado. A pesar de que el arte ecofeminista posee ya una trayectoria de unos 50 o 60 años, todavía se encuentra en una fase de gestación y formación. Frente a la tradición dualista occidental, este pensamiento alternativo, plagado de movimientos diversos y

de grandes proyectos e ideas, acaba de emerger. Si observamos la escena artística de cada año, podemos asegurar que el crecimiento que va a experimentar en el ámbito artístico es indudable, pues la conciencia de la existencia occidental progresa en esta dirección del cuidado, y el arte, verdadera vanguardia de la existencia, será su más elevada expresión. Por ello, habiendo visto cómo en el ecofeminismo de finales del XX lo animal no tenía un peso muy relevante, cabe esperar que sea en este siglo cuando surja con fuerza una conciencia artística de la relación entre el Yo-Otro-Entorno que, impulsada por la ética del cuidado, asuma por fin el espacio y el papel fundamentales de los animales, como seres interdependientes a nosotros y a los que debemos un trato más que fraternal. La opresión sufrida a lo largo de la historia entre humanos no acabará hasta que tampoco acabemos con la del Otro. No se dará una sin otra. Tratando de clasificar y separar los problemas, a veces perdemos el origen de ese hilo que conecta nuestros actos con una actitud explotadora, dualista, supremacista y, por ende, negadora de subjetividades. De ahí la urgente necesidad de mantener viva la conciencia. Y el arte ecofeminista, y dentro de este la est-ética del cuidado, tiene un papel relevante en esta tarea al despertar nuestra conciencia del cuidado animal. Por ello es imprescindible la afirmación de la alteridad animal, porque sólo desde ella puede haber verdadero cuidado del animal como tal, y así, extender esta conciencia hacia el resto de las formas de ser. Sin este reconocimiento de la diferencia, lo que hacemos no es cuidar, sino humanizar y devaluar, o sea, domesticar y someter en lugar de romper con dualismos que más que nunca necesitan diluirse para formar un todo heterogéneo del que somos una parte.

6. REFERENCIAS

Alario, Mª T. (2015). Tejer y narrar en la plástica española contemporánea. En Puleo, A., (Ed.), *Ecología y género en diálogo interdisciplinar*, pp. 241-262. Plaza y Valdés.

Andersen, K., y Bochicchio, L. (2012). " The Presence of Animals in Contemporary Art as a Sign of Cultural Change", *Forma. Revista d'Humanitats*, 6, 12-23.

Beauvoir, S. (2016). *El segundo sexo*. España, KayleighBCN. Disponible en: https://bit.ly/3pCPZ19.

Bourriaud, N., (2008). *Estética relacional*. Los sentidos / artes visuales. Ana Hidalgo Editora.

Camps, V. (2021). *Tiempo de cuidados*. Arpa.

Chaudhuri, U. (2017). *The Stage Lives of Animals. Zooësis and Performance*. Routledge.

García, C., (2022). Interacción, sincronía y sincronicidad. Sobre prácticas artísticas eco-relacionales. En Raquejo, T., Perales, V., (Eds.), *Arte ecosocial. Otras maneras de pensar, hacer y sentir*, pp. 225-245. Plaza y Valdés.

Haraway D., (2019). *Seguir con el problema. Generar parentesco en el Chthuluceno*. Consonni.

Lyppard, L., (2001). Mirando alrededor: dónde estamos y dónde podríamos estar. Modos de hacer. *Arte crítico, esfera pública y acción directa*, pp. 51-71, Universidad de Salamanca.

Venturi, R. (2014). *Complejidad y contradicción en la arquitectura*. Editorial Gustavo Gili.

LA ESTÉTICA EN EL SIGLO DE LAS LUCES: LO SUBLIME Y LA ARQUITECTURA EN LA OBRA DE GOYA

MARÍA SÁEZ-MARTÍN
Universidad de Salamanca

1. INTRODUCCIÓN

Aproximarse a la estética del siglo XVIII puede resultar una labor compleja, si tenemos en cuenta que es el momento en que la disciplina nace como tal. No son pocos los autores que se ocuparon de la teoría del arte en un período de la historia en que el pensamiento cobra especial protagonismo: es el siglo de la Razón, aunque también de la revolución. Y que el complemento *de las Luces* no nos confunda, porque también hubo muchas sombras.

En las siguientes páginas se intentará recorrer un camino que no va a ser sencillo: el de la historia de las categorías estéticas, centrándonos en la que ha generado más literatura, *lo sublime*. Para ello se realizará un recorrido por aquellos filósofos e historiadores del siglo XVIII que teorizaron sobre lo bello y lo grandioso, los que le prestaron atención a los placeres de la imaginación, los que indagaron acerca del sentimiento que provoca el arte en el alma, los que buscaron la belleza en los antiguos o quienes criticaron la razón y el juicio. Una vez presentadas sus líneas de pensamiento se intentará buscar la concreción de todas esas ideas en una de las artes: la arquitectura. Con este fin se realizará un breve análisis de la arquitectura sublime conociendo quiénes fueron sus principales exponentes. Finalmente, y para concluir, se hará una consideración del pensamiento artístico español de finales del XVIII y principios del XIX, con la problemática de fin de siglo, buscando el calado que todas estas ideas estéticas tuvieron en nuestro país y ejemplificando la pugna entre razón

e imaginación a través de la figura de Francisco de Goya y de sus proyectos arquitectónicos.

La complejidad de la época tratada ha provocado que, en muchas ocasiones, los artistas hayan sido encasillados en una determinada corriente, aplicando para ellos criterios puramente formalistas o temporales, y cayendo en el error o, al menos, en la indeterminación. Estas imprecisiones podrían haberse evitado si las obras se hubieran abordado desde un punto de vista estético (el de lo bello, lo sublime o lo pintoresco), aunque no siempre es sencillo.

2. LA ESTÉTICA EN EL SIGLO XVIII

Afirma Fernando Chueca que la estética es un puente lanzado desde la filosofía hasta el arte (Chueca, 1943, 21), y ese puede ser un buen punto de partida. A comienzos del siglo XVIII se va abandonando progresivamente el cartesianismo imperante en la centuria anterior y la relación entre el hombre y la naturaleza se reinventa: se empiezan a explorar los límites de la experiencia empírica. El conocimiento humano sigue hallándose en la cima de la valoración pero, junto a él, surge la conciencia de la posición de la época vivida en el devenir histórico y una creencia en el progreso social y cultural de la humanidad. Asistimos a una "popularización de la filosofía", en la que el hombre de la Ilustración consideraba que el futuro era suyo, pues se creía libre e independiente, y palabras como *ideal* o *utopía* suenan cada vez con más fuerza. La primacía de la Razón había conducido al pensamiento hacia un nihilismo axiológico, cargado de escepticismo, pero al mismo tiempo, el hombre se centra en intentar comprender al mundo y a sí mismo, y para lograrlo necesita la experiencia sensible (Pochat, 2008, 372). Haciendo caso a Montesquieu: "la aspiración del hombre en torno al siglo XVIII es trascender sus límites[127]".

En este contexto surgen las primeras nociones del tema que nos ocupa de la mano de Joseph Addison. Procedente de un clasicismo propio de

[127] Para una panorámica del concepto de lo sublime a través de los tiempos se puede consultar Saint, 2008.

su época, logró traspasar los límites estéticos temporales y sentar las bases de lo que casi un siglo después sería el Romanticismo (aunque ya veremos que la línea que separa las dos grandes tendencias que conviven a finales del XVIII es mucho más fina de lo que en un principio se podría pensar). Addison recogió sus ideas estéticas bajo el sugerente título de *Los placeres de la imaginación*, publicadas en *The Spectator* en el año 1712. Aún faltan unas cuantas décadas para que la estética reciba su nombre, pero las tres grandes categorías ya son formuladas. Es cierto que con el avance del siglo su concepción y su terminología cambiarán sustancialmente, pero ya se reconocen en *lo grandioso*, *lo agradable* y *lo sorprendente*, el principio de lo sublime, lo bello y lo pintoresco. Tenemos que tener en cuenta que se trata de una primera aproximación y, por lo tanto, las definiciones todavía serán difusas: los conceptos se mezclan en múltiples ocasiones y las propias categorías carecen de la profundidad que alcanzarán con Burke o Kant. *The Spectator* fue un periódico que gozó de un éxito inmediato: logró influir en las costumbres y en la moralidad de la población británica del XVIII y se convirtió en un poderoso instrumento para erradicar la ignorancia de los ciudadanos y aumentar su educación (Raquejo, 1991, 21). Los grupos sociales que acogieron estas teorías como propias pertenecen al ámbito de la burguesía, donde los debates sobre "el buen gusto" cobraron especial protagonismo[128].

Influido por Locke y por la obra *Sobre lo sublime*, atribuida a Longino, Addison parte de una psicología sensualista para llegar a toda una concepción estética. Las impresiones sensibles que nos proporciona la naturaleza, y también el arte, están íntimamente ligadas a la sensación de placer y de displacer. Esas impresiones, a las que Locke denominó *ideas simples*, constituyen los placeres de la imaginación, y se dividen en tres grupos: el sentimiento de lo grande, poderoso y sublime; la experiencia de lo nuevo, lo inhabitual y lo sorprendente; la sensación agradable que acompaña a la contemplación de una forma bella o de una obra artística

[128] Ana Hontanilla afirma que "El buen gusto ya no tiene que ver con los derechos políticos de una aristocracia terrateniente, sino con el deseo de encontrar en la mercantilización y en la democratización de las artes, la legitimidad social y cultural que justifique las aspiraciones políticas de aquellos que intervienen en actividades de comercio" (Hontanilla, 2010, 39).

de apariencia regular y equilibrada (Pochat, 2008, 365). Una de sus grandes aportaciones es la introducción de la fantasía en la ecuación estética: los sentimientos primarios de placer o displacer se pueden ordenar, conectar y comparar por medio de la fantasía, que es capaz de provocar sentimientos secundarios. Es la imaginación la que permitirá al artista, mediante combinaciones, crear cosas que no existen. De los tres grupos anteriormente citados, le concede especial importancia al primero de ellos: "Nuestra imaginación gusta de ser colmada por un objeto y ama cualquier cosa que le resulte demasiado grande para sus capacidades. La mente humana odia de forma natural todo aquello que se asemeja a una constricción" (Addison, 1991, 139).

En su obra podemos encontrar una primera descripción de lo que se catalogará como *sublime*, proporcionando ejemplos que van a perdurar en el imaginario colectivo:

> Por grandeza no entiendo solamente el tamaño de un objeto peculiar, sino la anchura de una perspectiva entera considerada como de una sola pieza. A esta clase pertenecen las vistas de un campo abierto, un gran desierto inculto, y las grandes masas de montañas, riscos y precipicios elevados, y una vasta extensión de aguas, en que no nos hace tanta sensación la novedad o belleza de estos objetos, como aquella especie de magnificencia que se descubre en estos portentos de la naturaleza (Addison, 1991, 138-139).

La repercusión en España de la obra de Addison tuvo que esperar hasta finales del siglo XVIII, cuando dos publicaciones periódicas, como fueron *El pensador* y *El censor*, se hicieron eco de las ideas del británico. Ambos periódicos hacían hincapié en la ignorancia, especialmente de la clase aristocrática, y denunciaban fervientemente el fanatismo religioso de nuestro país. No obstante, es innegable que le prestaron más atención a los aspectos sociales que a los puramente estéticos que planteaba Addison. En 1804 aparecen traducidos en España *Los placeres de la imaginación* de la mano de José Luis Munárriz.

El primer teórico que tuvo en cuenta la disciplina de la estética como parte de la filosofía fue Alexander Baumgarten, aunque la consideró como una disciplina inferior. Todo surgió en 1735, cuando en sus *Meditationes philosophicae* se centró en la relación entre la filosofía y la poesía y, por tanto, en la capacidad creadora del poeta o del artista. Ahí ya

afirmó que el supuesto básico de la creación artística es la sensibilidad. Esta sensibilidad no procede del intelecto, sino de un conocimiento de carácter sensitivo que recibe el nombre de *Aestheticae*. Así, el mundo de los sentidos es la base sobre la que se asienta el conocimiento estético. Esto la sitúa en una gnoseología inferior pues, como afirma Valverde "el conocimiento, además de tener una zona luminosa que se ocupa de las mónadas[129] más altas, también tiene otra parte inferior, de percepción inmediata y más material, que es precisamente la estética, en su sentido etimológico de *percepción*, de *sentir*. Así pues, filosóficamente nace aquí una disciplina de segunda clase […]" (Valverde, 2011, 149). Aun así, y a pesar de nacer como una disciplina de consideración poco elevada, Baumgarten afirma que el conocimiento sensitivo es una parte irrenunciable de la vida del hombre, y también de su alma; aquello que nos causa placer sensible también despierta en nosotros la necesidad de un conocimiento que sea superior, y más puro. Será la conciencia reflexiva la que sirva de puente entre ese entendimiento y los sentidos (Pochat, 2008, 381).

Una vez sentadas las primeras bases de la estética, aparece en 1757 una obra que resulta completamente influyente, novedosa y determinante: *Indagación filosófica sobre el origen de nuestras ideas acerca de lo sublime y lo bello*, de Edmund Burke. Su análisis nos hará adentrarnos en el mundo de las pasiones, pues lo oscuro, lo profundo, lo inconsciente y lo abisal serán algunas de las pautas que proporciona el autor para ponerle nombre a ese sentimiento que servirá para definir un nuevo campo de la actividad artística: lo sublime. Al igual que a Addison, a Burke le preocupaba lo endebles que resultaban los argumentos tradicionales para definir la belleza en una obra de arte, ya que el orden, la unidad y la proporción no eran suficientes para concretar lo que el sujeto sentía ante determinados elementos. En sus propias palabras:

[129] Las mónadas son cada una de las sustancias indivisibles, pero de naturaleza distinta, que componen el universo, según el sistema de Leibniz (definición extraída del *Diccionario de la Real Academia Española*).

> Todo lo que resulta adecuado para excitar las ideas de dolor y peligro, es decir, todo lo que es de algún modo terrible, o se relaciona con objetos terribles, o actúa de manera análoga al terror, es una fuente de lo sublime; esto es, produce la emoción más fuerte que la mente es capaz de sentir. Digo la emoción más fuerte, porque estoy convencido de que las ideas de dolor son mucho más poderosas que aquellas que proceden del placer. Sin duda alguna, los tormentos que tal vez nos veamos obligados a sufrir son mucho mayores por cuanto a su efecto en el cuerpo y en la mente, que cualquier placer sugerido por el más voluptuoso experto[130], o que pueda disfrutar la imaginación más viva y el cuerpo más sano y de sensibilidad más exquisita […]. Pero, como el dolor es más fuerte al actuar que el placer, la muerte en general es una idea que nos afecta mucho más que el dolor; porque hay muy pocos dolores, por exquisitos que sean, que no se prefieran a la muerte (Burke, 2018, 79).

La categoría de lo sublime adquiere tanta importancia que se convierte en un asunto central del Neoclasicismo y del Romanticismo[131]. Burke recoge una de las premisas de Addison, con el concepto de grandeza, pero lo matiza afirmando que no es sólo un problema de tamaño, sino que se mide también en términos de cualidad, y en este sentido la arquitectura se convierte en uno de los mejores ejemplos. Con la intención de centrar su obra en el horizonte teórico del momento, la inicia con un "Discurso preliminar sobre el gusto", elemento que estará presente a lo largo del texto y que actuará como motor de las explicaciones que se proporcionan. Las diferencias, precisamente, del gusto proceden de la diversa experiencia que el hombre particular tiene de las obras de arte, lo que conecta directamente con el razonamiento empírico: hay que explicar lo sublime desde la experiencia. Establece tres niveles de análisis: en primer lugar, analiza los factores de la sublimidad (los que tradicionalmente se han considerado negativos pero que, para el autor, son positivos); a continuación se centra en las pasiones de lo sublime y, finalmente, en la última parte, estudia la "causa eficiente" de lo sublime, es decir, aquello que provoca la sensación. Así, Burke plantea una nueva

[130] De hecho, la voluptuosidad y la lascivia, las asocia a la belleza, y no a lo sublime: "La pasión que pertenece a la generación, meramente como tal, es sólo lascivia […] El objeto de la pasión, que denominamos amor, es la belleza del sexo. Los hombres, en general, tienden al sexo por el sexo mismo, y por ley común de la naturaleza, pero se unen entre sí por la belleza personal. Considero la belleza una cualidad social […]" (Burke, 2018, 82-83).

[131] A partir de aquí se seguirán algunas de las ideas propuestas por Valeriano Bozal (Bozal, 1985, 7-37).

concepción del dolor, nunca vista hasta el momento, en la que propone que no hay motivo para considerarlo contrario al placer; de hecho, presenciar una tragedia puede provocar deleite en el espectador. Y ahí está una de las claves de su obra, en el concepto de espectáculo:

> Las pasiones que pertenecen a la propia conservación están en conexión con el dolor y el peligro; son dolorosas simplemente cuando sus causas nos afectan inmediatamente; son deliciosas, cuando tenemos una idea de dolor y peligro, sin hallarnos realmente en tales circunstancias; no he llamado deleite a este placer, porque está relacionado con el dolor, y porque es lo suficientemente diferente de cualquier idea de verdadero placer. Todo lo que excita este deleite, lo llamo sublime. Las pasiones que pertenecen a la propia conservación son las más fuertes de todas (Burke, 2018, 93-94).

A partir de esta explicación podemos extraer que hay dos vías de la sublimidad: una de ellas se refiere a lo sublime natural y la otra, a lo sublime artístico. En la primera, somos testigos de lo sublime mientras asistimos como espectadores (el borde de un acantilado, una poderosa tormenta o la infinitud del cielo estrellado); en el momento en que nuestra posición de espectadores se ve vulnerada, desaparece la sublimidad y aparece el peligro real: lo sublime depende de la contemplación, de la grandeza que lleva al sujeto a la idea de lo absoluto. Y lo contemplado es tan poderoso que llega a provocar la suspensión de los movimientos del espíritu, llevando a un éxtasis emocional. En el caso de la sublimidad artística, lo que se contempla es una imagen artificial que tiene características propias de lo absoluto o que, al menos, llevan a contemplarla desde esa perspectiva. Llegados a este punto, el autor proporciona todo un repertorio de elementos que generan características sublimes en la obra de arte y, curiosamente, se dan tanto en el Neoclasicismo como en el Romanticismo, demostrando que ambas tendencias poseen un poderoso hilo conductor que las une: la reducción de lo anecdótico, la pureza de las formas geométricas, los mundos silenciosos e ingrávidos, la oscuridad, la inmovilidad, la rotundidad… Estas características alcanzan sus mayores cotas en el caso de la arquitectura.

Pero antes de centrar la atención en la arquitectura sublime realizaremos un brevísimo análisis de la obra de Kant, en lo que a la categoría estética de la que nos estamos ocupando se refiere. Afirma Eugenio Trías que

"el análisis de Kant de lo sublime significa el giro copernicano de la estética: la aventura del goce estético más allá del principio formal, mensurado y limitativo al que quedaba restringido el concepto tradicional de lo bello" (Trías, 2017, 34). Efectivamente, Kant, primero en sus *Observaciones sobre lo bello y lo sublime* (1764) y posteriormente en la *Crítica del juicio* (1790), retoma las ideas de Burke, pero rechaza su teoría. Simplificando mucho una serie de ideas bastante complejas, el filósofo alemán afirma que el sentimiento de lo sublime provoca en el sujeto dos reacciones encadenadas: en primer lugar, al intentar aprehender algo grandioso, se ve sobrepasado por las circunstancias, lo que le provoca dolor. El sujeto se encuentra en un estado indefinido de suspensión ante aquello que le excede y reflexiona sobre su propia insignificancia. Hasta aquí las concomitancias con Burke son explícitas, pero Kant añade una segunda reacción: el sujeto, ante la insignificancia física, impone su superioridad moral. Lo sublime ya no es únicamente un hecho empírico, sino que entra en juego la idea de la Razón. Es decir, se contrapone la pequeñez de la subjetividad sensible a la grandeza de la subjetividad racional, lo que provoca en el sujeto una conciencia de su superioridad moral sobre la naturaleza. En definitiva, Kant está afirmando que, a pesar de que el hombre pueda sentirse insignificante ante tales espectáculos de la naturaleza, esto hará que sus facultades del alma se eleven muy por encima de lo que es ordinario, de modo que esta lucha se traducirá en una mayor altura intelectual.

3. LA ARQUITECTURA DE LA REVOLUCIÓN

Una vez visto, brevemente, el panorama estético del siglo XVIII cabe preguntarse si realmente existió (o existe) una arquitectura sublime. Y la práctica totalidad de las fuentes consultadas ofrecen la misma respuesta: un rotundo sí. Desde las arquitecturas piranesianas hasta las de los arquitectos de la Revolución, todas poseen un marcado carácter de lo sublime. Valeriano Bozal recoge las palabras de Hartmann en su *Estética*: "Lo sublime aparece en su forma más pura donde menos se lo buscaría: en las artes no figurativas, la música y la arquitectura […] La arquitectura muestra algo sublime estático en tranquila calma y grandeza. Así sucede desde antiguo en las construcciones monumentales: ya

en el templo dórico se alcanzó una altura de lo sublime -con aparente sencillez- que nunca ha vuelto a lograrse: la seriedad aunada a un algo festivo, reflexionado y alegre. En los grandes estilos eclesiásticos de la Edad Media se logró lo más alto en la composición espacial y dinámica; sobre todo en el gótico" (Bozal, 1985, 28). Parece innegable que, con la vuelta al clasicismo que trajo el medio siglo, convivió también una corriente que se apartaba de la tradición vitruviana: el empirismo, lo sublime de la naturaleza, incluso lo feo, pugnaban por hacerse un hueco en el gusto artístico del momento. Lo desordenado, la asimetría o lo irregular también constituían una categoría estética que rivalizaba con la regularidad del clasicismo imperante. Este tipo de arquitectura diferente no buscaba una forma objetiva, sino causar un efecto en el espectador. El mismo que había logrado Piranesi con sus representaciones de restos arqueológicos, titánicos, y con sus *Carceri* que, según Calatrava, representan ese momento de finales del XVIII en el que énfasis de la Razón y el control de la Naturaleza han dado paso a lo oscuro y lo irracional (Calatrava, 1999, 69). Son precisamente los trabajos de Piranesi, llenos de claroscuros, con alteraciones del punto de vista, los que pueden servir como ejemplo y poner en cuestión las fronteras del llamado Neoclasicismo. Nos hallamos ante distintos significantes que pretenden hacer una clasificación fragmentando los límites históricos: clasicismo romántico, prerromanticismo, romanticismo clasicista… y probablemente todos tienen en común la categoría estética de lo sublime.

Además de Piranesi no podemos dejar de citar a los arquitectos de la Revolución, ya que en la utopía de sus proyectos estaba reflejado lo sublime. Boullée y Ledoux utilizaron las formas estereométricas, lo grandioso, lo colosal, las figuras como el cubo, el cilindro o la esfera para proyectar la idea de infinito. El objetivo de esta arquitectura de la Revolución coincide en parte con las corrientes idealistas de la segunda mitad del siglo XVIII, en las que la obra arquitectónica, ya fuera realizada o únicamente proyectada (las llamadas *arquitecturas en papel*), respondía a una estética sensualista. Los templos funerarios con forma de pirámide o el *Cenotafio a Newton* de Boullée son excelentes ejemplos de esta arquitectura de lo sublime.

4. INFLUENCIA EN ESPAÑA

¿Cómo influyó toda esta corriente estética en España? ¿Se dejó sentir de un modo inmediato en el pensamiento y en el arte? Es innegable que las obras citadas hasta ahora fueron conocidas por los intelectuales españoles, pero no es menos cierto que hasta bien iniciado el siglo XIX no fueron traducidas a nuestro idioma, lo que, sin duda, dificultó su difusión. Este hecho estrecha el círculo de artistas que se dejaron seducir por ideas más sensualistas, aunque debemos tener en cuenta que a finales del XVIII y principios del XIX las diferencias tajantes que se han querido establecer entre el Clasicismo y el Romanticismo no se sentían como tal: se trataba de dos realidades que no eran excluyentes y que se pueden interpretar como las dos caras de una misma moneda. En ambas opciones parece que se quiere volver a la Antigüedad y a un pasado grandioso, en un caso mediante fórmulas racionales y, en el otro, sentimentales. Úbeda de los Cobos afirma que el camino recorrido entre el clasicismo y el romanticismo tiene más que ver con la evolución que con la revolución (Úbeda, 2001, 393), al menos en lo que al caso español se refiere. No es en ningún modo extrapolable la situación que vivió Francia, por ejemplo, a finales del siglo XVIII, al contexto español; la evolución de las ideas forzosamente tenía que ser diferente. Además, no podemos olvidar que en España la formación artística pasaba por la Real Academia de Bellas Artes de San Fernando, y hubo que esperar hasta finales de siglo para que se alzaran algunas voces en protesta por los planes de estudio vigentes: Juan de Villanueva y Francisco de Goya plantearon una reforma de los mismos en 1792, bajo la premisa de que no existen modelos de uso universal[132].

[132] En cualquier caso, Úbeda de los Cobos añade: "A diferencia de la opinión aportada tradicionalmente por la crítica interesada en ofrecer una visión romántica de Goya, este no fue un virulento antiacadémico. El puntual cumplimiento de sus obligaciones con esta institución revela un talante que no cuadra excesivamente con determinada visión inconformista y rebelde que adorna su mito, pero que, sin duda, se acomoda mejor con la realidad histórica" (Úbeda, 2001, 433-434).

5. LO SUBLIME EN LA ARQUITECTURA DE GOYA

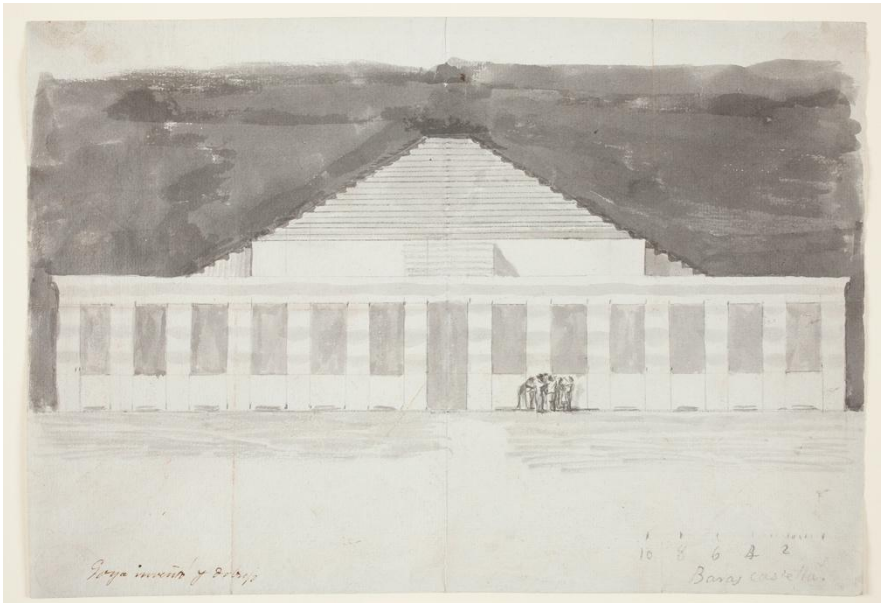
Llegamos así al punto final y, quizá, el más interesante de este pequeño texto: la arquitectura proyectada por Francisco de Goya. No se tratarán aquí sus pinturas (exceptuando, de modo breve, sus *Caprichos*), sino dos proyectos que nunca se llevaron a cabo y que muestran a un Goya prácticamente inexplorado y conocedor de la estética europea del momento. Afirma Carlos Sambricio que "lo sorprendente de estos dos dibujos no es tanto el tema (común a la arquitectura europea de esos años) cuanto el conocimiento que un pintor como Goya demuestra tener de la arquitectura" (Sambricio, Prólogo a Usón, 2010, 11). En ambas obras se puede apreciar el valor estético que tiene el empleo de las sombras, la superación del concepto de pirámide como ruina del pasado o su intención de insertar ambos dibujos en un espacio "urbano". Se desconoce la datación exacta de los dibujos, pero la crítica los sitúa a finales del XVIII y principios del XIX. Fernando Chueca se inclina por una fecha posterior a 1808, ya que a uno de ellos lo considera el mausoleo para las víctimas del Dos de Mayo (Chueca, 1946, 163). Este mismo autor incide en que las ideas de Goya son lo más novedoso que se había llegado a imaginar en España en su tiempo y que estas arquitecturas nos revelan el espíritu inquieto del artista.

Si tratamos de establecer un contexto ideológico existen dos fechas que pueden resultar claves para revelar los pensamientos estéticos del artista aragonés. Por un lado, en 1797 Saavedra y Fajardo y Jovellanos son nombrados ministros, lo que tiene como consecuencia un cambio en los vientos políticos: el fin de siglo se presenta cargado de esperanzas y, con este optimismo en ciernes, Goya proyecta sus *Caprichos*. Las ochenta planchas constituyen un estudio singular y rotundo de su época mediante la crítica social y la sátira más pura. La otra fecha es 1799, cuando los Caprichos se ponen a la venta. Interesa para conocer su pensamiento el anuncio que se publicó en el Diario de Madrid el 6 de febrero de ese mismo año. En él se afirma que el campo del trabajo del artista va más allá de la observación de la naturaleza y se adentra en el pensamiento humano, creando una nueva teoría del arte. Eso incluye el simbolismo, las formas míticas, la propia razón y el sueño. Es precisamente el *Capricho 43* (El sueño de la Razón produce monstruos) el que define su

filosofía ilustrada, según Usón (2010, 51): "su deseo de libertad expresiva, su fantasía para lograr la meta del arte debe caminar del lado de la Razón". El propio Goya afirma que la fantasía, abandonada de la Razón, produce monstruos, y unida con ella, es la madre de las artes.

Si tenemos en cuenta estas premisas no resulta extraño que fuera capaz de crear dos proyectos arquitectónicos tan singulares. El primero de ellos recibe el nombre de *Proyecto del monumento*, y se encuentra actualmente en el Museo Nacional del Prado [Fig. 1]. El dibujo consiste en un alzado del objeto, consta del dato técnico de la escala y una inscripción que supone toda una declaración de intenciones: *Goya inventó y dibujó*. Está realizado sobre papel verjurado de color gris, con líneas a lápiz y aguada de tinta negra. El alzado muestra un edificio consistente en un volumen bajo y horizontal sobre el que se sitúa otro con forma de pirámide escalonada. La aguada intensa del fondo de concede profundidad, a lo que hay que añadir la plasmación de las sombras y los huecos. El dibujo se está utilizando como símbolo: aparte del edificio no existe nada más, excepto un grupo de personas situadas frente a él, que proporcionan una idea del tamaño del monumento. Son estas personas las que sirven también como medida, ya que la escala elegida es la de los seis pies, que equivalen a dos varas castellanas, medida exacta de los personajes ubicados junto al edificio (Usón, 2010, 117). El proyecto tiene claras concomitancias con la arquitectura de la Revolución, citada anteriormente, y la influencia del pensamiento de Boullée es innegable. La calidad expositiva del proyecto manifiesta los conocimientos de arquitectura de Goya y, en palabras de Usón (2010. 128), "no solo demuestra el dominio disciplinar proyectual, sino que, figurativamente, no es superado por muchos de los rigurosos ejercicios de arquitectura de la Ilustración española".

FIGURA 1. *Proyecto del Monumento, Francisco de Goya*

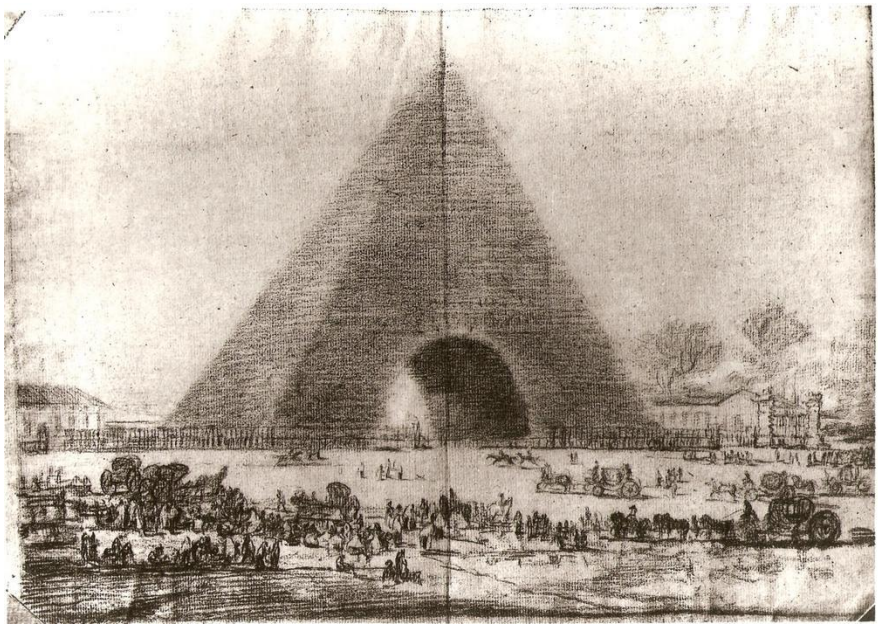


Fuente: Museo Nacional del Prado

El segundo dibujo, denominado *La Pirámide*, es, por su novedad, un auténtico experimento en la obra de Goya y algo único en la Ilustración española [Fig. 2]. Es preciso insistir en que en nuestro país apenas hay ejemplos puros de la arquitectura de la Revolución, y que los más explícitos lleguen de la mano de un artista con escasas expresiones arquitectónicas es, cuanto menos, llamativo. Este proyecto es en sí mismo un gran ejemplo de la sublimidad en la arquitectura. En este caso se trata de un ejercicio hecho a lápiz en el que no hay anotaciones técnicas, como sí sucedía en el anterior. Podemos afirmar que se trata de un ejemplo de su visión imaginativa y fantástica, donde el colosalismo y la grandiosidad son algunas de las cualidades que más llaman la atención. Formalmente se trata de una inmensa pirámide atravesada por una bóveda de grandes dimensiones que transforma al edificio en un arco triunfal (Usón, 2010, 130). Para hacernos una idea de las dimensiones, a ambos lados de la pirámide se han colocado diferentes edificios y, en la explanada principal, multitud de personajes. Estos proporcionan una escala que ha llevado a algunos estudiosos a dotar a la pirámide de una altura

de entre 75 y 80 metros. En este caso podríamos pensar que la ubicación es en una zona urbana, por todos los elementos circundantes. Pero, sin duda, lo característico es ese halo simbólico y único que posee, que la diferencia de cualquier otra arquitectura proyectada en nuestro país hasta el momento.

FIGURA 2. *La Pirámide, Francisco de Goya*



Fuente: Colección Casa Torres, Madrid

Los estudios realizados hasta el momento de ambos proyectos son absolutamente minuciosos y se ha conseguido recrear a la perfección los dos edificios, sus medidas, los planos, alzados y secciones. Prueba, una vez más, del carácter estético y significativo que poseen.

¿Es posible que los mayores ejemplos de arquitectura de la revolución en España corrieran de la mano de Francisco de Goya? ¿Puede una arquitectura en papel convertirse en un símbolo? Quizá sólo un genio pudo ser capaz de imaginar lo sublime.

6. CONSIDERACIONES FINALES

A modo de conclusión, cabe resaltar algunas de las líneas que han servido como hilo conductor de esta pequeña reflexión en torno a la estética dieciochesca. Los límites son difusos, las fronteras se diluyen cuando de estilos se trata, la división entre el clasicismo y el romanticismo parece no ser tal y las nomenclaturas, en ocasiones, enredan un panorama ya de por sí bastante complejo. La Ilustración y la Razón convivieron con la experiencia, el sentimiento y la sensualidad, provocando la búsqueda del placer en el dolor para hallar lo sublime y, como decía Lucrecio, disfrutando también del sabor amargo que surge del centro mismo del deleite. No podemos olvidar que el XVIII fue un siglo de las Luces secretamente enamorado de las sombras.

7. REFERENCIAS

Addison, J. (1991). Los placeres de la imaginación y otros ensayos de The Spectator. Visor.

Baxandall, M. (1995). La sombra en el Siglo de las Luces. Visor.

Bozal, V. (1985). Sublime, Neoclásico, Romántico. Introducción a Burke, E. (1757) Indagación filosófica sobre el origen de nuestras ideas acerca de lo sublime y lo bello. Colegio Oficial de Aparejadores y Arquitectos Técnicos.

Burke, E. (2018). Indagación filosófica sobre el origen de nuestras ideas acerca de lo sublime y de lo bello (1757). Alianza Editorial.

Calatrava, J. (1999). Arquitectura y cultura en el Siglo de las Luces. Universidad de Granada.

Camón, J. (1946). La estética de Goya. Revista de Ideas Estéticas, 15-16, 199-226. Madrid.

Chueca, F. (1943). Los arquitectos neoclásicos y sus ideas estéticas. Revista de Ideas Estéticas, 2, 19-50. Madrid.

Chueca, F. (1946). Goya y la arquitectura. Revista de Ideas Estéticas, 5-16, 157-174. Madrid.

Franzini, E. (2000). La estética del siglo XVIII. Visor.

García, J. E. (1998). Arte español de la Ilustración y del siglo XIX, En torno a la imagen del pasado. Ediciones Encuentro.

García, J. E. (2008). El arte del siglo XVIII. Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Gaya, J. A. (1946). La estética íntima de Goya. Revista de Ideas Estéticas, 15-16, 187-198. Madrid.

Glendinning, N. (2008). Arte, ideología y originalidad en la obra de Goya. Ediciones Universidad de Salamanca.

Henares, I. (1977). La teoría de las artes plásticas en España en la segunda mitad del siglo XVIII. Universidad de Granada.

Hernando, J. (1989). Arquitectura en España. 1770-1900. Cátedra.

Hontanilla, A. (2010). El gusto de la Razón. Debates de arte y moral en el siglo XVIII español. Iberoamericana.

Kant, I. (2003). Crítica del juicio. Biblioteca Virtual Universal.

Kant, I. (2003). Observaciones acerca del sentimiento de lo bello y lo sublime. Biblioteca Virtual Universal.

León, F. J. y Sanz, M. V. (1994). Estética y teoría de la arquitectura en los tratados españoles del siglo XVIII. Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

Locker, E. H. (1998). Paisajes de España. Entre lo pintoresco y lo sublime. Ediciones del Serbal.

Pochat, G. (2008). Historia de la Estética y la teoría del Arte. De la Antigüedad al siglo XIX. Akal.

Raquejo, T. (1991). Introducción a Los placeres de la imaginación y otros ensayos de The Spectator (1712). Visor.

Saint, B. (2008). Lo sublime. Visor.

Sambricio, C. (1982). La arquitectura de la segunda mitad del siglo XVIII y los ideales de la Razón. Juan de Villanueva: Arquitecto (1739-1811), 1-32. Museo Municipal de Madrid, Catálogo de Exposición febrero-marzo de 1982.

Sambricio, C. (2010). Prólogo. Usón, R. Fantasía y razón. La arquitectura en la obra de Francisco de Goya. Abada Editores.

Trías, E. (2017). Lo bello y lo siniestro. Penguin Random House Grupo Editorial.

Úbeda, A. (2001). Pensamiento artístico español del siglo XVIII: de Antonio Palomino a Francisco de Goya. Museo Nacional del Prado.

Usón, R. (2010). Fantasía y razón. La arquitectura en la obra de Francisco de Goya. Abada Editores.

Valverde, J. M. (2011). Breve historia y antología de la Estética. Ariel Filosofía.

VV.AA. (1987). Arte, arquitectura y estética en el siglo XVIII. Akal.

Winckelmann, J. J. (1967). Historia del arte en la Antigüedad. Editorial Iberia.

Winckelmann, J. J. (1971). Lo bello en el arte. Ediciones Nueva Visión.

PRÁCTICA ARTÍSTICA COMO CAMINO A LO INCOGNOSCIBLE: TEOLOGÍA NEGATIVA Y ALQUIMIA

CARLOS CAÑADAS ORTEGA
Universidad de Granada
ALFONSO DEL RÍO ALMAGRO
Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

La presente investigación se enfoca en analizar de qué manera la Teología Negativa puede ser interpretada como una metodología extensible en la creación artística contemporánea, tomando como base tanto el *Corpus Dionysiacum* (Aeropagita, 1990), como el *Quietismo* de Miguel de Molinos (Molinos, 1983, 1998). Para ello, hay que tener en consideración su papel dentro de la mística cristiana, así como su relación con saberes de otras culturas y contextos, haciendo especial hincapié en la Alquimia (Yabir, 2014; Arola, 2020; Roob, 2021). Pues, la definición y contextualización del pensamiento alquímico permite construir un marco en el que operar y reflexionar desde la práctica artística y en el que evidenciar la contribución, en relación tanto a las artes plásticas como al desarrollo personal del individuo contemporáneo, que estas dos líneas de pensamiento han tenido a nivel histórico. El concepto de *Teología Negativa* hace referencia a aquella rama de la teología que se apartaría de cualquier conocimiento positivo de Dios. La esencia verdadera sería, por lo tanto, inaprehensible, siendo las habilidades cognitivas y sensoriales humanas comunes insuficientes. La *vía negativa* sería, en consecuencia, un modo de acercamiento a lo inefable mediante el silencio y la contemplación, rechazando así cualquier proceso de investigación únicamente racional (Aeropagita, 1990). Y, en este sentido, el arte (y lo poético) ha sido

uno de los principales recursos para conseguir un acercamiento a lo que *no-puede-ser-dicho*.

1.1. ESTADO DE LA CUESTIÓN

En este mismo sentido, se han llevado a cabo investigaciones recientes que han ahondado en este tema. En particular, cabe mencionar las propuestas de la catedrática y medievalista, Victoria Cirlot. (2010; 2015) que ha trabajado ampliamente en torno a la relación entre creación artística y la experiencia visionaria. En sus trabajos encontramos una premisa esencial que, en realidad, aparece en la base de muchas de las reflexiones de artistas y poetas: cuando los/as creadores/as realizan un ejercicio de introspección y cuestionamiento, habitualmente se topa con los límites de la razón.

Se pueden encontrar otras manifestaciones del interés en este objeto de estudio en diversas exhibiciones llevadas a cabo en los años recientes, lo que sugiere un aumento en la atracción hacia lo espiritual, la introspección y la inmersión en la experiencia personal. Frente al progresivo "desencantamiento del mundo" (Weber, 2009) se está buscando la "iniciación a la poesía de un álgebra desconocida" (Vila-Matas, 2015, p. 42). Son numerosos los diferentes eventos culturales de gran impacto que, en los últimos años, han tratado de acercarse a la experiencia espiritual. Citando algunas de ellas, podríamos hablar de *Traces du Sacré*, presentada en 2008 en el centro Pompidou de París. En este proyecto expositivo resulta interesante revisar la selección de artistas, pues no se centran únicamente en los principales referentes en este ámbito, sino que trata de ver cómo esta idea está contenida en gran parte de la producción artística del siglo XX y principios del XXI. En este sentido, pudieron verse obras de artistas como Jackson Pollock, John Cage, Robert Smithson o Patti Smith, entre muchos otros. A finales de 2015, con motivo del V Centenario del Nacimiento de Teresa de Jesús, Rosa Martínez comisaría la muestra *Nada temas, dice ella, Cuando el arte revela verdades místicas* en el Museo Nacional de Escultura (Valladolid). En ella reúne la obra de veintiún artistas (Pilar Albarracín, Eulalia Valldosera y Josefa Tolrá, etc.), con el objetivo de elaborar un seguimiento, a través de la producción artística más reciente, de las ideas de Santa Teresa de Jesús.

Es decir, un enfoque, por lo tanto, místico. La comisaria aseguraba, además: "Sabemos que Teresa de Jesús escuchaba voces y tenía visiones, entonces se trata de que esa cualidad que muchas personas tienen se considere como una cualidad y no como un signo de enfermedad" (Pallier, 2016). Esta afirmación resulta muy significativa ya que no sólo se está presentando una serie de artistas relacionados, sino que se está proponiendo activamente, más allá de la representación, la consideración fáctica del fenómeno visionario como una vía válida, tanto de adquisición de conocimiento como de metodología cognitiva. Dicho en otras palabras, estaría señalando hacia un modo distinto de pensar.

2. OBJETIVOS

El propósito principal de esta investigación es realizar un análisis que permita reconocer los elementos característicos de la Teología Negativa en las dinámicas de creación y reflexión artística, con el fin de establecer ciertos patrones y directrices metodológicas que resulten valiosos para el desarrollo de la práctica artística y, así, evidenciar la supervivencia de estas corrientes, o vías teológicas, en la práctica artística de nuestros días. Un análisis que nos permita proponer una serie de estrategias de creación artística que favorezcan la reflexión crítica y la toma de conciencia en consonancia con el contexto cultural y social actual, pudiendo articular, así, procesos de trabajo artístico más fundamentados y comprometidos.

3. METODOLOGÍA

Con el fin de alcanzar dicho objetivo, se ha adoptado un enfoque metodológico crítico e inductivo, desde una perspectiva interdisciplinaria y transversal, y se han examinado diversas fuentes bibliográficas (Aeropagita, 1990; Arola, 2020; Molinos, 1998; Vera, 2004; Yabir, 2014) y cinematográficas (Lynch, 2006; Mekas, 2000) con el propósito de elaborar una cartografía rigurosa que posibilite extraer distintos aspectos y posibles manifestaciones de estas ideas pertenecientes a la *vía negativa* y la alquimia. A su vez, hemos analizado casos particulares de artistas y experiencias estéticas concretas, como Francis Alÿs, Jonas Mekas, Wolfgang

Tillmans, etc. Tratar de evidenciar la supervivencia de la *Teología Negativa* en ciertas prácticas artísticas implica aflorar la influencia directa que esta vía ha podido tener en las artes plásticas, aún sin que los/as creadores/as hayan sido conscientes de ello, ni tengan conocimiento de la misma. Y, finalmente, tras contrastar y comparar los datos obtenidos con los procesos artísticos examinados planteando una identificación de los elementos compartidos, planteamos las conclusiones pertinentes. En ellas, se ha elaborado un enfoque conciliador que integra distintas perspectivas, considerando sus divergencias, y que abre la posibilidad de continuar investigando en esta línea.

4. RESULTADOS: PENSAMIENTO POÉTICO

4.1. Ciencias Kémicas

El pensamiento alquímico llega a Occidente a través de Egipto (Arola, 2002, Yabir, 2014) y se transmite a la Grecia clásica (siglos V y VI a. C.) por medio de Pitágoras y los pitagóricos. En este contexto aparece Hermes Trismegisto, supuesto sabio egipcio a quien se le atribuye el secreto de la piedra filosofal. Así, a partir de sus textos se crea el *Hermetismo*, una filosofía que se desarrolla dentro del contexto pitagórico y, posteriormente, platónico y neoplatónico. Será del *neoplatonismo pagano*, especialmente de Plotino, de donde beba la *Teología Negativa*. Como veremos más adelante, las ideas neoplatónicas aparecen en la obra de San Agustín y Pseudo-Dionisio Aeropagita en el siglo V (Areopagita, 1990), comprobando cómo estas dos líneas de pensamiento comparten un origen común. Durante el Renacimiento, en el campo científico, el saber integral empieza a desmenuzarse y especializarse, dando lugar a las ciencias particulares. Con el auge del pensamiento mecanicista y racionalista se valida, dentro del paradigma científico, la medicina y se repudia a la alquimia (Yabir, 2014, p. 15). Este proceso tiene que ver con lo que el filósofo Max Weber nombró, en relación con la Reforma protestante y la Ilustración, el *Desencantamiento del Mundo*. Este concepto hace referencia al resultado de una creciente racionalización, así como de un modo de entender el progreso y el conocimiento orientado a la adquisición de medios para un fin determinado, *la utilidad* (Weber, 2009).

Esta es la perspectiva desde la que establecemos una relación entre práctica artística y los diferentes planteamientos vinculados al *Hermetismo*. No se trata de definir al arte como un tipo de mística ni alquimia, sino como un método con la potencialidad de manifestar arquetipos presentes en estas disciplinas emparentadas por el *Hermetismo*. A través de la localización de nexos entre estos saberes y la práctica artística podemos ver de manera más evidente las cualidades y planteamientos que propondremos.

La analogía entre pensamiento hermético y práctica artística está motivada por la dinámica que en esta investigación se genera, la cual supone una relación dialéctica entre lo poético y lo académico. Pues, como indicaba Andreas Kilcher: "el conocimiento hermético no está en oposición sino en relación directa con el conocimiento exotérico: eclesiástico, académico, normativo, etc." (2009, p. 143).Para el alquimista las cosas existen porque se relacionan. La unidad como fundamento de la existencia, propia de la alquimia, implica una lectura del mundo en tanto que maya de relaciones. Conocer una cosa es conocer cómo se relaciona con el resto (Yabir, 2014; Arola, 2002). El interés de esta investigación por lo alquímico nace de la voluntad de este campo por tratar de vislumbrar la maya que une a las cosas, de ver qué hay más allá de la mera conjunción de las partes y de trabajar con ello. Ésta es también la labor del artista. El artista trabaja con lo no-verbalizable para así expresar la experiencia personal de lo absoluto. Algo que comprobamos cuando David Lynch, al hablar del proceso de filmación de *Inland Empire* (2006), se pregunta cómo se relacionan elementos aparentemente inconexos: "es interesante observar cómo coexisten cosas que en principio no están relacionadas (...). Sabía que todo venía a ser una cosa. De modo que tenía grandes esperanzas puestas en que emergiera una unidad" (Lynch, 2021, p. 111). Es a través de los vacíos generados entre las palabras y sus significados, en el terreno en el que el poeta encuentra un campo fértil en el que experimentar. Podemos ver cómo, no así la metodología en un sentido estricto, pero sí la lógica de pensamiento propia del alquimista, resuena en los modos de hacer del artista en la actualidad. El pensamiento alquímico entiende la poesía como una forma de conocer y, en base a esta relación entre poesía y conocimiento, se actúa.

El arte no es un código cerrado y permite un decir que se trasciende a sí mismo. El lenguaje es una manera de ordenar la realidad; la poesía abre el significado de las palabras y de esta forma, cada palabra va más allá de sí misma. Lejos de tratar de comprender la cosa a partir de su descomposición en partes, definiendo y acotando cada una de ellas a través de la palabra, la poesía ofrece una expresión del misterio. (Auster, 2004). A través del lenguaje, pero sin nombrarlo, como cuando en *El Lenguaje de los pájaros* se dice: «Todo el que de ti da alguna señal…/ Señal de ti no es, ¡oh Señor del secreto! (Attar, 2022, p. 35). Tal y como Abu Omar Yabir expresa en *Criterium Naturae* (2014), el pensamiento poético tiene su razón de ser en la manera en que el alquimista entiende el operar del mundo. Está basado en la idea del *Spiritus Mundi,* la unidad original, que se manifiesta de manera bipolar, pues esta es la naturaleza de nuestra dimensión: *Sulphur* y *Mercurius* son dos polos opuestos pero complementarios. Todo puede ser leído bajo este sistema, esta es la base de *Solve et coagula.* El *Sulphur* se asocia con lo masculino, la actividad, el fuego, lo seco, lo cálido, la luz, el rojo, la rigidez, la razón y mente y está relacionado con el Alma. Lo etéreo tiende a solidificarse. El *Mercurius* se asocia con lo femenino, la pasividad, el agua, lo húmedo, lo frío, la oscuridad, lo blanco, la flexibilidad, la intuición y la emoción. Es el principio que se relaciona con el cuerpo. Lo material tiende a disolverse. La ciencia moderna tiene una base cuantitativa, y la alquímica una base cualitativa (Yabir, 2014, p. 49). Esta es la clave por la cual su relación con lo artístico resulta provechosa. A través del pensamiento poético la ciencia hermética puede llegar a relacionar, por ejemplo, al sol (estrella), al girasol y al oro. No quiere decir esto que se entienda al astro como un dios cuyo influjo se manifieste en el oro, sino que sol, en tanto que una de las siete propiedades alquímicas esenciales de la naturaleza, "es la más implicada tanto en la formación de la planta como en la del astro, (…) esa fuerza es la que "gobierna" a la planta y a la luminaria" (Yabir, 2014, p. 77).

4.2. Apofatismo

La *vía negativa* no es una línea de pensamiento en sí misma, sino la cualidad de una vía por la que unirnos con Dios. Un tipo determinado

de enfoque teológico: un 'entender no entendiendo' (Juan de la Cruz, 1977, p. 108). Siguiendo el esquema establecido en los escritos de Pseudo-Dionisio Aeropagita (Aeropagita, 1990), existen tres posibles aproximaciones teológicas: la *simbólica*; la *afirmativa* (o *catafática*); y la *negativa* (o *apofática*). La *Teología Simbólica* es aquella por la cual se accede a lo incognoscible a través del símbolo, es la narrativa de la que nos servimos para representar a Dios que, no obstante, debe ser rebasada para poder acceder a lo oculto (Soto-Posada, 2012, p. 232). Así el símbolo adquiere un carácter didáctico, un intento de revelar la esencia divina por medio de imágenes sensibles. La *catafática/positiva* (*Teología Escolástica*) da atributos inteligibles a Dios (supone explicar la revelación). La *apofática/negativa* los niega (supone ir uno mismo, en silencio, hacia la revelación). La *positiva* realiza un acercamiento a Dios desde la discursividad, la *negativa* desde el vacío, "eliminando progresivamente todo discurso y terminando en el silencio" (2012, p. 232).

La *Teología Catafática* habla de Dios; la *apofática* calla. Así la *negativa* entiende que Dios está más allá de lo que los conceptos pueden expresar. Como cuando Paul Auster dice: "creemos que sabemos lo que decimos, y lo que queremos decir es que la partícula *lo* representa lo que no necesita ser dicho o lo que no puede ser dicho" (Auster, 2004, p. 271).

Pseudo-Dionisio Aeropagita es considerado el máximo exponente de la mística cristiana (1990, p. XXXVII). Su obra estableció la concepción de la mística que más adelante encarnarían muchos otros pensadores como Santa Teresa de Jesús y San Juan de la Cruz. Aunque su identidad es desconocida, se sabe que sus textos, el Corpus Dionisianum, fueron escritos a finales del siglo V o principios del VI cerca de Siria (Soto-Posada, 2012) y constan de cinco partes: *Los Nombres de Dios, Jerarquía Celeste* y *Jerarquía eclesiástica, Teología Mística* y *Cartas Varias* (Aeropagita, 1990, p. 243). El neoplatonismo pasa a occidente a través de sus textos. En España, las figuras de Pseudo-Dionisio (s. V-VI) y la de Santo Tomás (s. XIII) tuvieron una gran influencia, definiendo dos líneas ideológicas divergentes. Así como anteriormente narramos la escisión entre la ciencia de los medos y las ciencias kémicas, en el siglo XVI comienza a separarse la visión representada por Santo Tomás, la *Teología Escolástica* (analítica y conceptual) y la *Teología Mística* de Pseudo-Dionisio

(contemplativa y amorosa) (1990, p. XVI).La propuesta de Pseudo-Dionisio no rechaza la *vía afirmativa*, sino que armoniza ambos acercamientos, coronado el proceso con la *Divina Tiniebla*, a la que se accede por la *vía negativa*. "Se llama tiniebla porque el fulgor excesivo de esta luz divina supera la capacidad receptiva del espíritu envuelto en los velos de nuestra condición humano-terrena" (Aeropagita, 1990, p. XLII).

Esta vía no está basada en simple pasividad, como más adelante se le acusaría, calificando de *quietista* a la doctrina de Miguel de Molinos, sino en aquel don divino, la gracia, manifestado en un espacio creado para ese fin (Weil, 2007, p. 61).Esta afirmación supone un proceso aditivo mediante el cual se llega a un fin, como al esculpir el barro. Negación es quitar "todo aquello que impide conocer desnudamente al Incognoscible" (Aeropagita, 1990, p. 243), 'como tallar en piedra o madera'. No es pues mera pasividad sino "pasiva-acción" (1990, p. 243), más allá de lo que podemos entender como conocimiento e ignorancia. No es, como cabría imaginar, una experiencia psicológica subjetiva y personal, sino "supra-cognoscitiva" (1990, p. 243). Ni el entendimiento ni el sentido lo perciben, está más allá.

4.3. Mística española: EL Quietismo

La doctrina del *Quietismo*, promovida por Miguel de Molinos (sacerdote del siglo XVII), entiende lo divino como un acontecimiento que sobreviene al alma. Esta visión tiene similitudes con el pensamiento oriental del *wu-wei*, o *no-actuar* (Watts, 1999) y contrasta con la perspectiva más extendida en occidente de la espiritualidad como una conquista a través de un esfuerzo consciente. No conviene perseguir la iluminación, sino esperar tranquilamente a que se nos aparezca (Plotino, 1948). El *Quietismo,* como corriente espiritual, se extendió por Europa a finales del siglo XVI y se popularizó en el siglo XVII, solidificándose en L*a Guía Espiritual* (1675) de Molinos, Documento supuso el "último gran escalón de una tradición mística, europea y española" (Molinos, 1983, p. 23). Sin embargo, su doctrina generó rechazo por parte de la Iglesia, pues de sus preceptos podía deducirse la posibilidad de una vida al margen de toda institución.

El quietista se sitúa ante el misterio, es un observador, y entiende que la contemplación, mediante un estado de recogimiento interior y pura atención, es el camino hacia la perfección. "Su papel consistirá en asistir al despertar del alma y a su caminar sin intervenir, para nada, en el proceso" (1983, p. 14). Perfección alcanzada a través del aniquilamiento de las facultades. La actitud quietista no requiere de actos ni adoración externa, una verdadera entrega y voluntad de Dios es suficiente.

En el reposo contemplativo, el alma es incapaz de pecar, lo que hace del contemplativo una persona libre.Hay dos formas de rezar: la *meditación*. Molinos utiliza este término para referirse al razonamiento, y el «conocimiento indistinto, general y confuso» (Molinos, 1998, p. 15), que es la *contemplación*. En el planteamiento místico clásico, el primero lleva al segundo, tal y como se expresa en las tres etapas de elevación mística con Dios: *purificación* e *iluminación* (catafática) y *unión* (apofática). No así para Molinos, quien recomienda únicamente el tercer estado: "El primero se llama meditación; el segundo, recogimiento interior o adquirida contemplación. El primero es de principiantes, el segundo de aprovechados. El primero es sensible y material, el segundo es más desnudo, puro e interior" (1998, p. 37). Al abogar Molinos únicamente por el segundo, niega las dos instancias previas y, así, "tritura las tres vías clásicas" (Molinos, 1983, p. 36). Dentro del recogimiento interior y la *contemplación* hay, a su vez, dos formas de orar, la *perfecta* y la *imperfecta*. La *imperfecta* puede adquirirse y es activa, la *perfecta* es *Gracia*, infundida y pasiva. De esta última poca metodología puede seguirse. Molinos se centra entonces en la *imperfecta*, "la enseña en este tiempo el beato Juan de la Cruz (...) y conlleva el despojo activo de discursos, meditaciones y actos particulares» (Molinos, 1983, p. 62). La presencia de San Juan de la Cruz en la doctrinad e Miguel de Molinos es constante, sin embargo, no se nombra al santo en sus escritos, debido posiblemente a la polémica del momento en Roma en torno a su figura (Molinos, 1998). Uno de los principales aspectos condenados de la propuesta molinista fue la defensa de la ***oración interior***, pues supuso la fricción entre la *oración vocal*, instaurada en la liturgia cristiana desde el Concilio de Trento (1545 – 1563), y la *oración mental* propuesta por Molinos (Molinos, 1983). El rechazo de la institución a esta *Guía* parece previsible cuando leemos:

> "Hecha una vez la entrega y resignación amorosa en la voluntad del Señor, no hay sino continuarla, sin repetir nuevos y sensibles actos (...) Siempre ora el que hace cosas buenas; ni deja de orar sino cuando deja de ser justo» (1998, p. 86).

Y así, esta oración no se vuelve solo interior sino continuada: "procurando continuar todo el día, todo el año y toda la vida aquel primer acto de contemplación" (1998, p. 86). El recogimiento interior, el rechazo a la verbalización del acto, así como la oración entendida como una práctica vital, expresada en el hacer cotidiano, y no tanto en un ritual estandarizado, exime al individuo del control y adherencia a un sistema unificador. Es, al igual que para el alquimista, una cuestión de pureza, los actos sensibles no hacen más que enlodar el alma quieta, confundiendo la experiencia de amor puro con los sentimientos *egoicos* nacidos de lo sensible. Hablando del silencio místico cita Molinos a San Agustín: "Que mi alma guarde silencio y pase por alto a sí misma, sin pensar en sí misma" (1998, p. 89). Éste es el motivo por el cual, en esta investigación, nos interesamos especialmente por artistas cuya práctica no verse explícitamente sobre mística, espiritualidad, el no-hacer, alquimia, etc. Es necesario, en primer lugar, desarrollar una práctica en la que *el no-hacer* se manifieste, pero que no se busque, pues entonces se acaba por *hacer*. La clave del *Quietismo* radica en comprender la omnipresencia de la voluntad de Dios al margen del yo.

Dicho de otro modo, la voluntad de Dios es la expresión del Alma del mundo a través de las cosas y los seres, llegando a ser lo que se es. Y andar resignada totalmente en la voluntad de Dios no es sino prestar atención.

5. DISCUSIÓN

Debido a las connotaciones espirituales y esotéricas que envuelven los términos que trabajamos, el lector puede llegar a sentir una falta de cercanía o conexión entre lo expuesto y su propia experiencia, o práctica artística. Nos gustaría, sin embargo, aclarar la posición desde la que cualquiera de estas líneas de pensamiento, o preceptos espirituales, está siendo tratados. Nuestra perspectiva no es, ni más ni menos, que la de la cotidianeidad: con el objetivo de poder encontrar en estos momentos,

simples y subjetivos de la vida de cada persona, estímulos a partir de los cuales se puedan destilar procesos artísticos que tiendan hacia las cuestiones que en este texto se han tratado: La Alquimia, la *Teología Negativa* y el *Quietismo* de Miguel de Molinos. Saberse en unión y armonía con el *Todo* no requiere de estados extáticos o trances, solamente conocerlo, conocer la *Causa*, y, a partir de ahí, se "puede estar tan absorbido en los asuntos habituales del mundo como cualquier otro, pero en cierto sentido los santifica" (Watts, 1999, p. 63). Santificar es otra palabra, quizás, innecesariamente elevada. En la medida que el artista comprende la naturaleza de la totalidad, interioriza la existencia del *Spiritus Mundi*, mediante el pensamiento poético. A través de las interrelaciones poéticas, el artista puede ir descubriendo esos hilos que nos hablan de la *Causa*. Véase, por ejemplo, esta propuesta de Francis Alÿs, *Painting/Retoque* (2008), en la que se ejecuta y graba una acción, más o menos, prosaica: Repinta a mano, durante casi diez minutos, una línea de demarcación vial. Una acción que puede tener varias lecturas: subraya cómo las fronteras están creadas por el hombre; o, quizás, habla sobre su definición o indefinición, mensaje que se potencia por el lugar de la acción, el canal de Panamá. Esta es una posible lectura, quizás la más evidente, pero no la única.

Hemos mostrado esta obra, tan válida para nuestro objetivo como tantas otras del artista, para subrayar cómo una propuesta artística puede llegar a manifestar el carácter trascendente de lo prosaico. Una vía para ello es, como este caso, la utilización del *ensimismamiento*, presente en una gran mayoría de propuestas artísticas, pero no enfatizada en todas ellas. De esta cualidad habla Amador Vega al plantear los tres elementos necesarios para recibir a lo sagrado, "*contemplación*, *sacrificio* y *predicación"* (2004, p. 40). Es a través de esta contemplación ensimismada, a través de la que la obra de arte puede llegar a «encarnar el misterio» (Vega, 2004, p. 40). Este objetivo supone emular o seguir el ejemplo de Cristo, quien con su vida materializa lo divino y diviniza la materia (Arola, 2020).

En la propuesta de Alÿs, como decíamos, podemos ver no sólo una reflexión política o social, sino la manifestación silenciosa, a través de la poetización de una acción, de este sumergirse en el ensimismamiento.

No hace falta hablar de mística para hablar del proceso artístico. No es necesario llevarlo a ese plano de análisis, pues con esto se podría incurrir, incluso, en conexiones forzadas. La práctica artística puede llegar a ser una labor prosaica: se hace lo que se tiene que hacer, como cuando Jonas Mekas dice, dentro del segundo capítulo del filme *Destellos de Belleza* (Mekas, 2020).

> «Así que aquí estoy, a solas con mis gatos, mis imágenes y mis sonidos. Y conmigo mismo. Conmigo mismo preguntándome... haciéndome preguntas sobre mí. En realidad, quizás esté exagerando. En verdad, no me estoy preguntando nada. Tan sólo estoy haciendo mi trabajo...» (Mekas, 2000).

El proceso no va acompañado necesariamente de elevación espiritual, ni revelación ni éxtasis. El proceso puede ir acompañado de calma o excitación, pero, sobre todo, está profundamente cargado de cotidianeidad. Ya sea un acto performativo, pintar, esculpir, componer o editar, de lo que está lleno y rebosante el acto creativo es de presente. Éste es el sentido expresado al decirse que en el proceso creativo hay más cotidianeidad que elevación espiritual o éxtasis místico. Supone algo así como una mística de lo mundano. Y en este mismo sentido se puede relacionar la práctica artística con la *vía negativa* y el *Quietismo* de Miguel de Molinos. No es cuestión de buscar expresar espiritualidad o escudriñar el silencio con la obra artística. Es reconocer la cualidad inherentemente silenciosa de la práctica. El acontecimiento desarrollado dentro de un espacio, *no-espacio*, momento trascendente precisamente por su intrascendencia. La obra artística que buscara conscientemente lo absoluto, la comunión con el *Todo*, o la expresión de una verdad última, supondría, en definitiva, la exposición discursiva de un ideal determinado relacionada, en este caso, con la *Teología Negativa*, pero no tendría que ver con el proceso místico. Esto implicaría una racionalización previa. Para poder acceder a un momento de no-mente (*satori*), es preciso no buscar un momento de no-mente. Y, aún menos, expresarlo simbólicamente en una obra.

Este no es, por lo tanto, el tipo de arte que abordamos en esta investigación.. Nos centramos en *cierta pasividad interior* no revelada explícitamente en la obra. La labor del artista, cercana en este sentido a la del

alquimista, parte de la transformación, radica en la descontextualización y re-contextualización de elementos previamente existentes (Goldsmith, 2011). El fuego transforma las materias primas disolviéndolas y combinándolas en una sustancia singular. La pulsión alquímica se encuentra latente en lo artístico. Ambos trabajan desde una realidad dada y, a partir de ella, crean algo diferente, purificando y sacralizando así la materia. Véase el ejemplo ineludible de los *ready mades* de Duchamp, u otras situaciones más sutiles y comunes, como al tomar una fotografía. Por ejemplo, la imagen del fotógrafo Wolfgang Tillmans, *Lacanau (self)*, de 1986. En ella aparece pisando la arena de una playa francesa. Se puede ver la vivencia personal de un instante fugaz, intransferible y, para el espectador, anodino. Podemos ver la arena en sus pies descalzos, el logotipo de *Adidas* en el pantalón, el rosa de la camiseta, etc. Parece una imagen tomada por accidente con el móvil, pero al mismo tiempo revela y construye algo más. Precisamente por su carácter indiferente, o trivial, carente de una narrativa articulada, la imagen se vuelve capaz de contener lo que no puede ser verbalizado: un estado de ánimo. Esta fotografía se vuelve la abstracción de un determinado ambiente emocional indeterminado. Un determinado estado de ánimo indeterminado. Con el que el espectador, potencialmente, puede llegar a resonar.

La imagen puede resultar trivial, pero contiene la proporción adecuada de banalidad y misterio, necesaria para transformar una situación o gesto *infraleve* en algo que no podría haberse encontrado por sí mismo en la naturaleza, "se trataría, pues, de hacer posible la experiencia del ser propio del hombre, el fluir de la experiencia (...) señalar las condiciones de manifestación posibles y necesaria de la experiencia inagotable» (Zambrano, 1989, p. 11). Estamos hablando de una imagen que no supone, en sí misma, una presentación de lo real, ni siquiera una re-presentación de lo real, sino más bien un medio por el que el dardo llega al ojo, aludiendo al *punctum* barthesiano (Barthes, 2009). Lo que se disuelve en el *punctum* es la cotidianeidad y cuando se descubre lo habitual y lo ya comprendido trastocado, se escapa del patrón racional, y así se abre una puerta hacia algo diferente (Lynch, 2021, p. 28). Este es el caso de Jonas Mekas, quien cerca de sus 80 años edita una serie de grabaciones caseras, recopilando memorias de las últimas décadas: *As I Was Moving Ahead Occasionally*

I Saw Brief Glimpses of Beauty (Mekas, 2000). Una película de casi cinco horas en las que el cineasta presenta una ordenación, en principio arbitraria, de estas cintas. Mekas nos insiste, una y otra vez, en que en la película no pasa nada. Vemos diferentes escenas, todas alegres, de su familia y amigos. Y no pasa nada, pero en esa *nada* ocurren para Mekas los milagros. Es una película centrada en el germen primero de la creatividad, del material con el que se construye la poesía y lo mágico, lo *infraleve* duchampiano (2010), lo *infraordinario* de Perec (1991), o los *destellos de belleza* de Mekas. A lo largo del filme vemos cómo a través de lo cotidiano puede conseguirse cierta realización espiritual: "Sin saber, inconscientemente, llevamos… cada uno de nosotros llevamos en nuestro interior, en algún lugar profundo, algunas imágenes del paraíso. Quizás no sean imágenes, sino un vago sentimiento de haber estado en algún lugar..." (Mekas, 2013, p. 18). Lo que este punto de vista implica es un ejercicio de purificación continuado, en el que el artista pretende expresar y articular la relación con la existencia a partir de cada una de sus propuestas, pero sin que nazca de una previa investigación racionalmente articulada, con un plan y estrategia a priori, sino de las consecuencias de su más inmediato presente. Este es el camino de la no-acción.

6. CONCLUSIONES

Como hemos podido comprobar, la *Teología Negativa* y la Alquimia ofrecen una notable resonancia con una parte de la práctica artística. Comparten el enfoque poético, están desarrolladas al margen de lo racional con una voluntad de trascendencia y la utilización de la más inmediata cotidianeidad para ello, generan nuevos espacios y ambientes propios en términos emocional/conceptual, etc.

No pretendemos plantear que todo tipo de arte es capaz de manifestar en su hacer arquetipos propios de lo alquímico o místico, pero sí evidenciar cómo la práctica artística es un camino viable para desarrollar procesos mentales o espirituales cercanos a estas ideas. Hemos podido comprobar cómo estas lógicas de pensamiento se amparan en la poetización de lo cotidiano para, al mismo tiempo, trascenderlo y comprenderlo. Éste es un rasgo alquímico extrapolable al proceso artístico.

> "En qué medida el arte es un discurso de la verdad es algo que se debe a la desnudez de la que es capaz en su manifestación, es decir, que en el aparecer no sea el contenido lo que golpea al espectador (...) sino su voluntad de crear espacio en tono (...). En este sentido el arte cumple un propósito santo" (Vega, 2004, p. 44).

Pero esta investigación no se centra en los procesos alquímicos ni en la vía a tomar para poder conocer místicamente a Dios. Entonces ¿qué interés tiene la exposición de estos procesos? Un estudio comprometido y enfocado únicamente en estas cuestiones dará fe más fidedignamente de estos asuntos. Sin embargo, el mínimo común múltiplo de estas metodologías puede extraerse y aplicarse a la práctica artística en la actualidad. Aún más, no supondría esta investigación el mero desarrollo de una metodología sino la expresión del hacer en sí mismo. Un hacer heterogéneo, plural, relacionado con lo que el filósofo Edgar Morin (2009) ha llamado *Pensamiento Complejo*. Reflejando en estos textos, paso a paso, cada uno de los entresijos conceptuales seguidos hasta poder, más adelante, solidificarlo en práctica artística. Suponen entonces la vía mística y el pensamiento alquímico no solo un referente metodológico sino una óptica desde la que leer la realidad y los procesos y propuestas artísticos. Así como místicos y alquimistas buscan la purificación por *vía negativa*, entendiendo que dicho proceso no es más que un retorno al lugar donde ya se estuvo, éste es el camino que el artista puede, a través de su práctica, emprender. En el Oráculo de Delfos se podía leer: "conócete a ti mismo y conocerás los dioses y el universo". O, tal y como las enseñanzas del *budismo Mahāyāna* afirman, la naturaleza básica de todos los seres es la misma que la del Buda, todos somos budas por naturaleza (Sambhava, 2021). Como el alquimista, el artista y el poeta pueden ayudar a las formas a desarrollar su potencial, esto es, a través del arte trascender la cosa e ir más allá de sí misma, a veces, a través de la absoluta inmersión en sí mismo. Esta misma forma de proceder se expresa en *La Guía Espiritual* de Miguel de Molinos: "La experiencia de largos años (...) me ha enseñado la grande necesidad que hay de quitarlas los embarazos, inclinaciones, afectos y apegos que totalmente las impiden el paso y el camino a la perfecta contemplación" (Molinos, 1998, p. 34).Hemos podido ver cómo la *no-acción apofática* puede llegar a conferir a la existencia humana un devenir verdaderamente libre, presentando conceptos

como *inactividad*, *inutilidad*, *improductividad*, *lo ornamental* y *lo lúdico* como cuestiones clave para el desarrollo, en nuestro caso desde las artes, de una vida sin fin. Ésta es una línea de trabajo que seguiremos indagando y desarrollando en las siguientes investigaciones. Es, además, una voluntad manifestada, en la actualidad, desde diferentes campos y contextos. En el libro, recientemente publicado, *Vida Contemplativa*, del filósofo Byung-Chul Han, se expresa de esta forma: "A la obligación de trabajar y rendir se le debe contraponer una política de la inactividad que sea capaz de producir un tiempo verdaderamente libre. (...) El juego es la esencia de la belleza" (Han, 2023, p. 12).

Y, en este sentido, al considerar los modos con los que, por una parte, los alquimistas y, por otra, los artistas se han aproximado a este objetivo, el siguiente paso que a partir de esta investigación se nos presenta es el del lenguaje. El lenguaje como *hierofanía*, y al mismo tiempo como farsa, como *simulacro*. Esta idea corresponde respectivamente a lo *simbólico*, como floración espontánea, y lo *alegórico*, como construcción, expresada por Mircea Eliade en *Tratado de historia de las religiones* (1974).

Este elemento común, entre mística-alquimia-arte: el lenguaje, se nos presenta como un instrumento a través del cual esta verdad incognoscible, tanto se manifiesta como se petrifica y muere. El lenguaje es el campo en el que las discusiones planteadas en este texto se desarrollan material y poéticamente. Y es, por lo tanto, nuestro siguiente objetivo problematizar e investigar los modos en los que los artistas de nuestro contexto cultural se han aproximado a él.

8. REFERENCIAS

Areopagita, P. D. (1990). Obras Completas. BAC.

Areopagita, P. D. (1991). De caelesti hierarchia, in Corpus Dionysiacum. Walter De Gruyter Inc.

Arola, R. (2002). La cábala y la alquimia en la tradición espiritual de Occidente. Siglos XV – XVII. Mandala.

Arola, R. y Vert, L. (2020). La actualidad del hermetismo. El Mensaje de Louis Cattiaux. Herder.

Attar, F. (2022). El lenguaje de los pájaros. Alianza editorial.

Auster, p. (2004). Poesía completa. Seix Barral.

Auster, P. (1994). La invención de la soledad. Anagrama.

Barthes, R. (2009). La cámara lúcida. Paidós.

Bosquet, F. (2003). Concordance Mytho-Physico-Cabalo-Hermétique. Le Mercure Deuphinois.

Duchamp, y Narotzky, V. (2010). Cartas sobre arte: 1916-1956; Seguido de El acto creativo. Elba.

Eliade, M., Cirlot, V., y Vega, A. (2005). El vuelo mágico. Siruela.

Eliade. (1974). Tratado de historia de las religiones. Cristiandad.

Goldsmith, K. (2011). Escritura no-creativa. Gestionando el lenguaje en la era digital. Caja Negra.

Han, B. (2023). Vida Contemplativa. Taurus.

Juan de la Cruz, S. (1977). Poesía completa. Editorial Magisterio Español S.A.

Jung, C. G. (1984). El hombre y sus símbolos. Caralt.

Kilcher, A. B. (2009). Seven epistemological theses on esotericism. En W. J. Hanegraaff & J. Pijnenburg (Eds.), Upon the occasion of the 10th anniversary of the Amsterdam Chair in Hermes in the Academy: Ten years' study of Western esotericism at the University of Amsterdam (pp. 143-149). Amsterdam University Press.

Lynch, D. (2021). Atrapa el pez dorado. Reservoir Books.

Mekas, J. (2013). En el camino, de cuando en cuando, vislumbré breves momentos de belleza. Cinema Comparat/ive Cinema, 1, (3), 10-18. https://bit.ly/3GlQBx7

Mekas, J. (Director). (2000). As I was moving ahead occasionally I saw brief glimpses of beauty. [Motion picture]. Estados Unidos.

Molinos, M. (1983). Defensa de la contemplación. Editora Nacional.

Molinos, M. (1998). Guía Espiritual. Obelisco.

Morin, E. (2009). El pensamiento complejo. Gedisa.

Pandiello, M. (2022). Visiones de Fuego. Historia ilustrada de la alquimia. La Felguera.

Perec, G. (1991). Lo Infraordinario. Impedimenta.

Plotino. (1948). Enéadas:V-VI. Losada.

Roob, A. (2021). El museo hermético. Alquimia & Mística. Taschen.

Sanz, E. (15 de noviembre de 2022). Charla de Eloy Sanz sobre Espagiria y Alquimia. UGR.

Sambhava, P. (2021). El libro tibetano de los muertos. Kairós.

Soto-Posada, G. (2012). Dionisio Areopagita y la mística. Cuestiones Teológicas, 39 (92), 215-238. ISSN 0120-131X

Vega, A. (2004). Arte y santidad. Cuatro lecciones de estética apofática. Universidad de Navarra.

Watts, A. (1999). The Way of Zen. New World Library.

Weber, M. (2009). La ciencia como profesión. Biblioteca Nueva

Weil, S. (2007). La gravedad y la gracia. Trotta.

Yabir, A. O. (2014). Criterium Naturae. Mandala Ediciones.

Zambrano, M. (1989). Notas de un Método. Mondadori.

LAS NUEVAS ESTRUCTURAS ESCÉNICAS PARA LAS CIUDADES DE HOY, TEATROS INTEGRADOS EN LA SOCIEDAD QUE LOS HABITA

MÓNICA FLORENSA TOMASI
Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

No sería hasta el Renacimiento italiano cuando las representaciones se encerraron en edificios para instalarse ahí donde, todavía hoy, las podemos encontrar, en una configuración del espacio llamada "a la italiana", como no podía ser de otra manera, con el escenario instalado tras la embocadura, colocados los espectadores frente a la representación, mirándola a través del marco, en admiración como si de un cuadro se tratara.

Edificios construidos por el poder en representación suya, para ser "reconocidos por los ciudadanos", en zonas destacadas de la ciudad, ejerciendo de escaparate de las clases pudientes, multiplicándose así los espacios de exhibición abarrotados de dorados, terciopelos y espejos. Pero, entre tanto oropel, la historia también nos ha dejado buenos ejemplos de teatros más sensibles con el hecho artístico y las clases menos favorecidas. Los primeros se pudieron ver en la ciudad de Londres, en la época isabelina, donde los "teatreros" erigirían sus propias instalaciones, y el espectador rodeaba la representación en tres de sus cuatro lados, saliendo a su encuentro en un escenario que se adentraba entre su público; los otros casos los encontramos en nuestros corrales de comedias del Barroco español, donde el espacio aunaría, público con representación, acercando las clases sociales en una estructura única.

Instalados ya en el siglo XXI, todavía se mantiene el patrón "a la italiana", como estructura por todos aceptada, que soluciona múltiples cuestiones, entre otras, la tan anhelada rentabilidad del teatro, obviando

en muchos casos las posibilidades artísticas consideradas a veces de menor relevancia.

A pesar de todo lo expuesto, desde distintos frentes, a finales del siglo pasado, se inicia una exploración para descubrir fórmulas distintas, encontrando en espacios más flexibles y adaptables la posibilidad de acercarse a un público atento.

2. *LES BOUFFES DU NORD,* PARADIGMA DE UNA ESTRUCTURA ESPACIAL QUE ANULA LA ESCENA SAGRADA

Año 1974, el director de teatro inglés Peter Brook, en compañía de Michelines Rozan descubrirían, tras un pasillo poco prometedor, lo que sería un teatro incendiado y abandonado. Tras esta primera impresión, tuvieron que decidir si remodelar todo el edificio para convertirlo en un teatro convencional o respetar gran parte de lo que había, manteniendo su alma de edificio desahuciado, convirtiéndolo en un teatro del todo contemporáneo.

Definitivamente se inclinaron por lo segundo, centrando todo el esfuerzo en sacar el escenario escondido tras el marco, ampliando el espacio de interpretación e invadiendo así el territorio del público que vería reducido el número de asientos a la mitad[133]. Desaparece el escenario elevado, lugar de estatus privilegiado de la acción, colocándolo al mismo nivel del público, acercándose los dos convocados uno frente al otro en igualdad de condiciones, rompiendo la escena sagrada y, por último, suprimiendo los asientos cómodos –butacas que separan a la audiencia entre sí–, fomentando la comunicación y el acercamiento a la acción, y sentados los espectadores en un banco corrido.

Finalizada una reforma que mantiene las heridas tras tantos años de abandono, la experiencia del espectador que entra por primera vez en este recinto es la misma que la que experimentaron ellos; un pasillo con las paredes quemadas, luciendo las costras del pasado, introduce al

[133] La mitad sentados en la planta baja y la otra mitad dividida en las dos galerías inferiores (Todd & Lecat, 2003, p. 21).

público en un espacio que lo distancia de los dorados y terciopelos de los teatros burgueses, desacralizando el "viejo edificio" con vocación de eternidad.

Se rompe así con una forma de hacer teatro condicionada por el espacio enfrentado. Antiguos edificios anacrónicos que, en algunos, casos frenaban una actividad que anhelaban artistas y público, reclamando una modernización de las estructuras teatrales que se imponía ya como inevitable. La profesión buscaría romper con un escenario concreto que asfixiaba la creación, empujada hacia una determinada opción estética o ideológica (Vázquez de Castro, 1988, p. 14).

3. LA PERTINAZ AUSENCIA DE ESPACIOS TEATRALES ADECUADOS

Con el comienzo de la Democracia en España, las carencias a revertir serían múltiples. Una de ellas, la falta de espacios teatrales, tanto en el ámbito nacional como en su capital, Madrid, donde dos eran los únicos teatros públicos[134]. En el año 1977 se inaugura el Centro Cultural de la Villa, abasteciendo de espacios culturales los barrios de la capital apoyando un tejido teatral incipiente. Pero la gran apuesta del Gobierno se llevaría a cabo en el año 1986, cuando dos Ministerios: el de Cultura[135] y el de Obras Públicas y Urbanismo[136], inician un proyecto que restituyó para la labor pública, en su primera etapa[137], más de 51 teatros en todo el territorio, reforzando la idea de popularizar y descentralizar la oferta teatral.

Mientras se renovaban estos espacios teatrales de corte convencional, desde varios frentes se debatía sobre la carencia de escenarios contemporáneos, declarándose una apuesta insuficiente para un movimiento

[134] El Teatro Español y el Teatro María Guerrero, añadiendo el gobierno de la UCD, el Centro Dramático Nacional, sumando al teatro María Guerrero el Teatro Bellas Artes.

[135] El ministro Solana preguntaría a figuras relevantes de la cultura teatral como Lluís Pasqual, que le respondieron que empezara por dotar de teatros el ámbito Nacional.

[136] Uno de los Ministerios donde había dinero. Se llega a un acuerdo con el MOPU, para obligarle a destinar, por Ley, el 1% de los presupuestos de la obra pública a obra cultural (Estrella, 2021).

[137] En el año 1997 el total de teatros recuperados era de 71.

que, fuera de nuestras fronteras ya era cierto, exigiendo salas más parecidas a platós cinematográficos que a los antiguos teatros a la italiana[138]. En el año 1984, en la revista *El Público*, los periodistas Miguel Bayón y Lola Díaz, analizan los espacios semi abandonados[139] de Madrid donde cabría la posibilidad de emplazar un escenario, citando los viejos mercados que "caídos en desuso parecen estar llamando a la conexión mágica de los comediantes[140]" (1984, p. 5) y añadiendo una lista de posibles sedes teatrales, como la Estación de enlace de Nuevos Ministerios, las cocheras de la EMT en Bravo Murillo, el Laboratorio Municipal[141], el Edificio Arriba[142], el Hospital de Maudes, la estación de trenes de Delicias, la Fábrica de hielos de Malasaña o varios cines cerrados[143], para finalizar recalando en los proyectos que hoy en día han conseguido salir de su anonimato artístico para convertirse en contenedores teatrales como la funeraria de la calle Galileo[144] y el matadero municipal[145].

---

138 A finales de los años 70 se intenta una redefinición de la función teatral, buscando una alternativa a espacios que enfrentan escenario con público, alejando el hecho teatral de un público que busca nuevas fórmulas narrativas (Brisset, 1988, p. 180).

139 Muchas fueron las iniciativas similares llevadas a cabo en otras ciudades. Una de ellas será la recuperación del Mercado de pescados de Zaragoza inaugurado el 23 de abril de 1983 como el Teatro del Mercado (Teatro del Mercado de Zaragoza. Teatro con historia, s. f.).

140 En 1984 ya se había podido ver a la Fura dels Baus en el mercado de pescados, comentando el mismo Bayón cómo se rehabilitó una zona para adecuarla a tan noble uso y cómo su estructura era perfecta para albergar un teatro, al igual que el mercado de Frutas y Hortalizas de Legazpi, de 40.000 metros cuadrados (Bayón & Díaz, 1984).

141 Situado en la calle Bailén de Madrid.

142 Edificio ubicado en la calle Larra de Madrid.

143 El cine Pelayo, el Alhambra y el Carabanchel (Bayón & Díaz, 1984, p. 7).

144 Abierto como Centro Cultural Galileo en el año 1985 pasaría en el 2010 a manos de una productora privada (Castro, 2011).

145 Un proyecto puesto en marcha a finales de los 80, con la intención de recuperar el barrio y adaptar este conjunto de "solera urbanística, de unos cien mil metros cuadrados, en un centro de equipamientos, donde lo cultural ocupe un lugar privilegiado" (Bayón & Díaz, 1984, p. 6), con conciertos de grupos alternativos que gustaban de estos escenarios de corte industrial. En 1986, se pudo ver al grupo vasco Geroa, dirigido por Antonio Malonda, estrenando Doña Elvira, imagínate Euskadi, con el público dispuesto en graderíos rodeando el espacio escénico (Malonda, 2021). El periodista Enrique Centeno escribiría, "se tiene la impresión de estar examinando, analizando el levantamiento de Lope de Aguirre y sus hombres en tierras del Perú" (Centeno, 1996, p. 30). En 1990 se pudo ver a la compañía Fundación Gombriowerich representando *Imagina*, en el mismo espacio. El alcalde Alberto Ruíz Gallardón, con Alicia Moreno como Delegada del Área de Gobierno de las Artes del Ayuntamiento de Madrid, se decidirían

El 11 de junio de 1988, una mesa[146] convocada por el Círculo de Bellas Artes y la revista de teatro *Primer Acto*, apuntaría la cuestión de que si el futuro de los teatros pasaría por rehabilitar viejos teatros, por construir espacios multiformato o, como diría Antonio Vázquez de Castro[147], por reconvertir construcciones ya existentes en espacios teatrales neutros y adaptables (1988, p. 13). Proyectos como el Teatre Lliure de Barcelona, que en 1976 se pone en marcha gracias a la compañía del mismo nombre guiada por el director Lluís Pasqual y el escenógrafo Fabiá Puigserver, que vaciaron el local de la antigua Cooperativa de La Lealtad para anular su escenario creando un espacio del todo configurable convirtiéndolo en uno de los teatros mejor utilizados de nuestro territorio por boca de Puigserver (Hormigón, 1993, p. 155). Teatro aprobado por un barrio y una ciudad a la que dedicaron un repertorio siempre atento a los cambios.

> "[…] el edificio teatral a la italiana, que se impone como el espacio-modelo de la cultura europea del siglo XVI al XIX, es una forma espacial no nacida de las exigencias representativas de los hombres de teatro sino más bien de las instancias de ‹imagen› de una cultura y una ciudad» (Cruciani, 1994, p. 259) .

Iniciada la década de los 80 comienza la carrera de las administraciones[148] por dotar a las grandes ciudades de espacios acordes a los nuevos

---

en el año 2006 a poner en marcha el proyecto del Matadero, como espacio vinculado con el Teatro Español dirigido por Mario Gas.

146 Se reúnen alrededor de la mesa: Juan José Alonso Millán, presidente de la Sociedad General de Autores; Jesús Campos, vocal de teatro de la junta directiva del Círculo de Bellas Artes; Manuel Canseco, director de escena y empresario; Ángel Fernández Montesinos, presidente de la asociación de directores de escena; José Manuel Garrido, director general del INAEM; Ramón Herrero, concejal de cultura del Ayuntamiento de Madrid; Fernando Marín, presidente de la asociación de actores; José Monleón, director de la revista primer Acto; Armando Moreno, presidente de la asociación de empresarios; Gustavo Pérez Puig, director de escena y empresario y Antonio Vázquez de Castro, ex director General del MOPU.

147 Ex director General del MOPU.

148 Los teatros privados de índole claramente comercial cederían su espacio para construir centros comerciales, o edificios de viviendas, o tornarían su finalidad de teatros a cine, o salas de fiesta, entre otros factores por la especulación inmobiliaria que en esos años buscaba renovar la ciudad de Madrid. Ejemplos de ello son el Teatro Club Recoletos que desaparecería en el año 1976, el Tetro Club que cerró en el 1977, el Barceló y el Arniches en el 1978, en 1980 desapareció la sala Cáceres y la sala Joy Eslava se convirtió en sala de fiestas en el año 1981, el primer teatro Valle Inclán desapareció en el año 1981, el teatro Benavente y el Lavapiés desaparecerían en el año 1982, el teatro Infanta Beatriz se convirtió en restaurante en el año 1984, el teatro Martín fue demolido en el año 1987, el teatro Espronceda en el 1898, el

lenguajes, fórmulas improvisadas que se multiplicaron adaptándose las infraestructuras a la dinámica que de ellos se exigía. En Madrid se abre el Centro Nacional de Nuevas Tendencias Escénicas, que recupera un edificio ya convertido en teatro: la sala Olimpia y se adapta el Círculo de Bellas Artes para convertir su gran edificio en un laboratorio escénico. En Barcelona será el Mercat de las Flors el espacio que se convertirá en sala del Ayuntamiento en el año 1985. De vuelta en Madrid, en el año 1995, y de la mano del director teatral José Luís Gómez, abre sus puertas el teatro de La Abadía[149], que se inaugura con dos salas polivalentes. Proyectos con un claro carácter regenerador pero insuficientes para la demanda de estas ciudades.

Entonces, desde las administraciones, se proyectaron los grandes espacios. Teatros como alardes arquitectónicos, con demostraciones estéticas y técnicas que en muchos casos no respondieron a las inquietudes artísticas[150]. Edificios emblema enardeciendo el poder político, administrativo y de una clase social pudiente, distribuidos en zonas diversas de la ciudad, "reconocibles por los ciudadanos" como comenta Eduardo Pérez Rasilla (2021, p. 29). En el año 1996, se abrió al público en Barcelona el Teatre Nacional de Cataluña[151] y en el 2001, el Teatre Lliure de Montjuic. En Madrid, el primero en inaugurarse será el teatro Valle

teatro Fuencarral en 1988 y en Nuevo teatro Cómico en el 1993 (Castro Jiménez, 2023). Algunos de los teatro de la ciudad ya no estaban en manos de familias del gremio teatral, las distintas herencias distanciaron la propiedad del ámbito del que provenían, con lo que no siempre los beneficios se revertían en teatros que iban acumulando deficiencias (Garrido, 1988, p. 4).

[149] Instalado en una iglesia y comedor abandonados de un antiguo colegio.

[150] El Teatro Valle Inclán, será pionero en la búsqueda por integrarse en un barrio complicado en un momento duro que, con proyectos como este y el cercano Museo Reina Sofía, recuperarían la zona para sus vecinos. El hall de entrada se diseñó con una gran cristalera para hacer permeable a la plaza donde se ubica, un proyecto cultural que quería ser también del barrio.

[151] Insertado en el distrito de Glorias, revitalizó así un barrio que requería una profunda transformación urbanística. El proyecto engloba dos edificios, el principal, en forma de templo griego, acoge la Sala Gran con 870 localidades y la Sala Petita, con un aforo de hasta 450 localidades, aparte del vestíbulo principal, una zona para los artistas, oficinas y todos los servicios complementarios y el segundo edificio, que acoge la sala Tallers, con 400 localidades, única sala polivalente, encargada de estrenar este complejo el 12 de noviembre de 1996 (Teatre Nacional de Cataluña, s. f.).

Inclán[152] en el año 2006, con dos salas polivalentes[153]; tras este, en el 2007, se abre las Naves del Español, que añadiría también dos salas polivalentes[154] y, por último, los Teatros del Canal, con una sala polivalente[155] en 2009.

4. LAS NUEVAS ESTRUCTURAS ESCÉNICAS, TEATROS INTEGRADOS EN SUS BARRIOS

Con la recién estrenada democracia, los teatreros se deciden a abrir en Madrid proyectos de todo tipo, laboratorios de fórmulas dispares, insertados en barrios, y adoptados como faro social y artístico. Teatros asentados en colegios, gimnasios, cines, antiguos teatros, reinterpretando estructuras para dar salida a tanto ímpetu teatral que desde Madrid se lanzaba al resto del territorio. Locales de tamaño más reducido, accesibles y adaptables a las dinámicas en continuo cambio que se les imponen, responsables con una ciudad que exige la descentralización del hecho cultural. En un artículo del periódico ABC del año 1979, el periodista Lorenzo López Sancho agradece la apertura de la sala Cáceres[156] en una zona de Madrid alejada de los barrios más caros, en busca de una "nueva clientela, a la que ofrecer problemas suyos y actuales" (1979, p. 52).

Espacios centrados en lo artístico, con escasa rentabilidad, permeables con el barrio en el que se asientan, respirando argumentario y

[152] Tenemos que aclarar que este teatro no se proyectó en una zona acomodada, sino que se insertaría en el terreno de la anterior Olimpia en el barrio de Lavapiés.

[153] En su proyecto inicial el espacio de exhibición será uno solo, con una sala de ensayos en el piso superior replicando las medidas de su escenario. Durante la edificación y bajo la batuta del primer director, este espacio de ensayos se convertirá, pocos meses después, en la sala Francisco Nieva. Bajo la dirección de Ernesto Caballero, en 2012 se abre al público la tercera sala, la sala Mirlo Blanco, anteriormente sala de prensa.

[154] La tercera sala se abre al público en el año 2010.

[155] La tercera sala, la sala Negra sería fruto del empeño de su director Albert Boadella en el año 2014, siete años después de su abertura al público a pesar de que los directores técnicos contratados por Alberto R. Gallardón, se empeñaron en que la sala se ensayos, no se convirtiera en una sala de exhibición, sabiendo como sabían de la importancia de un espacio donde poder probar, aun así Boadella se saldría con la suya y salvaría todos los inconvenientes, como no tener un acceso directo, para habilitar esta tercer espacio de representación.

[156] La sala Cáceres era un teatro de 200 localidades distribuidas en semicírculo, alrededor de un reducido escenario, instalado en el barrio de Delicias (Castro Jiménez, 2023, p. 302).

socializando acciones, asumiendo las circunstancias históricas que les corresponden con una clara función cívica. Locales abiertos por iniciativa, tanto de los creadores que los ocupan como de artistas cercanos, atendiendo en los dos casos a la demanda de sus áreas de influencia. Salas alternativas que irán en aumento: primero en las grandes ciudades para después distribuirse por el resto del territorio nacional. Iniciativas privadas, puestas en marcha por los mismos profesionales, los "teatreros", asentando las bases de las nuevas empresas, proyectos de índole distinta, que ocuparon ciudades como Madrid desde finales de los años 80 para convertirse en las nuevas estructuras escénicas, protagonistas de nuestro estudio.

Muchas son las peculiaridades que aúnan estos espacios dotándolos de un carácter muy personal: la de mayor repercusión será su aparición como proyecto de creadores, como salas de exhibición o como escuelas; empresas que surgieron con un espíritu de voluntariado, empujándolas siempre hacia adelante y primando el proyecto artístico frente al rédito económico; siendo distintas las fórmulas de financiación adoptadas por cada espacio que irían evolucionando a medida que cada uno de ellos encontró un territorio de actuación donde desarrollarse, en algunos casos las escuelas y cursos, en otros, la taquilla, los festivales y convocatorias propias y las diferentes ayudas de las administraciones, entre otras; espacios de reducido formato ocupando edificios preexistentes ajenos a la actividad teatral, integrándose en su barrio de influencia y salas con un ambigú activo[157]. Por otro lado, el público más atento encontraba en estos teatros la respuesta a una contracultura en ebullición, creándose la figura del "socio", patrocinando proyectos afines, sintiéndose así socialmente activo.

Como centros de estudios, estas salas responden a las necesidades de los creadores que encuentran en ellas laboratorios donde acercarse a

[157] El ambigú entendido como un lugar de encuentro que, en un teatro es mucho más que eso, prolonga ese momento vivido, pudiendo entablar conversación tras la función. "Centros de reunión, antes y después en un bar, haciendo más unión y más vivencia» (Sanz, 2020). Según el autor Quique Bazo, en la actualidad estamos viviendo un momento de euforia de la comunicación entre la escena y su público, creando vínculos antes, durante y después del hecho teatral (Bazo, 2020).

lenguajes marginales expulsados de escuelas privadas o de estudios reglados, ofreciendo espacios de comunicación creando vínculos entre profesionales de ámbitos diferentes, plataformas donde visibilizar las inquietudes y anhelos del público en evolución como un reto para mantenerse alerta. Como colectivo, estos "teatreros" atendieron a los problemas del barrio, sensibles a necesidades de carácter menos artístico, pero sí necesario para los habitantes cercanos a estos centros de producción, creando así un vínculo que los acerca.

Implantados en edificios cualquiera de las ciudades, retrocedemos hasta el año 1971, todavía en tiempos del dictador, cuando el Pequeño Teatro Magallanes[158] se constituye en baluarte de la resistencia madrileña en manos del grupo TEI insertado en un edificio[159] cercano al barrio de Argüelles. Cinco años después, ya en democracia, miembros del grupo Tábano abrieron la sala Cadarso, afincada en un colegio en activo; otros abrirían la sala Olimpia, recuperando un antiguo cine porno y, otros más, darían vida a la sala del Gayo Vallecano[160], todos ellos supervivientes del movimiento del Teatro Independiente.

Roto el vínculo con este grupo, surge en el año 1986 el primer proyecto alternativo: la Cuarta Pared[161], de manos de Ángel Ruggiero, director y teórico argentino, que con ánimo por encontrar un espacio donde asentar su proyecto pedagógico, encontraría en un antiguo laboratorio de vino el espacio posible para su primera empresa. Dos años después, abre sus

[158] José Carlos Plaza, William Layton, Miguel Narros y Arnold Taraborelli, bajo el nombre de Teatro Experimental Independiente, TEI, inauguran esta sala en el centro de la ciudad, hasta su cierre en el año 1976 cuando, por dificultades económicas, tuvo que dar por terminado su recorrido.

[159] Las fórmulas teatrales asentadas en espacios no ortodoxos, teatros que usurpan a la vida pública locales comerciales u otro tipo de estructuras, no son una gran novedad en los años 80 pero sí en nuestro país. En Barcelona Fabiá Puigserver ya había inaugurado la sala la Cucafera, que no obtendría el permiso para abrir sus puertas de forma legal.

[160] También insertado en el salón de actos del Colegio Raimundo Lulio, con el que compartirían actividad.

[161] La Cuarta Pared era un antiguo taller de lavado de coches; la Triángulo, un almacén o vertedero de la Renfe; Ensayo 100, una imprenta; la Nave de Cambaleo, el antiguo matadero de Aranjuez; la Pradillo, nave central de motos de SEUR; El Canto de la Cabra, un antiguo almacén de telas; El Montacargas, la fábrica de caramelos Mauri; la Mirador, un almacén de aguas medicinales; el teatro estudio Madrid antes mazmorra de la Inquisición, entre otras como, antiguos almacenes, talleres de escultores, garajes de motos de reparto y fábricas de pan.

puertas la sala Triángulo y la sala Ensayo 100, instalados también en zonas maltratadas socialmente, con problemas derivados del mercado de la droga, siendo los barrios más solicitados Lavapiés y Chueca, en los dos casos zonas problemáticas que resultarían más accesibles económicamente para grupos de teatro con pocos recursos. Espacios encastrados en la ciudad que los asimila infiltrados como un elemento más del barrio, pasando casi desapercibidos, cancelando todo carácter pretencioso, ofreciéndose así de manera humilde y cercana. Teatros con horarios más cercanos a la actividad humana que les circunda, en busca de proyectos que interesen al público que les circunda.

IMAGEN 1. *Representación de la obra Vania en la primera sala Ensayo 100 del barrio de Chueca. Se observa el espacio reducido de la sala con el público distribuido a dos bandas con la función colocada en el centro. Año 1992.*

Fotografia realizada por Mónica Florensa Tomasi

5. TEATROS DEMOCRÁTICOS CON ENTIDAD DE "TEATRO PÚBLICO"

> "Quizás, estamos asistiendo sin saberlo, a un momento caracterizado por el derrumbe de una forma de entender el teatro y otro teatro que renace de entre los escombros" (Ruggiero, 1986).

La intención de Peter Brook de abrir su teatro a un público que no tenía cabida en otros espacios estaba clara. Les Bouffes du Nord fue un proyecto solidario, un teatro responsable con la gente del barrio cosmopolita de La Chapelle: las localidades debían tener el mismo precio siendo este el mínimo posible, sin la posibilidad de reservas, intentado evitar el privilegio de las jerarquías en el teatro, añadiendo un particular acercamiento al barrio con acciones específicas para ellos[162]. El mismo empeño se propondría el primer Lliure, buscando entre su público a jóvenes, obreros, oficinistas, para ofrecer su teatro "al mejor precio posible" (Teatre Lliure, 1993, p. 142).

Para convertirse el teatro en un contendedor de proyectos política y socialmente activos, las propuestas tienen que huir de las estructuras convencionales para emitir su mensaje desde tribunas más cercanas a su público. Así, estas salas se convierten en el espacio perfecto para estos discursos, insertas en el mapa urbano como un local más, sin pretensiones, con un lenguaje estético alejado de las grandes «estructuras de poder» (Enrile, 2017, p. 123), donde se puedan modificar los comportamientos vinculados a la colocación del espectador en el espacio. Escaparates de una temática que al público interesa, ofreciendo fórmulas como el «teatro documento», tras el que se encuentran planteamientos de discurso crítico que vinculan el significado directamente con la materialidad.

La disposición de estos espacios en favor de un crecimiento en áreas donde su labor pudiera quedar plasmada se inicia ya con los proyectos anteriormente citados de la sala Olimpia y el Gayo Vallecano. Proyectos asumidos desde el ámbito de lo extraoficial alejados de una finalidad

[162] Invitando a los vecinos a los estrenos, montando obras en Navidad y Pascua y con representaciones matinales a mejor precio para atraer a público mayor, a familias y a público con falta de recursos (Todd & Lecat, 2003, p. 9).

puramente comercial, forjaron lazos indisolubles con los distritos donde se asentaron, convirtiéndose en teatros de carácter más democrático y asequible generador de nuevos públicos. En el año 1978 el Gayo Vallecano, sala abierta por empeño del director Juan Margallo en el territorio deprimido de Vallecas, empujaría al grupo de teatro que lo acompañaba a distanciarse de sus anhelos artísticos para atender los de un barrio olvidado del proyecto modernizador de la capital[163]. En 1979, la Olimpia se vinculó muy fuertemente con el barrio de Lavapiés[164], convirtiéndose en el hogar de muchas de las asociaciones que en esos años luchaban por renovar la sociedad.

Cerradas estas primeras iniciativas, sin apoyo institucional surgen las siguientes, entre otras, las anteriormente citadas Cuarta Pared, Triángulo (ahora Teatro del Barrio), sala Kubik, Ensayo 100, El Montacargas, donde Aurora Navarro, fundadora, comenta: "estábamos literalmente ocupando los espacios de los Centros Culturales de los distritos, de los barrios y de los municipios» (Navarro, 2021); presentando desde la prensa el local recién abierto al público, con las siguientes palabras: "nace un centro cultural de una fábrica de dulces" (Elola, 1994). El autor y director José Sanchis Sinisterra, tras abandonar el proyecto por el iniciado en 1989 en Barcelona[165] de la sala Beckett, inaugura en el año 2010 su proyecto Nuevo Teatro Fronterizo, en un local[166] de Lavapiés, esta vez en Madrid. Obligado por la pandemia de la Covid 19 a cerrar su proyecto madrileño, Sinisterra comenta que está intentando abrir otro espacio en el mismo barrio, porque el teatro "será mestizo o no será" (Sanchis Sinisterra, 2021), declaración que asienta la intención política y social de muchas de estas apuestas alternativas.

Múltiples son las salas abiertas en ciudades como Madrid, abiertas y cerradas, hasta sumar una media de cincuenta en la actualidad y otras

[163] Sumando la sala Cadarso, tres serían las empresas vinculadas al grupo Tábano, que los nuevos gobiernos no quisieron apoyar, en favor de un teatro público cercano a sus ideales.

[164] El Madrid de 1981, año de apertura del proyecto, estaría sumido en una época complicada para barrios pobres como este con una juventud sumida en la plaga de la droga.

[165] Sala abierta en 1988 en el barrio deprimido de Gracia, no muy lejos del Teatre Lliure.

[166] La Corsetería se llamará el teatro, tomando de la anterior dedicación del local, el nombre para la nueva sala.

tantas en el resto del territorio. Sembrando de posibilidades un territorio abandonado, favoreciendo que salas como Taktá y Guirigai, ambas instaladas en pequeños y medianos municipios de Extremadura, doten de teatros a localizaciones geográficas desatendidas.

6. ESPACIOS REDUCIDOS INSTIGADORES DEL "ENCUENTRO"

En la esfera occidental el teatro, de reducidas medidas, se había impuesto entre algunos destacados teóricos en busca de una esencia teatral que en grandes auditorios parece que se escapa. Teatro reducido a su esencia, redefiniendo su estructura para albergar un convivio que puede convertir el hecho teatral en una experiencia única. Max Reinhardt[167], Grotowski[168], Strehler[169], Brecht, el mismo Brook destacando Les Bouffes du Nord, por la cercanía de la representación frente a su público, "el centro del escenario está a sólo diez metros del espectador más alejado" (Todd & Lecat, 2003, p. 21), definido por Fabiá Puigserver como "dimensiones humanas" (1993, p. 159).

Las salas alternativas, teatros con salas muy reducidas, amplían la participación del espectador, aumentando la complicidad entre el público y los actores, enfatizando realidades perceptivas que aumentan el carácter de vivencia de las obras representadas, la idea de "convivio" se multiplica. Los espectadores se distribuirán en gradas modulares y configurables, eliminando los asientos privilegiados, con un desnivel que favorece la visibilidad[170] ("alto de cabeza", lo denomina el director Carlos Marqueríe), promoviendo la atención activa, inclinado el espectador hacia el espectáculo. Teatros adaptables que configuran la relación espectador/acción según requiera la dramaturgia espacial, eliminando la altura

[167] Defendiendo que la concepción del espectáculo se iniciaba desde el edificio o teatro donde se representaba, buscando el lugar adecuado para cada representación, necesitando el teatro contemporáneo de un espacio íntimo (Aguilar Cabello, 2022, p. 168).

[168] Destacamos su primera experiencia con el teatro de las 13 filas.

[169] Director del Piccolo Teatro de Milán, planteó crear una sala más pequeña en la estructura del viejo Teatro Fossati, mandando a sus arquitectos a que tomaran nota de lo que Peter Brook había recuperado en París (Todd & Lecat, 2003, p. 118).

[170] Los escalones medían 40 cm de altura.

del escenario que nivela espectadores con la acción y anulando así el espacio sagrado que lo distancia de su público.

7. ¿QUÉ NECESITA EL TEATRO HOY EN DÍA PARA CONVENCER AL NUEVO PÚBLICO?

Las salas alternativas pueden ofrecer acciones que, sumando intimidad, complicidad, experiencia, contemporaneidad y sorpresa, atraigan al espectador atento. Representaciones como *Trilogía de la juventud. Las manos en la sala,* Cuarta Pared de Madrid, que en 1999 colocaría a los convocados como en los teatros isabelinos: el público situado a tres bandas, muy cerca del escenario para poder escuchar casi al oído las palabras susurradas por los actores. Historias que convocarían a un público transversal, jóvenes, adultos y abuelos que quisieron compartir las mismas experiencias[171]. La sala Kubik de Madrid se vio obligada a cerrar en el año 2016, ofreciendo un homenaje al barrio de Usera donde se instaló con una frase que rescatamos como recopilatoria, "hemos crecido junto a los habitantes" («Historias de Usera», s. f.). *Historias de Usera* clausuró la sala con los vecinos y sus testimonios como protagonistas.

Por otro lado, en la ciudad condal, la sala Beckett con un edificio recién estrenado, asentado en el espacio anteriormente ocupado por la Cooperativa de Consumo Pau i Justicia del barrio de Poblenou de Barcelona, abriría el proyecto a un barrio y vecinos a los que integraría desde los principios. Apostaron, en su apertura, por una función que englobara el edificio en su totalidad, recorriendo los espectadores los 15 espacios en itinerancia por todo el espacio, donde la arquitectura global de la construcción se comprendiera como propuesta teatral. La obra *Peripecias*, historias mínimas, micro teatro realizado con los relatos contados[172] de los antiguos cooperativistas y vecinos, bajo la dirección de Sergi Belbel.

---

[171] Con esta obra, la más exitosa de la historia de las salas alternativas la Cuarta Pared ganó el premio Max a Mejor productor privado de artes escénicas en el año 2000.

[172] Durante los cursos, 2014-15 y 2015-16, los alumnos de la escuela entrevistarían a los vecinos y antiguos cooperativistas de la sala Alianza, con la intención de empatizar con los anteriores usuarios de este espacio, para rescatar la memoria del espacio guardada por ellos (Sala Beckett, s. f., p. 256).

En estos espacios se ha ido forjando una relación que retroalimenta un momento histórico donde es necesario incorporar a las representaciones teatrales otras experiencias que sumen, creando vínculos de carácter social. El espacio se abre a propuestas en evolución con los tiempos.

Múltiples son las salas inauguradas en ciudades como Madrid, sumando una media de cincuenta en total, que se mantienen en la actualidad, más otras tantas en el resto del estado, sembrando de posibilidades un territorio abandonado, favoreciendo que, salas como Taktá y Guirigai, ambas instaladas en pequeños y medianos municipios de Extremadura, doten de teatros a localizaciones geográficas desatendidas.

IMAGEN 2. *Mapa de la distribución de las salas pertenecientes a la RED de Teatros Alternativos Nacional. Año 2023.*

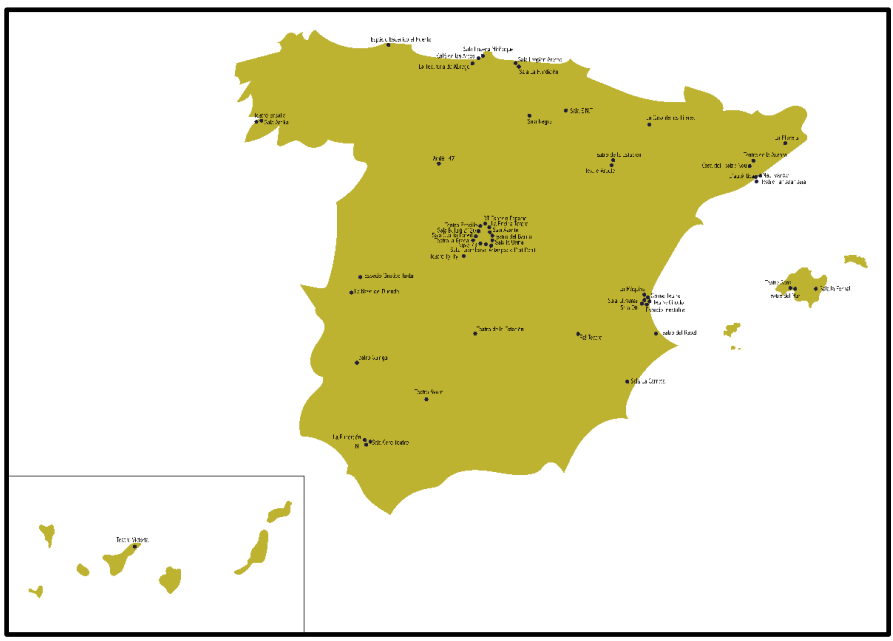


Gráfico realizado por Mónica Florensa Tomasi

8. REFERENCIAS

Aguilar Cabello, J. (2022). Max Reinhardt y el espacio teatral: Un legado que llega hasta nuestros días. *Pygmalión, revista de teatro egenral y comparado*, *14/22*, 364. https://www.ucm.es/revistapygmalion/ultimo-numero

Bayón, M., & Díaz, L. (1984, abril). *Teatros (no) tan utópicos.* El Público, nº 7, 47.

Bazo, Q. (2020, julio 17). *Entrevista a un dramaturgo de la Cuarta Pared* [Mp3].

Brisset, D. E. (1988). *"España en los años 70 y 80: Una visión crítica": Vol. II* (GIIAC (UCM/UMA)).

Castro, A. (2011, junio 30). *Futuro incierto para el Teatro de Madrid*. Madridiario.

Castro Jiménez, A. (2023). *Teatros desaparecidos de Madrid (siglos XX y XXI)*. (Artelibro).

Centeno, E. (1996). *La escena española actual*. SGAE.

Cruciani, F. (1994). *Arquitectura teatral*. Gaceta SA.

Elola, J. (1994, enero 7). *Nace un centro cultural de una fábrica de dulces*.

Enrile, J. P. (2017). *Teatro relacional. Una estética participativa de dimensión política"* (Publicaciones de la RESAD, Vol. 17). Fundamentos.

Estrella, J. (2021, marzo 30). *Entrevista a un gestor de la sala Olimpia* [Mp3].

Garrido, J. M. (1988, junio 11). *Los grandes teamas del teatro español. Locales teatrales.* Primer Acto (separata), 224.

Historias de Usera. (s. f.). *Madrid Es Teatro*. Recuperado 2 de mayo de 2023, de https://madridesteatro.com/historias-de-usera/

Hormigón, J. A. (1993). *Teatro Lliure: Un modo distinto de hacer teatro. En Fabiá Puigserver: Hombre de teatro*. Publicaciones de la ADE.

López Sancho, L. (1979, abril 10). *«Deja que los perros ladren»,* en la nueva sala Cáceres. *ABC*.

Malonda, A. (2021, febrero 28). *Entrevista al director/pedagogo de la escuela Bululú* (2ª parte) [Mp3].

Navarro, A. (2021, junio 29). *Entrevista a fundadora de la sala Montacargas* [Mp3].

Pérez-Rasilla, E., & Soria, G. (2021). *¿Tiene lugar el teatro alternativo?* En *Fuera del escenario*. Visor libros, S.L.

Puigserver, F. (1993). Una experiencia entre la utopía y la realidad (1986). En *Fabiá Puigserver: Hombre de teatro* (Publicaciones de la Asociación de directores de escena de España).

Ruggiero, Á. (1986). *Programa de mano de la obra Rincones*.

Sala Beckett. (s. f.). *Sala Beckett. Flores & Prats*. Sala Beckett. Recuperado 10 de octubre de 2021, de https://tectonica.archi/projects/sala-beckett/

Sanchis Sinisterra, J. L. (2021, marzo 11). *Entrevista al dramaturgo y director fundador de la sala Beckett* [Mp3].

Sanz, E. (2020, junio 1). *Entrevista a escenógrafa* [Mp3].

Teatre Lliure. (1993). Manifiesto fundacional del Lliure (1976). En *Fabiá Puigserver: Hombre de teatro* (Publicaciones de la Asociación de directores de escena de españa).

Teatre Nacional de Cataluña. (s. f.). *L'edifici i els espais.* Recuperado 30 de abril de 2023, de https://www.tnc.cat/ca/edifici-espais

Teatro del Mercado de Zaragoza. Teatro con historia. (s. f.). *Teatro del Mercado de Zaragoza.* Recuperado 30 de abril de 2023, de https://teatrodelmercadozaragoza.com/historia/

Todd, A., & Lecat, J.-G. (2003). *El círculo abierto. Los entornos teatrales de Peter Brook*. Alba Editorial.

Vázquez de Castro, A. (1988, junio 11). *Los grandes temas del teatro español. Locales teatrales.* Primer Acto (separata), 224.

LA SITUACIÓN DE LA MUSICOTERAPIA EN EL CONTEXTO ESPAÑOL: FORMACIÓN, SALIDAS, EMPLEOS Y OPORTUNIDADES

NIEVES GUTIÉRREZ ÁNGEL
Universidad de Almería

MARÍA DOLORES PÉREZ ESTEBAN
Universidad de Almería

ISABEL MERCADER RUBIO
Universidad de Almería

1. INTRODUCCIÓN

Desde las aportaciones de la musicoterapia se apuesta por los conocidos efectos positivos que tiene la implementación de la música desde un punto de vista terapéutico hacia un paciente. De esta manera están comprobados las diversos y numerosos efectos positivos que las intervenciones musicales tienen tanto en el ámbito clínico, como en el ámbito social y educativo (Murakami, 2022).

Al respecto hemos de destacar que el músico terapeuta es un profesional formado específicamente para ello a nivel profesional cuyo rol consiste en llevar a cabo unas determinadas prácticas con carácter terapéutico a la hora de implementar la música (Murakami, 2022).

Pero ante todo este entramado de conceptos hemos de detenernos en analizar qué tipo de concepto de música manejamos cuando hablamos de musicoterapia, o lo que es lo mismo, qué enfoque de música estamos adoptando, ya que el cambio de ideas sobre la música que aluden la teoría médica afectan al concepto de música en la historia de la musicoterapia (Wigram et al., 2005).

En este sentido, el Diccionario Internacional de Musicoterapia de Kirkland (2013) define la música como "el arte de combinar los sonidos en el tiempo, (tanto vocales, instrumentales, como mecánicos) que expresan ideas y emociones de forma coherente a través de los elementos como el timbre, el ritmo, la melodía y la armonía" (p.79). Y es precisamente de esta aportación teórica de la que se desprenden las grandes corrientes teóricas sobre la misma:

- Por un lado, los musicoterapeutas teóricos (Aigen, 2005b; Stige, 2002) para quienes la idea fundamental es que la música se corresponde un acto estético, experiencial y social al que llaman *musicing* (Elliot, 1995) o musicking (Small,1998).

- Por otro lado, los posición referencialista, para queines la música es un "testimonio de la vida humana" (Pavlicevic, 1977, p. 35). Los fenómenos del ser humano, tales como sus emociones, narraciones e ideas son representadas, expresadas o simbolizadas por la música, es decir, por fuera del terreno de la música en sí misma (Wigramet al., 2005).

- También encontramos a los musicoterapeutas expresionistas (Wigramet al., 2005), para quienes la música es la en "experiencia estética de la música es la llave para comprender la existencia humana, y viceversa" (p. 35). Es decir, los elementos de la música están interrelacionados con las experiencias básicas de la vida y, a su vez, la música es considerada como un fenómeno estético con sus propios principios.

- Las aportaciones de Rolvsjord (2010) para quien "la investigación [en musicoterapia] requiere entendimiento sobre qué es la música en sí misma" (p.60). Y el hecho de que no es posible reconocerla música como un objeto autónomo ni cómo es empleada en diferentes contextos. La música existe solamente en la medida en que es "percibida, representada y vivida por los humanos" (p.60).

- Finalmente, Ruud (1990) rechaza todo intento de definir la música como un fenómeno inequívoco, objetivo o universal. Y

> parte de la hipótesis de que la música puede ser comprendida como un fenómeno "polisémico" donde "el significado de la música se construye siempre en un contexto específico (...)" (Wigram et al., 2005, p.36). La producción y la reproducción de la música están influenciados por los factores sociales, culturales, biográficos y terapéuticos. Es decir, la música es "comunicación e interacción social" (p. 36), entonces, su significado se origina en "procesos complejos de comunicación ligada al contexto" (p. 36).

Pues bien, igual que ocurre con la conceptualización, ocurre con el rol del musicoterapeuta, quien Bruscia (2000) lo define como aquella persona que emplean el sonido para crear, improvisar, ejecutar y escuchar. Es decir, la forma de entender o buscar significado en la música está relacionado con considerar y analizar las experiencias musicales como una parte del fenómeno multifactorial de la salud (Murakami, 2022).

Para Mateos-Hernández (2011) los ejes regidores del musicoterapeuta deben ser los siguientes:

- Parte del auto-conocimiento, tratando de dar sentido a su existencia desde el optimismo vital, desde la búsqueda de la verdad y de la libertad personal, desde la orientación a la conducta prosocial.
- Basa sus actuaciones a partir del código deontológico del musicoterapeuta (CEMPE).
- Su mayor finalidad es el cambio y la mejora continua: en sí mismo, en las personas con las que trabaja, en las instituciones y en la sociedad en general.
- El musicoterapeuta se corresponde con un agente de salud mental en la comunidad.
- Finalmente también posee un rol didáctico en cuanto a la transmisión de la musicoterapia.

2. OBJETIVOS

– El objetivo de este trabajo es analizar las publicaciones existentes en la literatura específica sobre distintas experiencias realizadas en el contexto español sobre la musicoterapia.

3. METODOLOGÍA

Este trabajo aplica una metodología que se corresponde con ser una revisión bibliográfica. La finalidad de la misma es tanto analizar, como recopilar todos aquellos resultados referidos a publicaciones sobre la temática en cuestión escogida que desde el año 2017 hasta la actualidad han sido publicados sobre distintas experiencias realizadas en el contexto español acerca de la musicoterapia.

Por lo tanto, la metodología indicada es muy adecuada para este tipo de temática ya que se basa en ejecutar una investigación documental, a partir de la recopilación de información ya existente sobre un tema o problema, para finalmente poder establecer el estado actual de la cuestión acerca del tema escogido.

Para llevar a cabo la misma, aplicamos un proceso que se divide en cuatro fases:

FASE 1: BÚSQUEDA

Se realizó una búsqueda entre los años 2017 y 2023. Empleando como descriptores : “musicoterapia”. Además, se utilizaron algunas de las indicaciones aportadas por Cooper y Hedges (1994) y Cooper (2009) tales como: revistas revisadas por pares), y referencia bases de datos e índices de citas.

FASE 2: PROCESO DE SELECCIÓN

Sobre estos criterios, las bases de datos en las que se realizó la búsqueda fueron WOS, Scopus, Dialnet, Psicodoc, Psycinfo y Eric. Aplicando como filtros para la búsqueda estuviera a disposición el texto completo, y su idioma de publicación fuese inglés, portugués o español.

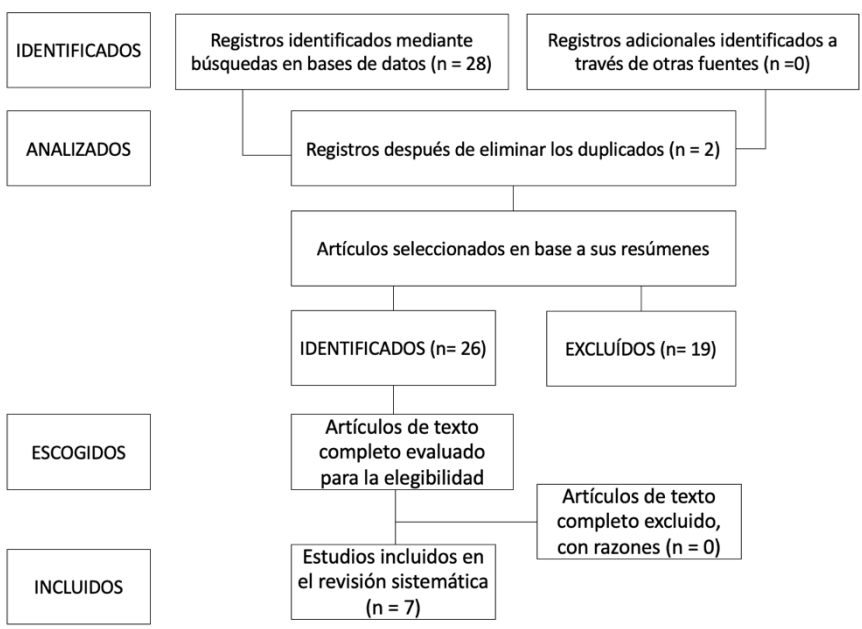
FASE 3: ANÁLISIS METODOLÓGICO

Para seleccionar las investigaciones se siguió la Declaración PRISMA (Moher et al., 2009). De tal manera, inicialmente se encontraron 28 artículos en dicha búsqueda. Tras ello, se procedió a eliminar los duplicados y a revisar tanto el título, como el resumen de cada uno de ellos. Finalmente, el número de trabajos se redujo a 7, los cuales cumplían los siguientes criterios:

1. Son publicaciones que están escritas en español, inglés o portugués comprendidas entre los años 2017 y 2023.
2. Son trabajos publicados en revistas que son revisadas por pares y son estudios empíricos.
3. Abordan el tema de distintas experiencias realizadas en el contexto español acerca de la musicoterapia.

FASE 4: SÍNTESIS Y APORTACIONES PRINCIPALES DE LOS RESULTADOS DE LA BÚSQUEDA. (VER FIGURA 1).

***FIGURA 1**. Diagrama de flujo de resultados de búsqueda de estudios empíricos en bases de datos aplicando los criterios (Moher et al. 2009)*



4. RESULTADOS

Para los resultados encontrados indican que principalmente los contextos en donde interviene el músico terapeuta se corresponden principalmente con el ámbito clínico y dentro del mismo con enfermedades relacionadas con el Alzheimer, mujeres embarazadas, la salud mental, los cuidados paliativos y la enfermería, las diversidades funcionales, y todo lo que tiene que ver con intervenciones no farmacológicas tanto en pacientes clínicos como sus familiares. Principalmente todas ellas son llevadas a cabo en contextos hospitalarios.

Por otro lado encontramos otro tipo de intervención que tiene un carácter mucho más de índole comunitaria, social, o educativa. Dentro de la misma encontramos la aplicación de la musicoterapia para logopedas, en ámbitos socio comunitarios, como modo de trabajar la creatividad, como medio estratégico para el desarrollo socioemocional, como estrategia para abordar la interacción social con los iguales, o incluso experiencias llevadas a cabo con reclusos.

Por lo tanto a partir de estos resultados se disipa un doble contexto de actuación que se corresponde por un lado con ese ámbito más clínico, sanitario y hospitalario. Mientras que Por otro lado destacan aquellas intervenciones que tienen un carácter mucho más social, integrador, y con la finalidad de ser un medio para la integración de distintas personas o colectivos.

Por otro lado nuestros resultados muestran que en cuanto a la formación específica del propio músicoterapeuta, esta se encuentra principalmente a través de una formación qué se corresponde con estudios de máster, a los cuales pueden acceder distintos tipos de perfiles profesionales, desde educadores, pasando por musicólogos, e incluso profesionales de la sanidad. En la actualidad hemos de destacar que en el contexto educativo español esta formación únicamente se ofrece a través de un máster, y que la mayoría de ellos pertenecen a universidades privadas españolas.

Por lo tanto en el contexto español nos encontramos ante una situación en la que la musicoterapia y su formación no está promovida en su totalidad. A lo que se une el hecho de que una vez formado el

músicoterapeuta se encontrará con un dualismo profesional en el que tiene que elegir trabajar en un ámbito puramente clínico o en un ámbito puramente social.

En este sentido también hemos de destacar que los resultados indican que en España no existió este rol hasta en torno los años 60 y 70, y no fue hasta los años 90 cuando la musicoterapia comenzó a ofertarse como una formación de posgrado universitaria. Los datos actuales al respecto nos indican que principalmente este rol en la actualidad en nuestro país se ejerce a través de distintas asociaciones, aunque también es cierto que hay un gran desconocimiento sobre este tipo de terapia y su terapeuta (Del moral et al., 2015).

5. DISCUSIÓN

A lo largo de la historia, la música ha estado presente a lo largo de toda la historia y junto con ella han ido cambiando sus finalidades, objetivos y tratamiento (Prados y Marín, 2022). Es precisamente atendiendo a su tratamiento de donde nace esta aportación, es decir, del tratamiento terapéutico de la música. Y de cómo la misma tiene beneficios tanto a nivel clínico como a nivel social.

Por ello la música como terapia se corresponde con un ámbito científico y artístico desde la cual la misma intenta estudiar la relación entre las personas y el sonido para provocar beneficios a través de las canciones, de las escenificaciones, de los timbres, de los sonidos, o de los instrumentos (Carreño et al., 2019).

Finalmente nos gustaría destacar que son muy numerosos los beneficios de la música aplicada a través de la terapia, los cuales principalmente se corresponden con el fomento de la comunicación, la disminución de los niveles de ansiedad, la mejora del desarrollo motor y de la coordinación motora, la estimulación de la inteligencia, el desarrollo del pensamiento creativo o divergente, y el desarrollo afectivo, social y emocional de la persona (Mero-Delgado y Bolívar-Chávez, 2022). Por lo que nos encontramos ante un tipo de terapia no invasiva, y no farmacológica con innumerables beneficios y efectos positivos neurobiológicos medibles relacionados con los sistemas que regulan la recompensa (Howland,

2016), el placer (Zald y Zatorre, 2011), la motivación, el estrés, el arousal o la inmunidad (Howland, 2016). Pues está demostrado que la música favorece el aumento de los niveles de sustancias químico/orgánicas entre las que se incluyen neurotransmisores, hormonas, citocinas y péptidos (Gangrade, 2012) como la norepinefrina (Panksepp y Bernatzky, 2002), cortisol (Thoma, 2013; Ventura, 2012) u oxitocina (Chanda y Levitin, 2013; Harvey, 2020; Keeler et al., 2015; Nilsson, 2009; Riedl, 2017; Sabino, 2020), que pueden contribuir en la mejora de la salud y el bienestar. En definitiva, la música es un recurso cotidiano al que acuden las personas para regular las emociones o el estado de ánimo (Fernández-Company et al., 2020; García-Rodríguez et al., 2021).

6. CONCLUSIONES

Como venimos argumentando a lo largo de esta comunicación los beneficios de la música y su intervención terapéutica están demostrados tanto a nivel clínico, como a nivel social. En este caso queremos promover la importancia de la figura del musicoterapeuta como pieza clave en el desarrollo de este tipo de intervenciones, pues se corresponde con la persona formada específicamente para ello, y 1 de los pilares responsables de que la intervención tenga el éxito asegurado. Y además queremos promover la importancia de esta clase de formación en distintos ámbitos y Universidad es para que cada vez más dispongamos de profesionales de esta disciplina adecuadamente formados. Por ello consideramos esencial fomentar tanto la profesionalización como la musicoterapia como disciplina en el contexto español. Sin embargo nos gustaría destacar que este fomento no solamente se centra en el contexto clínico, sino que cada vez más se apuesten por intervenciones de carácter social, socio comunitario, e incluso educativas. Pues nos parece una futura línea de investigación apostar por el tratamiento de la musicoterapia en el contexto educativo formal. Donde la misma adquiera un rol protagonista a la hora de fomentar el desarrollo social emocional y afectivo de nuestros alumnos a través de la música. Qué mejor oportunidad que aprovechar las asignaturas de música que forman parte del currículum oficial de las enseñanzas obligatorias de educación primaria en nuestro país para trabajar estos temas y utilizar la musicoterapia como una herramienta de

mejora no solamente personal, sino también social, con la que se podrían abarcar aspectos como la igualdad, la tolerancia, el respeto, las relaciones interpersonales, la socialización… y además promover el desarrollo afectivo social y emocional de nuestros alumnos a través de las prácticas relacionadas con las intervenciones basadas en la música.

Por todo lo dicho, nos parece fundamental defender la musicoterapia, su fomento, y su profesionalización. Pues está de sobra demostrado los beneficios de la misma, y la gran oportunidad que supone trabajar con la música como terapia tanto a nivel personal como a nivel social. Finalmente no queremos dejar pasar la oportunidad de reconocer junto con estas líneas el gran papel que distintas asociaciones están teniendo en la actualidad en el contexto español en el fomento de la misma, las cuales apuestan por la práctica de la musicoterapia hacia la mejora del bienestar integral de los miembros de sus asociaciones, donde principalmente en la actualidad en el contexto español reside la mayor oportunidad de trabajo del musicoterapeuta.

7. REFERENCIAS

Aigen, K. (2005). Music-centered music therapy. Gilsum, NH.

Bruscia, K. (2000). The Nature of Meaning in Music Terapy. Ken Bruscia interviewed by Brynjulf Stige. NordicJournal of Music Terapy 9, 2, 84-96.

Chanda, M.L. y Levitin, D.J. (2013). The neurochemistry of music. Trends in Cognitive Sciences, 17(4), 179-193. https://doi.org/10.1016/j.tics.2013.02.007

Cooper, H. (2009). Research synthesis andmeta-analysis: a step-by-step. Approach. Sage.

Cooper, H. & Hedges, L. V. (1994). The handbook of research syn-thesis. Russell Sage

Del Moral, M. T., Mercadal-Brotons, M. & Sabbatella, P. (2015). Un Estudio Descriptivo sobre el Perfil del Musicoterapeuta en España. Música, Terapia y Comunicación, 35, 15-29.

Elliot, E. W. (1995). Educar la visión artística. Paidós Educador.

Fernández-Company, J.F. (2021). Fundamentos de musicoterapia. Teóricos y prácticos. En Miren Pérez Eizaguirre y M.ª Jesús del Olmo (Coords.), Musicoterapia (pp. 1-30). Paraninfo.

Gangrade, A. (2012). The effect of music on the production of neurotransmitters, hormones, cytokines, and peptides: A review. Music and Medicine, 4(1), 40-43. https://doi.org/10.1177/1943862111415117

García-Rodríguez, M., Fernández-Company, J.F., Alvarado, J.M., Jiménez, V. e Ivanova-Iotova, A. (2021). Pleasure in music and its relationship with social anhedonia. Studies in Psychology, 42(1), 158-183.https://doi.org/10.1080/02109395.2020.1857632

Harvey A.R. (2020). Links Between the Neurobiology of Oxytocin and Human Musicality. Frontiers in human neuroscience, 14, 350. https://doi.org/10.3389/fnhum.2020.00350

Howland R.H. (2016). Hey Mister Tambourine Man, Play a Drug for Me: Music as Medication. Journal of psychosocial nursing and mental Health Services, 54(12), 23-27

Keeler, J., Roth E., Neuser, B., Spitsbergen, J., Waters, D. y Via ney, J.M. (2015). The neurochemistry and social flow of singing: bonding and oxytocin. Frontiers in Human Neuroscience, 9, 518. https://doi.org/10.3389/fnhum.2015.00518

Kirkland, K. (2013). International dictionary of music. Church Road, Hove, East Sussex BN3 2FA

Mero-Delgado, V. E. & Bolívar-Chávez, O. E. (2022). La Música como aporte estratégico en el desarrollo Socioemocional de los niños con TEA en la subdirección PCA en Manta. Polo del Conocimiento, 7(4), 1714-1728.

Murakami, B. (2022). El modelo sobre daño en Musicoterapia. ECOS, 7.

Nilsson, U. (2009), Soothing music can increase oxytocin levels during bed rest after open-heart surgery: a randomized control trial. Journal of Clinical Nursing, 18, 2153-2161. https://doi.org/10.1111/j.1365-2702.2008.02718.x

Panksepp, J. y Bernatzky, G. (2002). Emotional sounds and the brain: the neuro-affective foundations of musical appreciation. Behavioural Processes, 60(2), 133-155. https://doi.org/10.1016/s0376-6357(02)00080-3

Pavlicevic, M. (1995). Interpersonal process in clinical improvisation: Towards a subjectively objective systematicdefinition. In T. Wigram, B. Saperston, & R. West (Eds.), The art and science of music therapy: A handbook (pp.167–178). Harwood Academic Publishers.

Prados, I. L. & Marín, R. B. (2022). Prácticas musicales con un alumno TEA para trabajar la interacción social con los pares. International Journal of New Education, (10), 145-171.

Riedl, R., Javor, A., Gefen, D., Felten, A. y Reuter, M. (2017). Oxytocin, trust, and trustworthiness: The moderating role of music. Journal of Neuroscience, Psychology, and Economics, 10(1), 1-8. https://doi.org/10.1037/npe0000070

Rolvsjord, R. (2010). Resource-Oriented Music Terapy in Mental Health Care. Gilsum, NH.

Ruud, E. (1990). Music terapy and its Relationship to Current Treatment teories. Oslo, Noruega, Ed Bonum.

Sabino, A.D.V., Chagas, M.H.N. y Osório, F.L. (2020). Acute effects of oxytocin in music performance anxiety: a crossover, randomized, placebo-controlled trial. Psycho pharmacology, 237, 1757-1767. https://doi.org/10.1007/s00213-020-05493-0

Small, C. (1998). Musicking: The meanings of performing and listening. Hanover, NH: University Press of NewEngland.

Stige, B. (2002). Culture-centered music therapy. Gilsum, NH.

Thoma, M.V., La Marca, R., Brönnimann, R., Finkel, L., Ehlert, U. y Nater, U.M. (2013). The effect of music on the human stress response. PloS ONE, 8(8), e70156. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0070156

Ventura, T., Gomes, M.C. y Carreira, T. (2012). Cortisol and anxiety response to a relaxing intervention on pregnant women awaiting amniocentesis. Psychoneuroendo- Crinology, 37(1), 148-156. https://doi.org/10.1016/j.psyneuen.2011.05.016

Wigram, T., Pedersen, I. N. & Bonde, L. O. (2002). Guía completa de musicoterapia. Buenos aires, Argentina: Ed Agruparte Música, arte y proceso.

Zald, D.H. y Zatorre, R.J. (2011). Music. En J.A. Gottfried (Ed.), Neurobiology of Sensation and Reward. CRC Press/Taylor & Francis

ARTE EN FRONTERA. UNA APROXIMACIÓN A LAS PROBLEMÁTICAS MIGRATORIAS EN EL CONTEXTO DE CIUDAD JUÁREZ (MÉXICO)

Hortensia Mínguez García
Universitat Politècnica de València, España

1. MIGRACIÓN Y FRONTERAS. PROBLEMÁTICAS GLOCALES

La migración es esencialmente una manifestación natural de la vida en movimiento. Un comportamiento inmanente a todos los ecosistemas y los seres que los habitan que se remonta al mismo origen de la vida. El comportamiento de ir de un espacio a otro, es, substancialmente, un fenómeno natural fundamentado en el principio de la adaptación y la búsqueda de mejores condiciones de vida, a veces, en relación con necesidades reproductivas y de supervivencia. La migración es, *sine qua non*, una respuesta de desplazamiento predecible dada la condición instintiva, natural y periódica a la que los seres se enfrentan ante determinados cambios estacionales y/o bioquímicos.

No obstante, la migración del hombre contemporáneo trasciende esta pauta conductual y se afilia, desde una perspectiva fenomenológica multifactorial, a otra serie de factores de orden contextualmente situados. Motivos de desplazamiento voluntarios o no, los hombres nos abrimos camino a otros espacios como diásporas de la esperanza por razones formativas, culturales o de mejora laboral pero también, como diásporas del terror y la desesperación en busca de refugio climático, político, económico o religioso (García Roca, 2010)

El galopante desequilibrio ecológico natural al filo de los efectos del cambio climático y el calentamiento global, así como otros factores como la pandemia del COVID-19, la pobreza extrema, las desigualdades

sociales, la impunidad, el extremismo, los conflictos armados, la persecución racial o la homofobia, entre muchas otras razones, son algunos de los principales motivos que han hecho de la migración forzada un fenómeno consustancial a nuestra realidad contextual.

Por añadidura, resultan preocupantes los últimos datos arrojados por el Informe sobre las Migraciones en el Mundo 2022 publicado por la Organización Internacional para las Migraciones (OIM), donde claramente se confirma el crecimiento acelerado del flujo de la migración humana. Como anotan: "el número estimado de migrantes internacionales no ha dejado de aumentar en los últimos 50 años. En 2020 vivían en un país distinto de su país natal casi 281 millones de personas, es decir, 128 millones más que 30 años antes, en 1990 (153 millones), y más de tres veces la cifra estimada de 1970 (84 millones)." (OIM, 2021, p. 3) Cifras que nos permiten otear que la tendencia de los movimientos migratorios tiende a ir en alza.

Sin embargo, el problema no es el crecimiento de la migración per se, sino los motivos que orillan al hombre al éxodo masivo como ha venido ocurriendo principalmente con el pueblo senegalés, sahariano, etíope, somalí, sirio, y en los últimos años más acuciadamente, el cubano, venezolano y ucraniano. Al caso, ya simplemente con la guerra de Ucrania, se reportan "ocho millones de refugiados fuera de su país (…) según los últimos datos difundidos por el Alto Comisionado de Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR)" (…) (rtve.es, 2023) Una realidad que nos deja entrever la presente situación de vulnerabilidad de algunas poblaciones, como también, una avanzadilla a la crisis geopolítica que, a escala mundial, está generando todo tipo de afectaciones sociales, políticas y económicas.

A lo largo de las últimas décadas, los principales corredores migratorios del mundo han ido definiéndose conforme a la ubicación geográfica que separa los países en crisis (origen) y aquellos que presentan mayor estabilidad y potencial desarrollo socioeconómico (destinos). La Península Ibérica, por ejemplo, forma parte de esos corredores dada su privilegiada ubicación geográfica, ya que permite el paso hacia Europa Central. Sin embargo, el principal corredor migratorio del mundo responde a la dirección Sur-Norte de México a Estados Unidos por el gran volumen de

venezolanos, cubanos y mexicanos que cruzan hacia el norte del continente.[173]

Al caso, González y Aguilar (2021) comentan que, solo contabilizando las personas migrantes mexicanas, son 11 millones las que viven en Estado Unidos, equivalente a un "97% del total de mexicanas(os) residentes en el exterior" (p. 11) Dentro de este mismo flujo migratorio, es importante destacar que también viajan los niños. Por desgracia, no siempre acompañados.[174]

Una de las zonas fronterizas pertenecientes a este corredor que mayor contacto tiene con esta realidad es la de Ciudad Juárez, urbe mexicana que colinda con El Paso (Texas) a lo largo de 51 kilómetros de línea fronteriza y que, a pesar de poder considerarse una pequeña fracción de terreno de los 3185 kilómetros que separan geográficamente México de EE. UU., condensa alguno de los ejercicios de poder, control y vigilancia más controversiales de los últimos tiempos. (Anzaldúa, 1987)

2. OBJETIVOS

El objetivo principal del presente texto es analizar metafóricamente la idea de frontera desde el arte. Para ello, recurriremos a analizar diferentes formas de producción artísticas a través dos enclaves: la frontera en su relación con el muro como límite artificioso y la frontera natural demarcada por un elemento geográfico, en este caso, el río tomando como caso de estudio y contexto en concreto, la línea fronteriza que separa la ciudad de El Paso (Texas) de Ciudad Juárez (México)

[173] Según Vila (2000), el corredor México-Estado Unidos en contacto con la línea de cruce, se divide en cuatro diferentes corredores fronterizos demarcados por procesos de construcción identitaria más que por fronteras naturales. Estos son: "Tijuana / San Diego / Los Angeles; la frontera Sonora/Arizona; Juárez / El Paso y la frontera Brownsville/Matamoros" (p. 91)

[174] La Comisión Nacional de los Derechos Humano (CNDH) (2023) anunciaba que, en el 2018, la Secretaría de Gobernación en México a través de la unidad de Política Migratoria reportó al Instituto Nacional de Migración, 31.717 casos entre niños y adolescentes viajando a través del corredor México-Estados Unidos, dentro de los cuales, 1.202 viajaban sin ningún tipo de tutela.

3. METODOLOGÍA

A las faldas del giro postcualitativo y la investigación Basada en las Artes [IBA] (Arts-based Research) como método, nuestra investigación se centra en el análisis metaforológico de la idea de Frontera. Para ello, llevamos a cabo una serie de caminatas a lo largo de la línea fronteriza de Ciudad Juárez (México) y El Paso (Texas) desde el 2019, dando como origen 3 piezas dentro de la serie titulada "Fronteras" formada actualmente por tres piezas: "Los niños sin nombre" (2019-2021), más dos obras planteadas como *work in progress*: "The Walls (cut+paste)" (2021-) y "18:18" (2020-). Estas tres piezas, nos permitirán reflexionar de qué manera se enlazan el tema de la frontera con otras temáticas como la memoria social y la migración como problema de urdimbre mundial.

4. SERIE "FRONTERAS". TRES VÍAS DE INVESTIGACIÓN BASADA EN LA PRÁCTICA ARTÍSTICA PARA HACER DE LA FRONTERA UN LUGAR PRACTICADO.

4.1. La Frontera natural del río Bravo como espacio para la manifestación artística.

Uno de los espacios dialógicos muy representativos para la sociedad juarense, ya que se considera para muchos un símbolo de reconquista y diplomacia mexicana (Reyes, 2014), es el cauce del Río Bravo. Este caudaloso río de 3034 km de longitud, pasó a ser frontera natural en 1848 cuando se firmó el Tratado de Guadalupe-Hidalgo con la venta de más de 2 millones de Km2 de México a EE.UU., superficie equivalente a Texas, New Mexico y California.

Parte del territorio del famoso Río Bravo (Río Grande para los estadounidenses), estuvo durante años en disputa entre ambos países ya que, una serie de aluviones torrenciales acontecidos entre 1864 y 1868, generaron cambios en el límite fluvial de la zona conocida como El Chamizal, provocando un desplazamiento en el cauce natural que posibilitó a los habitantes de El Paso, el insólito asentamiento de los paseños en los terrenos que realmente eran de la jurisdicción de México. No fue hasta 1964, cuando realmente ambas naciones pudieron llegar a un acuerdo y

concluir con la restitución simbólica del territorio conocido como El Chamizal, siendo hasta 1967, cuando finalmente se constata la recuperación de 177 hectáreas y el cierre del caso 3 años más tarde, con el Tratado de Aguas de la Frontera (*Boundary Treaty*)

Muchos artistas comprometidos social y políticamente con estas ciudades fronterizas, llevan años reflexionando a nivel teórico acerca de la identidad binacional (Ceniceros, 2019) y la violencia sistemática a la que es sometida la zona (Mínguez y Zamarripa, 2017), mientras que, muchos otros, intervienen el ahora cementado canal del Río al que muchos llaman ′bordo′, haciendo pinturas murales y otra serie de intervenciones, con la intención de compartir "mensajes que atestiguan la insuficiencia política actual y la disonancia del discurso dominante con las necesidades e inquietudes de la comunidad." (Méndez, 2017, p. 91) Tal es el caso de colectivos como Rezizte, El infante de las flores, Chopeke, Haznos valer y una larguísima lista de artistas de la talla de David Flores, Ana Infante, Nonsense, etc., que intervienen el cauce del bordo desde una perspectiva activista y relacional y que, como Alejandro Pérez (Yorch), organizan periódicamente evento para la pinta de murales como el de "Under the Bridge" en 2018 y también en 2022.

Otra perspectiva, nos la da Brenda Ceniceros quien periódicamente, lleva a cabo derivas por el cauce del río[175] cuando está seco, caminándolo grupalmente como una forma de manifestar su "derecho a la ciudad" (Ceniceros, 2019, p. 169) Brenda busca visibilizar que debemos trascender la idea simplista de que el bordo es únicamente una línea, un "dibujo geográfico". Para ella, es un espacio habitado que alberga toda suerte de movilizaciones sociales, "manifestaciones artísticas y eventos de resistencia y protesta" exponiendo esas "identidades compartidas" que convierten al cauce en un símbolo de ciudadanía compartida, espacialmente categorizable como un "palimpsesto del paisaje urbano" (Ceniceros, 2019, p.182)

[175] Hoy, la línea fronteriza que separa El Paso (Texas) y Ciudad Juárez (México) delimitada naturalmente por el río, se extiende casi dos kilómetros y medio.

***FIGURAS 1-3**. Fotografías del bordo tomadas entre agosto de 2019 y abril de 2023.*

Fuente: Fotografías tomadas por Brenda Ceniceros, Carlos del Rosal, Carles Méndez y Hortensia Mínguez cedidas por los autores.

Las pinturas murales, no son únicamente, las únicas formas de arte que toman al río Bravo y su canal como materia prima de trabajo o lugar para manifestar temporal o efímeramente el descontento social y político de la sociedad fronteriza que vive tan de cerca las problemáticas como la migración forzada, el abuso de poder, la discriminación social, las injusticias e indefensión infantil derivadas de las políticas fronterizas, etc.

"Los niños sin nombre" (2021) es un libro de artista performático de autoría propia, inspirado en las problemáticas inmanentes al Río Bravo derivadas de su situación geopolítica. Este libro tiene como apéndice, un documento-archivo que iniciamos en febrero de 2019, a colación de un vídeo que se coló en las redes sociales en las que se veía cómo la Patrulla Fronteriza, no actuaba con la urgencia que debiera y presuntamente, un niño migrante murió ahogado cuando intentaba cruzar el Río. Este trabajo de archivo se prolongó hasta junio de 2021 y consistió en

recabar los datos y las noticias en las que se constatan diferentes sucesos relacionados con la indefensión infantil en términos migratorios y la periódica aparición de casos de infantes ahogados en el Río Bravo.

Además del trabajo de recuperación de noticias y documentación de este fenómeno, se llevaron a cabo varias derivas que nos permitieron cartografiar el recorrido del mismo río, para a la postre, descubrir la escasa documentación sobre la gente que fallece durante estos procesos de cruce durante los cuales, miles de individuos y grupos de hasta 200 personas, cruzan a EE.UU. de manera clandestina viendo en este acto, una de las tácticas más fáciles para pedir asilo o simplemente permanecer en el país de manera indocumentada. Al tesón de esta realidad y con base en el trabajo hemerográfico recopilado, descubrimos que entre los cuerpos inertes recuperados a orillas del río, se encuentra una gran cantidad de niños; aunque también, se acepta por parte de la sociedad fronteriza, el hecho probable de que algunos cuerpos todavía yacen ocultos en el fondo del cauce.

El libro de los "Niños sin nombre" es una metáfora contextual que concibe al libro como un instrumento de doble filo. Por un lado, como dispositivo mnemotécnico, es decir, como un "dispositivo representacional de la memoria" en cuanto a que busca canalizar el recuerdo de los niños perdidos durante el cruce del río Bravo y, por ende, se resiste a su olvido.

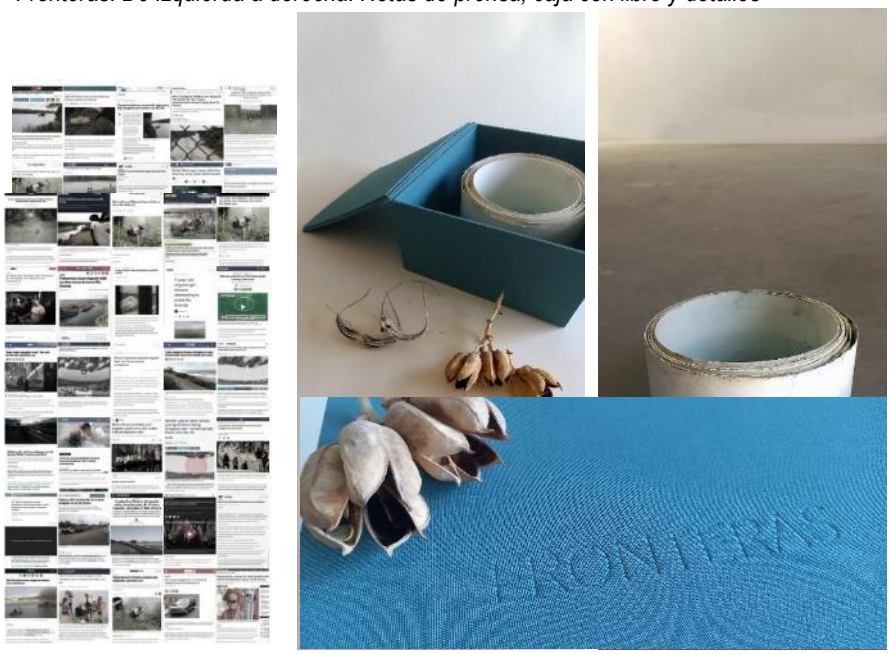
> (…) el género del libro-arte, en su afinidad con el tema de memoria tanto desde la perspectiva más intimista como social, se torna una forma de resistencia, en donde el libro constituye una herencia, un legado mnemotécnico, un lugar para enunciar, para recuperar e inclusive, para liberar a nuestra psique de problemas subyacentes. Pero también, un lugar para exhortar el acto de la lectura; al cabo, un acto de conmemoración en sí mismo, una estrategia, un anclaje que, desde el pasado, nos invita a contextualizar e interpretar la obra en sentido anacrónico. (Mínguez-García, 2018, p.537)

Asimismo, este libro está ideado como un instrumento político o como diría Rancière (2010), un dispositivo de visibilidad en el que se deja en claro que las imágenes, igual que las palabras, tienen sus límites en cuanto a lo representable, decible o mostrable. Por ello, este libro es un gran rollo de papel blanco. En él, no hay imágenes de los niños, ni siquiera del río, ni nada escrito pues lo que se buscaba era aludir a los

nombres nunca dichos de tantos y tanto niños desaparecidos de quienes desconocemos su identidad. Pero, sin embargo, como dispositivo, funciona pues aquello que se enuncia y visibiliza (Deleuze, 1999), se hace a través de la ausencia, que no del silencio.

Por otra parte, para reforzar la idea del horror de un cuerpo presente pero ausente, y el poder pregnante de la materia y el contacto entre los cuerpos y el río, impregnamos al libro con arena y agua arrastrándolo por diferentes partes del mismo río. Dos materias que, más allá de permitirnos matizar y enmohecer al papel con sus colores terrosos y verdes, nos permitieron a nivel metafórico, dar presencia a esos cuerpos ahogados y perdidos que posiblemente aún yacen en el Río Bravo en contacto permanente con el agua y la tierra[176] y que, por medio del acontecer y el acto arrastre, son rememorados y resituados en el deseo comunitario de ser hallados.

***FIGURA 4-8**. Los niños sin nombre. Ciudad Juárez (México) | El Paso (Texas) (2021) Serie Fronteras. De izquierda a derecha: Notas de prensa, caja con libro y detalles*



[176] Al libro, le acompaña el trabajo de archivo que refuerza la pieza con la exposición de un gran muro de trabajo periodístico y una caja con flores secas recogidas en la frontera juarense que aluden a la idea de memorial.

Fuente: Imágenes por Hortensia Mínguez

4.2. El muro como piel: espacio testimonial del éxodo migratorio.

Otro de los enclaves que nos interesaban investigar era la frontera en su relación con el muro como límite artificioso. El muro ha sido uno de los grandes hitos de trabajo para muchos artistas que trabajan con las estéticas migratorias en la ruta México-EE. UU. Sirva como referencia internacional, la famosa obra del balancín rosa de los arquitectos Ronald Rael y Virginia San Fratello gracias al cual los niños pueden jugar juntos aún a pesar de estas en países distintos.

La frontera, demarcada por un muro o valla, es más que una línea que separa un espacio geográfico en dos. Conocerla, requiere recorrerla a pie, conocer sus puntos críticos, su historia y contexto actual desde la premisa de lo complejo pues, las realidad de una línea fronteriza delineada por un muro, es una realidad poliédrica arduamente compleja.

Respecto al muro fronterizo que separa Juárez de El Paso, es importante conocer algunos datos históricos básicos. El 26 de octubre de 2006, en la Sala Roosevelt, el presidente George W. Bush firmó el acuerdo de la HR 6061, en relación con la Ley de Cercos Seguros.[177] Una ley promulgada por el 109° Congreso de Estados Unidos con la que se autorizaba y financiaba la construcción de 1.123 Km de vallas aproximadamente que, en su día, se consideraron "un paso importante hacia la reforma migratoria"[178] a la par que, una estrategia para mejorar la seguridad del pueblo estadounidense.

El vallado llegó a Ciudad Juárez, justo en uno de los periodos más violentos de la ciudad a finales del 2007, principios de 2008. De hecho, investigaciones como las de Benjamin Laughlin, actualmente, profesor de Ciencias Políticas en New York University Abu Dhabi, atestiguan cómo la Ley de Cercos no sólo impactó "en el valor del territorio cerca de la frontera controlado por los cárteles de la droga", socavando "los acuerdos tácitos sobre el control territorial que antes reducían los conflictos violentos" sino que, con el alza de las luchas de poder de arraigue

[177] Para más información sobre la *Segurity Fence Act*, cabría remitirse a https://georgewbush-whitehouse.archives.gov/news/releases/2006/10/images/20061026_p102606kh-0112jpg-515h.html

[178] HR 6061, Ley de vallas seguras de 2006 a través de Congress.gov

geopolítico entre cárteles que buscaban controlar y "brindar acceso a rutas de contrabando alternativas recientemente más valiosas" (Laughlin, B. (2019, s.p.), aumentó exponencialmente el nivel de violencia y causó miles de muertes en localidades colindantes a las rutas de contrabando como es el caso de Juárez.

A diferencia de los que mucha gente piensa, aquello que delimita el corredor Juárez-El Paso, no es un muro como tal, sino una valla que cambia, adaptándose a la geografía u otros factores relacionados con todo tipo de casuísticas; de hecho, hay tramos que van sustituyéndose con el tiempo dando paso al acero en lugar de la convencional malla de 2 metros hecha con alumbre y remachada con púas. Hay espacios en la periferia de Ciudad Juárez en los que inclusive, se juntan tres tipos de valla en un mismo tramo considerablemente pequeño. Vallas a modo de red hexagonal, vallas reticuladas más frágiles, vallas gruesas tipo panel pintadas de azul con pequeñas ranuras para dejar paso al viento, vallas imponentes de concreto y acero de 5 metros de altura o simples túneles tipo malla.

***FIGURA 9**. Diferentes tipos de vallas en el mismo emplazamiento. Frontera Cd. Juárez (México) | El Paso (Texas) (2021)*

Fuente: Fotografías de la autoría de Hortensia Mínguez

Durante las diferentes derivas que llevamos a cabo periódicamente desde el 2019, aprendimos que la valla no sólo muta en el espacio, sino a través del tiempo. Como la piel, su superficie muestra las heridas de un cuerpo violentado. Una superficie intervenida con mensajes y pintas

de honestos mensajes de resistencia que denuncian las penosas y sesgadas políticas migratorias con las que la sociedad fronteriza tiene que enfrentarse o que, comparten sus deseos de lucha por la igualdad social.[179]

La analogía entre la valla y la piel nos ayuda a entender la complejidad de alguna de las realidades que circundan a la línea fronteriza. En ambos casos, ambas son superficies bilaterales que nos permiten ritualizar el contacto con otro espacio. Por un lado, lindan nuestros cuerpos confinándolos a un espacio interior pero también, nos enlazan con lo externo, con lo otro. Alejarse de la valla, como de la piel, supone no sólo adentrarse en el cuerpo y sus entrañas, sino también en el abismo de las vísceras que yacen en nuestro centro corpóreo; espacio identitario en el que todo corazón late y que tantas y tantas veces redibujamos como individuos y culturas en constante proceso de transformación. Por el contrario, pensar en traspasar los límites de nuestra propia piel de adentro hacia afuera, resulta en principio, fruto de un pensamiento dislocado; Si bien porosa, liminal, la piel como la valla, son líneas actantes destinadas a contener algo.

Por otra parte, es importante pararse a reflexionar que su superficie compartida no es impracticable, y aunque acercase a la valla supone un acto de osadía con posibles intenciones invasivas frente a los ojos de quienes controlan los accesos, su naturaleza no es inexpugnable. Acercarse a la valla es posible, pintarla, escribir sobre ella, rozarla o fotografiarla. Son prácticas difíciles, a veces, inseguras, pero posibles. Y como en la piel, en las vallas, *lugan* las cicatrices, las grietas, los arañazos, magulladuras y laceraciones; Indicios de un suceso pasado que posibilita entenderlas como espacios testimoniales. (Méndez & Mínguez, 2022)

Durante las últimas caminatas que llevamos a cabo, nos percatamos de que, en alguno de los tramos, la valla es constantemente violentada, asaltada y reconquistada. Los recuadros que se ven en la imagen (fig. 10), evidencian un doble accionar. En las noches, cuando el voraz sistema de

[179] Constantes informes de la Oficina de Responsabilidad Gubernamental (GAO), que citan datos de la Oficina de Aduanas y Protección Fronteriza (CBP) de EE. UU., comentan que, año con año, las vallas son violadas periódicamente y que, además, existen fuertes indicios de que diariamente aparecen nuevas rutas que permiten el cruce migratorio ilegal. (https://hmong.es/wiki/Secure_Fence_Act_of_2006)

control se torna más frágil y la omnisciente vigía de la *Border Patrol*[180] es más vulnerable, los coyotes[181] cortan el muro -suponemos que con la ayuda de una radial-, haciendo un recuadro lo suficientemente pequeño como para cruzar clandestinamente a los migrantes hacia el otro lado sin ser descubiertos. El resultado, al día siguiente, es la misma cancelación de dichos túneles por la misma *Border Patrol*, quien debe reconstruir la valla rápidamente soldando los recuadros cortados.

El resultado no podría ser más obvio (figs. 11-12) A lo largo de la parte baja de un largo tramo de la valla juarense, se acumulan cientos de cicatrices. La valla pareciera haberse convertido en una piel constantemente dilacerada y reconstruida. Sus suturas testimonian a plena luz del día, ese proceso doliente del éxodo masivo de quienes buscan traspasar ilegalmente los límites físicos de una frontera y aventurarse hacia la travesía de la indefensión.

Fue al hilo de estos contextos de vulnerabilidad como nació la obra "Cut+Paste", un *work in progress* iniciado en 2021 y que sigue desarrollándose sin previsión a una fecha de cierre en concreto.

Esta obra consta en más de un centenar de frottage hechos a partir de las cicatrices de recuadros que, como diría la poeta Piedad Bonnet, son "costuras de la memoria", si cabe, "la forma que el tiempo encuentra de que nunca olvidemos las heridas" (2011, s.p.) La idea principal de esta

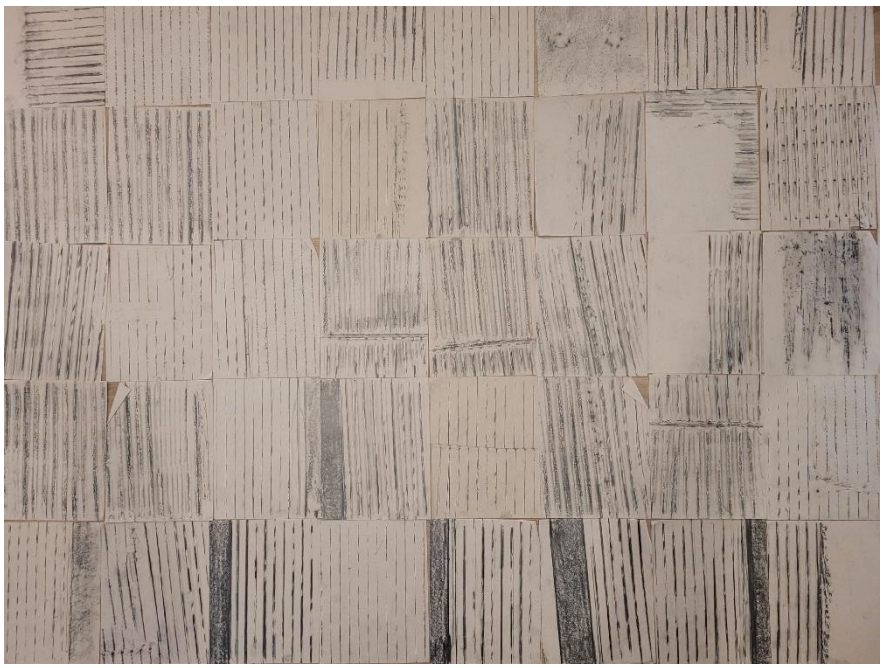
---

[180] Conocida como la Patrulla Fronteriza de los Estados Unidos, "la *Border Patrol* o Patrulla Fronteriza, la temida "migra" o la "patrulla", velan por el cumplimiento de las leyes desde 1924. Durante décadas dependieron de una institución que era la pesadilla de los indocumentados, el ya desaparecido INS (*Immigration and Naturalization Services* o *Servicio de Inmigración y Naturalización*). En su larga historia realizaron decenas de millones de detenciones de migrantes, especialmente en 1954 con la operación *Wetback* o Espaldamojada." (Alonso, 2010, p.22) Hoy en día, dependen del Departamento de Seguridad Nacional de los Estados Unidos y tienen como misión facilitar el flujo legar de la inmigración, prevenir el acceso de ilegal de extranjeros e impedir flujos de contrabando.

[181] Según Alonso (2010) "el término coyote en el contexto de la frontera y de las comunidades de emigrantes del interior de México e inmigrantes asentados en los EEUU dejó de denominar solamente al animal para nombrar, también, a un actor social que hace de intermediario y guía para cruzar clandestinamente la frontera" (p. 18-19) (…) Luego añade: los coyotes y/o polleros, también considerados como traficantes de migrantes (*smugglers* en la terminología de los Estados Unidos), que se presentan como expertos en cruzar la frontera sin permiso y de forma clandestina. De hecho, también se los conoció como *pasadores* (porque te pasaban al otro lado de la frontera)." (p. 23)

pieza es dar visibilidad a estos espacios que narran y memoran la travesía de un pasado o el proceso doliente de un contacto que se volvió herida y que, hoy visibiliza un suceso que se repite. Al final, la meta es construir un gran muro bajo el interés de evidenciar esta relación entre el repetir y la huella como un acto reivindicativo, un ejercicio de disidencia política a la par que, una crítica hacia el poder hegemónico que ejerce el primer mundo y sus sistemas de control y vigilancia frente a Lo Otro. Una obra orientada a accionar un pensamiento reflexivo hacia los problemas migratorios y más concretamente, hacia estos espacios de vulnerabilidad que tan claramente visibilizan este permanente e injusto estado de desigualdad social y disidencias que se generan en esta serie de espacios, como son los muros o las vallas fronterizas.

***FIGURAS 10-13**. The Walls (cut+paste) De la Serie: Fronteras. Frottage (2021-work in progress) De izquierda a derecha: Fotografías de la valla cortada, soldada; proceso creativo de frottage y detalles*



Fuente: Fotografías de la autoría de Hortensia Mínguez

4.3. Cielos: metafóricas transfronterizas

Las fronteras, como espacios de cruce por antonomasia, albergan procesos socioculturales estructurados a partir de similitudes y diferencias que, a veces, generan procesos de resistencia y fracturas entre dos mundos que se resisten a ser colonizados, especialmente si hablamos del norte. Por ello, en las fronteras, es donde se hace más patente el contraste entre los dos lados y aquello que los caracteriza: sus emblemas, sus símbolos nacionales, los colores de la piel, los idiomas, etc. (Valenzuela, 2014),

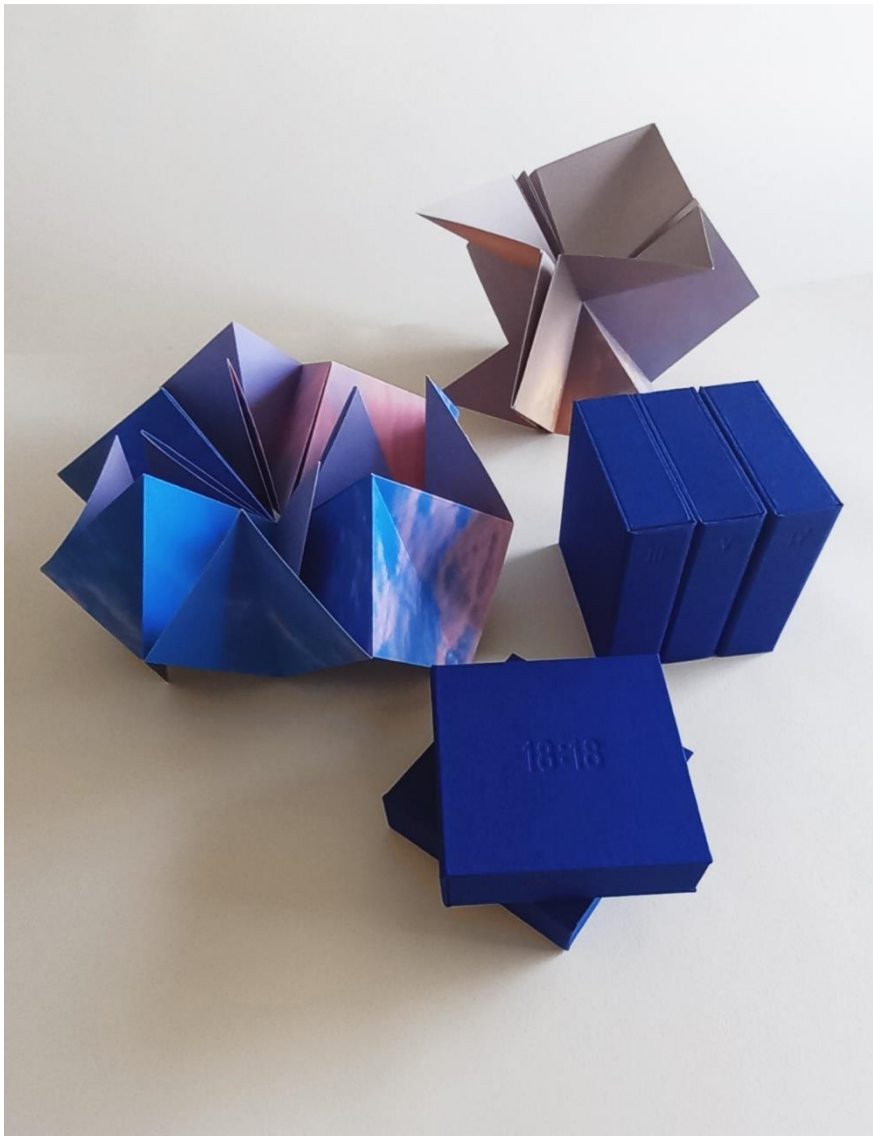
Al tesón de este estado comparativo constante, vivir en la frontera tiene sus particularidades. Como contexto multicultural, la identidad de sus ciudadanos es compleja y los procesos de su (re)construcción identitaria, vertiginosos, e incluso en algunos momentos, clasistas. Algunos valoran sus raíces por encima de todo, otros desprecian al vecino y lo tachan de corrupto. A otros, les molesta la pobreza y solo ciertas formas de vida pasan a verse como capital simbólico dignas de mención (Vila, 2000) La obra “18:18” busca ir más allá, se centra en la idea de la frontera

como espacio transfronterizo, entendido éste como el resultado de encuentros e interacciones materiales, económicas y sociales de dos espacios fronterizos que, aún a pesar de sus asimetrías, no pueden negar ni frenar un constante proceso de reconfiguración territorial y simbólico y por tanto, una "refronterización (*rebordering*) y des-fronterización (*debordering*) del límite". (Durand, 2015, p. 310). Vivir en frontera es aceptar la idea de que ambas partes son el resultado de interacciones multicausales que, les orilla a estar en constante redefinición.

La simple idea de que la frontera genera un constante proceso de reconfiguración de las partes, sobre todo a nivel identitari0, nos condujo a reflexionar acerca de las limitaciones para anclarlo a la idea de un espacio preciso. Fue entonces cuando entendimos, que a pesar de que los muros fronterizos aspiran a constituir un espacio ideal que separa para agrupar, contener y proteger, en realidad, son como vías comunicantes, espacios liminales e imprecisos.

El cielo, en este sentido, se convierte en una metáfora de referencia doble pues no sólo representa a esa aspiración de espacio simbólicamente idealizado e inmutable por muchas culturas, sino también un espacio físicamente difícil de delimitar dadas sus condiciones inasibles. A la postre, la obra "18:18" está formada por un conjunto de libros plegables de imágenes de cielos tomados a la hora a la que nos remite al título de la pieza, pero desde diferentes lugares de América y Europa. La meta de este *work in progress*, es la de construir una enciclopedia (in)finita de cielos y con ello, hacer patente que las fronteras son construcciones simbólicas que pierden sentido si cambiamos de perspectiva u omitimos referentes. Todos los cielos son diferentes aún a pesar de haberse tomado a la misma hora, pero a la vez, parecen iguales, a pesar de haber sido capturados en diferentes partes del mundo. Al final, pensar en la frontera como metáfora, supone aceptar la afectación que genera en nuestros cuerpos, pero también, lo irresoluble que es como idea y lo mutable e indefinido de las formas que la configuran.

FIGURA 14. “18:18”. Conjunto de libros de artista con forma de dragón contenidos en cajas enteladas con azul rey. Impresiones sobre papel Pochteca 120 gr/m2. Tamaño: 12 x 12 x 3.5cm. aprox



Fuente: Fotografías de la autoría de Hortensia Mínguez

5. CONCLUSIONES

La mayoría de los corredores migratorios del mundo han ido definiéndose conforme a la ubicación geográfica que separa los países en crisis (origen) de aquellos que presentan mayor estabilidad y desarrollo socioeconómico (destinos). Uno de los principales corredores migratorios del mundo responde a la dirección Sur-Norte de México a Estados Unidos, siendo la línea fronteriza de Ciudad Juárez (México) y El Paso (Texas) donde se condensan complejos contextos en los que anidan la violencia, el narcotráfico, la pobreza extrema, los feminicidios, así como algunos de los ejercicios de poder, control y vigilancia más controversiales de los últimos tiempos. Los artistas, especialmente los juarenses y paseños, nunca han sido ajenos a estas realidades y muchas de sus prácticas artísticas dan fe de las diferentes formas de hablar desde la frontera acerca de esta serie de contextos en estado de violencia sistemática y represión política.

Al filo de este contexto en concreto, fue cómo decidimos analizar metafóricamente la idea de frontera. Y así, a colación de una serie de experiencias y observaciones llevadas a cabo durante varias caminatas y derivas realizadas a lo largo de la línea fronteriza que separa Juárez de El Paso entre 2019 y 2023, nacieron 3 piezas con las que, desde el arte, repensamos a la frontera en su relación con los límites artificiales (el muro) y naturales (el río).

La obra “Los niños sin nombre” (2019-2021), nos permitió aunar el trabajo de derivas, con el hemerográfico, el arte archivo, el performance y el libro para dar origen a un libro de artista como dispositivo mnemotécnico (Mínguez-García, 2018) y de visibilidad (Rancière, 2010) de esos niños fallecidos durante el cruce del río Bravo y que, ponen en evidencia, la crudeza de los problemas migratorios, por no hablar del daño que tanto causa, idolatrar al sueño americano.

“The Walls (Cut+Paste)” (2021-), es una pieza formada por cientos de frottage de las partes de la valla fronteriza cortadas y pegadas. Una pieza ligada metafóricamente a la piel que nos permite comprender al muro como un espacio lleno de cicatrices. Una espacio testimonial de disidencia, a la vez que, de empoderamiento y resistencia constantemente

violentado, lacerado y suturado, para permitir o no, el paso de los cuerpos migrantes.

Por último, "18:18" (2020-), fue la obra que permitió abordar la idea de lo transfronterizo y de la frontera como espacio en constante cambio, pero simbólicamente idealizado como algo estático y concreto.

Al cierre de este texto, nos permitiremos la licencia de recuperar la idea que postulaba Paul Ardenne (2002) acerca de que los artistas, no siempre nos movemos dentro de la esfera habitual del consumo, el circuito y los espacios legitimados e institucionalizados del arte. La serie "Fronteras" concluyó siendo una forma de producir conocimiento a través de la práctica artística. Una táctica con la que evitar quedarnos en la superficie de los conceptos y así, hacer de la frontera un lugar practicado por ese tipo de arte que, para muchos de nosotros, es un agente de cambio capaz de crear lugares de deshabituamiento, si cabe, un detonador de la conciencia social capaz de subvertir pacíficamente las estructuras hegemónicas.

6. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Este texto y las obras reseñadas, forman parte del proyecto de investigación "Poéticas liminales en el mundo contemporáneo: creación, formación y compromiso social" financiado por la Agencia Estatal de Investigación (AEI) española, referencia AEI/10.13039/501100011033, (PID2019-104628RB-E00), (01/06/20 - 31/05/23)

Por otra parte, quiero dar las gracias a Brenda Ceniceros, Carlos del Rosal y Carles Méndez por apoyarme y guiarme durante las caminatas por la frontera de Ciudad Juárez – El Paso. La Serie Fronteras, no habría sido posible sin ellos.

7. REFERENCIAS

Alonso Meneses, G. (2010). De migras, coyotes y polleros. El argot de la migración clandestina en la región de Tijuana-San diego. Revista electrónica de estudios hispánicos OGIGIA 8 (2010), 15-31

Anzaldúa, G. (1987). Borderlands= La frontera. The new mestiza. Spinsters, Aunt Lute

Ardenne, P. (2002). Creación artística en medio urbano, en situación, de participación. Centro de Documentación y Estudios Avanzados de Arte Contemporáneo, CENDEAC de la Región de Murcia

Ceniceros Ortiz, B. I. (2019). El artivismo en la frontera Ciudad Juárez-El Paso: hacia el derecho a la ciudad. Revista CIDOB d'Afers Internacionals, 123, 167-200. https://doi.org/10.24241/rcai.2019.123.3.167

Comisión Nacional de los Derechos Humano (CNDH) (2023). Contexto de la migración en México. https://bit.ly/42h4FkP

Deleuze, G. (1999). "¿Qué es un dispositivo?", Michel Foucault, filósofo. Gedisa

Durand, F. (2015). Theoretical Framework of the Cross-border Space Production-The Case of the Eurometropolis Lille-Kortrijk-Tournai. Journal of Borderlands Studies, 30(3), 309-328

García Roca, J. (2010). La condición migratoria. En J. Lacomba & F. Falomir (Eds.). De las migraciones como problema a las migraciones como oportunidad. Codesarrollo y movimientos migratorios. (1a ed., pp. 35 - 36). Los libros de la Catarata

González Higuera, R. y Aguilar Dorado, M. A. (coord.) (2021). MOVILIDADes. Análisis de la movilidad humana, 8. Coordinación del Centro de Estudios Migratorios/Unidad de Política Migratoria, Registro e Identidad de Personas/Subsecretaría de Derechos Humanos. Gobierno de México. https://bit.ly/3LHwY5l

Laughlin, B. (2019). Border fences and the Mexican drug war. Unpublished manuscript. Retrieved on February 13, 2019. https://bit.ly/3Lf0Nd6

McAuliffe, M. and Triandafyllidou, A. (eds.), (2021). World Migration Report 2022. International Organization For Migration (Iom), Geneva. https://bit.ly/3NtrRYN

Méndez Llopis, C. (2017). Voces sobre muros. Gráfica disidente en Ciudad Juárez. EME Experimental Illustration, Art & Design, 5(5), 86–97. https://doi.org/10.4995/eme.2017.7064

Méndez-Llopis C. y Mínguez-García H. (2022). Los cuerpos fragmentados: La poesía cerámica en Resiliencia de Ana Paula Santana. Arte, Individuo y Sociedad, 34(2), 463-478. https://doi.org/10.5209/aris.74359

Mínguez-García, H. (2018). Resistirse al tiempo: los libros-arte y el cultivo de la memoria. Arte, Individuo y Sociedad 30(3), 519-540

Mínguez García, H. y Zamarripa Nungaray, J. (2016). Tácticas Artivistas Frente a La Violencia En Ciudad Juárez. Kult-Ur 3 (5), 211-28. https://doi.org/10.6035/Kult-ur.2016.3.5.9

Organización Internacional para las Migraciones (OIM). (2021). Migración y migrantes: Panorama mundial. En Informe sobre las Migraciones en el Mundo 2022 (M. McAuliffe y A. Triandafyllidou, eds.). OIM

Rancière, J. (2010). El espectador emancipado. Manantial

Reyes Retana, I. (2014). El Chamizal: Una historia de perseverancia y… ¡éxito! NEXOS. https://bit.ly/428mTom

rtve.es (21.02.2023) Guerra en Ucrania https://www.rtve.es/noticias/20230221/mapa-refugiados-guerra-ucrania/2297260.shtml

Valenzuela, J. (2014). Transfronteras. Fronteras del mundo y procesos culturales. El Colegio de la Frontera Norte

Vila, P. (2000). Tropos identitarios en la frontera México / Estados Unidos. Araucaria: Revista Iberoamericana de Filosofía, Política, Humanidades y Relaciones Internacionales. 2 (3) 89-111

CONTINGENCIAS ARTÍSTICO-LÚDICAS MULTIESPECIE EN ESPACIOS PÚBLICOS

Lara Sánchez Coterón
Facultad Bellas Artes, Universidad Complutense Madrid
Francisco García Triviño
Escuela de Arquitectura, Universidad de Alcalá

1. INTRODUCCIÓN

Uno de los propósitos globales que se ha estado definiendo desde finales del siglo XX a nivel institucional y que, a la par, ha permeado en diferentes movimientos y prácticas artísticas en mayor o menor medida, ha sido la conservación y búsqueda de la biodiversidad en las ciudades. Los esfuerzos por definir una agenda común implican acreditar a los otros animales como seres que nos incumben, con interés, voluntad, preferencias y atenciones a considerar. Uno de los hitos más importantes en cuanto a la sensibilización animal son las recomendaciones o mandatos que provienen de la Evaluación de los Ecosistemas del Milenio. En ellos se apuesta por la biodiversidad y se centran en una población animal cuya merma es alarmante si se considera la expansión actual de las ciudades, algo que explica el interés reciente por la Ecología Urbana (IPBES, 2019; ONU Habitat et al., 2020; Secretaría del Convenio sobre la Diversidad Biológica, 2020; Sukopp, 1998).

En la actualidad el objetivo de la biodiversidad se afronta a través de distintos frentes: a nivel político y de diseño de espacio público, a nivel arquitectónico y a nivel social con acciones que lidera y promueve la UNESCO a través de una Agenda Mundial de Educación para el Desarrollo Sostenible. Esta iniciativa apoya activamente la educación formal e informal sobre la biodiversidad, así como la concienciación con puntos del aprendizaje reseñables como: desde el punto de vista cognitivo, reconocer e identificar especies locales; en lo emocional, ser capaz de

criticar el dualismo humano/naturaleza para reconocerse como parte de la naturaleza y no estar aparte de ella; y a nivel conductual, vincularse con grupos locales dedicados a la conservación de la biodiversidad de su área (UNESCO, 2017).

El proyecto de investigación en el que se encuadra este artículo Arquifaur: Arquitectura y fauna urbana. Integración, conservación y fomento de la biodiversidad animal en los espacios monumentales históricos (PIUAH22/IA-020) trabaja y da muestra de ello a través de este artículo introduciendo las prácticas artísticas como un mecanismo especulativo y de aproximación hacia entornos lúdicos en el espacio público. Explora un contexto que suma, a los marcos descritos, oportunidades imprevistas o nuevos escenarios de fomento del desarrollo sostenible. Entornos de exploración artística y lúdica como vector de trabajo que puedan articular el aprendizaje informal en un entorno urbano específico en el que la arquitectura tiene un valor singular y un peso histórico y monumental.

1.1. Percepciones antropocéntricas

Para abordar este acercamiento hacia la biodiversidad, articulando el espacio público bajo una matriz artístico-lúdica, resulta necesario definir como preámbulo los matices que nuestra visión inevitablemente humana genera bajo esta condición. La percepción de lo que son reconocidas actitudes lúdicas en el resto de los animales puede fácilmente caer en sesgos antropocéntricos. A la vez, un rechazo muy estricto de todo aquello que pueda parecer lúdico podría incurrir en desatender situaciones que tienen una doble mirada, la funcional y a la vez la placentera o lúdica de los animales no humanos.

De forma más detenida, tal y como exponen los historiadores Lorraine Daston y Gregg Mitman (Daston & Mitman, 2012), la mirada hacia los animales no humanos está marcada por el evidente efecto del antropomorfismo. Los animales hacen cosas que incumben al actuar humano, sus presencias despiertan una intersubjetividad y otra forma de leer, usar y valorar el espacio. Aunque su protagonismo puede llegar a ser secundario en un escenario urbano, su papel puede ser relevante o entornos que definen la percepción de un marcado espacio.

Antropomórfico significa de modo literal "con forma humana". Su traducción habitual es que la forma tiene apariencia o rasgos humanos. Por ejemplo, una composición cuyos elementos hacen una llamada al rostro de una persona. Sin embargo, cuando el sujeto no es un objeto sino un animal, normalmente una "mascota", la vestimenta o los cuidados que se le ofrece al animal hace que este tome rasgos de apariencia humana, se vuelve un sujeto antropomórfico, por ejemplo, un perro con vestimenta. Aunque esta situación es la más directa, hay otras que, siendo menos perceptibles, tienen desenlaces parecidos. La investigadora de los *media, film and animal studies* Claire Parkinson presenta el antropomorfismo también como una proyección de caracteres humanos en otros animales (no sólo forma humana). Prácticas como nombrarlos, reconocer partes de su cuerpo o hábitos en referencia a los humanos son algunos ejemplos que traen aún más los animales a un mundo ya de por sí humanizado. Esta situación presenta un dilema, a la vez que encierra una pérdida de identidad animal y crea un estado relacional que permite la intersubjetividad entre humanos y animales no humanos (Parkinson, 2019, p. 17). Por lo que la condición de la presencia del antropomorfismo en las creaciones culturales contemporáneas con presencia de animales no es tanto la forma que toma, sino cómo se trabaja la relación con los animales, cómo se construyen relaciones según unas lecturas inevitablemente antropomórficas, es decir, con sesgos traídos de la cultura humana sobre el animal.

Durante el siglo XX, la visión antropomórfica se vinculó al modernismo y al profesionalismo, a una perspectiva alejada del mundo racional que imperaba (Plumwood, 2001). Ante esta situación, la mirada sobre los animales presenta una doble dificultad: cómo trabajar con una visión lo menos antropocéntrica posible a la vez que se atienden a los afectos e intersubjetividades que acercan al humano al resto de los animales. Una atención que debe primar en todo hacer y que arranca desde el uso del propio lenguaje, que nunca es neutral y que su atención debe trabajar los límites entre lo ordinario y lo técnico, lo emocional y lo aséptico (Crist, 1999).

Por ello, en esta investigación en curso hay una clara intención de mantener una perspectiva lo menos sesgada posible, siendo conscientes de nuestra inevitable condición humana. El proyecto se fundamenta sobre

la creencia de que los animales distintos de los humanos no solo son seres sintientes, sino que también se expresan de manera lúdica. Es central al proyecto poder reconocer las distintas actividades lúdicas y los diferentes animales multiespecie que en ellas participan como punto de partida para una deconstrucción de una cierta rigidez normativa en los centros históricos patrimoniales. Su hiperregulación e hiperprotección genera categorías de espacios específicos y estancos para el juego, para el descanso, para el tránsito. El artículo explora disciplinas tan variadas como los estudios de medios, la etología, los estudios críticos animales, la antropología, los estudios de juegos o las producciones artísticas, e indaga en cómo la puesta en valor de dispositivos o contextos indeterminados tienen el potencial de promover situaciones lúdicas o placenteras con una base común entre animales de diferentes especies en el espacio público urbano.

2. ESTADO DEL ARTE

Atendiendo a este preámbulo y dada la falta de referencias del campo específico que presenta el artículo, el estado del arte se afronta desde campos cercanos y referencias afines entre sí que permiten establecer interrelaciones entre ellas. Por ello, el artículo hace un repaso de prácticas artísticas centradas en los modos de acogida de fauna, aunque estas no tengan un fin lúdico, prácticas arquitectónicas que trabajan para definir un entorno lúdico para humanos, aunque no traten el tema animal no humano, y, por último, define el marco de lo que se entiende como condición lúdica en animales no humanos para construir líneas específicas transversales a los ejemplos presentados.

2.1. Prácticas artísticas en torno a la fauna

Los métodos institucionales de integración de la biodiversidad más comunes están vinculados con modos y dispositivos de acogida y alimentación. Desde el ámbito del arte y/o el diseño existen también propuestas de acogida y alimentación de la fauna que conforman un amplia panoplia de intervenciones artísticas e instalaciones.

Al cuidado de las pequeñas sombras (2021), de la artista Elena Alonso, es una instalación escultórica de carácter permanente localizada en la azotea del Centro de Arte Dos de Mayo CA2M (Móstoles, Comunidad de Madrid), que tiene la peculiaridad de servir de refugio para murciélagos y que presenta una serie de recovecos y grietas no existentes en la arquitectura del museo y que pueden alojar otras formas de vida con las que ya convivimos. La pieza se concibe en colaboración con Elena Tena, doctora en biología experta en quirópteros.

New Public Hydrant (2018-22), del artista y diseñador Chris Woebken para la ciudad de Nueva York, son una serie de dispositivos protésicos que se adhieren a las bocas de riego para democratizar el acceso al agua en la ciudad de Nueva York. Estos "hacks" de las bocas de riego proponen una nueva relación con los servicios públicos y con las infraestructuras de la ciudad. Los prototipos de Woebken incluyen diferentes funciones como estaciones de llenado de botellas, un bebedero para múltiples especies o un kit lúdico de verano que genera rociadores de agua refrescantes.

Polinización Cruzada (2018), de Lucia Loren, es una intervención en las calles de Cañete de las Torres, Córdoba, en la que la artista instala una serie de colmenas de paja y plantas melíferas suspendidas a modo de "dispositivo de polinización" en el espacio urbano, pensada como una combinación estratégica para visibilizar el principio de interdependencia entre los seres vivos.

xClinic (2011), de la artista Natalie Jeremijenko, es una instalación temporal en el edificio de la galería de arte contemporáneo Postmasters en Nueva York. La fachada se convirtió en una granja vertical urbana compuesta por una serie de bolsas suspendidas. Estas bolsas, creadas con Tyvek, un material de polietileno hilado de alta resistencia y llenas de tierra, nutrientes de cultivo y una variedad de comestibles, funcionan como plataformas de cultivo que pueden acoger y alimentar a diferentes especies que habitan la ciudad. Las bolsas se pueden suspender sobre diferentes formaciones arquitectónicas como barandillas, ventanas de guillotina doble, parapetos, etc., ya que están contrapesadas, lo que permite una fácil instalación en espacios urbanos como balcones.

Bat Tower (2010), del artista y arquitecto Joyce Hwang, es una construcción escultórica que proporciona un entorno de acogida para murciélagos. A diferencia de las "casas de murciélagos" estándar que son intencionalmente discretas, Bat Tower es una prominente escultura en el parque Griffis Sculpture Park, al noroeste del estado de Nueva York (EEUU).

Estas referencias se encuadran en muchos de los principios de diseño de la tesis *Diseño Multiespecie* que presenta el investigador Daniel Metcalfe (Metcalfe, 2015). En esta tesis, es reseñable la alusión al texto de Jakob von Uexküll escrito en 1934, una publicación pionera que plantea la percepción del mundo que perciben los animales y que sirve para adentrarse puntualmente en algunos ejemplos que podrían tener un fin lúdico, aunque no multiespecie. La tesis presenta el proyecto *Animal Superpowers* (2007) de Chris Woebken y Kenichi Okada como una serie de dispositivos lúdicos que permiten a las personas experimentar las percepciones animales. También el proyecto que llevan a cabo Natalie Jeremijenko junto a Chris Woebken titulado *Bat Billboard* (2009), el cual combina un hábitat de anidación de murciélagos dentro de un cartel electrónico de calle que, a través de unos sensores, manda mensajes del tipo "Murciélagos despegando para comer bocadillos de insectos".

Sin embargo, estas prácticas artísticas, más allá de una visión de acogida, funcionalista o de entender lo lúdico como una experiencia volcada hacia la mirada humana, no afrontan el reto de explorar la condición lúdica sobre el animal no humano. Reconocer lo lúdico en los animales no humanos no es algo inmediato, de ahí que este marco se aborde en el artículo. Sin embargo se muestra como clave para reconocer a los otros animales como seres que pueden llevar a cabo acciones por el simple hecho del placer, algo que nos acerca a ellos.

2.2. Propuestas artístico-lúdicas en el espacio público

Con la intención de tener una postura crítica sobre el funcionalismo y compartimentación del espacio público en general y de la hiperprotección e hiperregulación de los espacios históricos monumentales, encontramos pertinente revisar iniciativas artístico-lúdicas de diversa índole que funcionan como disruptores de este tipo de situaciones en el espacio

público y, a la vez, como mecanismos de apertura de los contextos lúdicos hacia otras especies no humanas.

2.2.1. Diseño lúdico en el espacio urbano

En lo relativo a contextos lúdicos-artísticos del espacio público, es el diseño de parques de juego infantiles donde ha tomado más presencia. Las referencias más consideradas provienen del campo de la arquitectura y son las llevadas a cabo por autores como Isamu Noguchi y Aldo Van Eyck. Ambos construyeron numerosos "paisajes de juego" (Quesada, 2013). El primero comenzó con el diseño de pequeñas construcciones que fueron evolucionando hasta convertirse en fragmentos de ciudad; el segundo transformando solares bombardeados que definían una pequeña galaxia de juegos dispersos en la ciudad. Ambos, al contrario de lo que podría leerse de esta lectura de paisajes, terminaron acotando y cerrando sus propuestas a recintos delimitados bajo funciones lúdicas muy específicas.

Sin embargo, el concepto iniciado por Carl Theodor Sørensen durante la ocupación nazi es un buen punto de partida para este tipo de propuestas. Su movimiento de los denominados *junk playgrounds* estaba basado en el enfoque de juego natural y su intención era brindar a los niños el control y las herramientas para crear sus propios entornos.

El primer trabajo experimental de Sørensen en esta línea se llevó a cabo en el Emdrup Junk Playground, en Copenhague, un espacio que se convirtió en una fuente de inspiración para futuros proyectos. El lugar se llenó de chatarra y materiales de desecho, como ruedas, cuerdas, muebles abandonados, tuberías y ramas. El objetivo no era crear un espacio estéticamente agradable, sino satisfacer la necesidad apremiante de los niños de destruir y construir, creando su propio mundo particular, siempre bajo la supervisión de un adulto que no debería coartar, en la medida de lo posible, su libertad durante el juego. La evolución de esta condición de juego abierta y casi antiestética, en cuanto al no diseño del juego físico torna hacia un nuevo concepto que pone en funcionamiento la arquitecta y paisajista inglesa Marjory Allen. Allen, muy influenciada por el trabajo de Sørensen da inicio al movimiento de los denominados *Adventure Playgounds* en el Reino Unido, espacios lúdicos, esta vez más

diseñados y dirigidos, que aprovechaban los vacíos causados por los bombardeos de la guerra.

2.2.2. Intervenciones artísticas que incorporan lo lúdico

En lo que se refiere a las intervenciones artísticas que tienen un fin lúdico y al contexto de estudio del proyecto de investigación, se presenta una revisión de diferentes casos que se enfrentan a la transformación de contextos preexistentes. Los casos subvierten la primera función para lo que estaban destinados estos contextos para aportar una lectura lúdica.

El primero de ellos es la pieza *Football Field* (2007) llevado a cabo por la artista Maider López, la cual pinta un campo de fútbol en la plaza del museo de Sharjah, en los Emiratos Árabes, en el contexto de la 9ª Bienal de Sharjah. Se trata de un campo de fútbol en el que los elementos del mobiliario urbano interfieren en el juego y en el que conviven las diferentes maneras de experimentar el espacio público.

El segundo de ellos, *Paraíso (in)Habitado* (2018-19), es una intervención del colectivo Campo Adentro enmarcado dentro del programa *Imagina Madrid* de Intermediae, Matadero Madrid. El proyecto se desarrolló alrededor del solar frente a la Biblioteca Municipal Ana María Matute, en el barrio de San Isidro (Distrito de Carabanchel). Se ejecutaron diferentes dispositivos de activación vinculados a materiales observados y recogidos en el barrio, entre ellos una intervención a modo de parque de juegos sonoros mediante una serie de aparatos de escucha y observación que enlazaban la ribera del río Manzanares con el solar.

El tercero de ellos trabaja con contexto de intervención con un fuerte carácter disruptivo. La pieza *Teeter-Totter Wall* (2019) se trata de una intervención política y lúdica de Ronald Rael y Virginia San Fratello sobre una infraestructura institucional, el muro fronterizo de 900 kilómetros que separa México y EEUU, que funciona como crítica, denuncia y focalización sobre esta barrera artificial concebida y construida por la administración estadounidense en los años 90. En esta instalación los autores jugaron a suspender a lo largo de la frontera entre México y Estados Unidos una serie de balancines cuyo eje estaba montado sobre el propio muro, con lo cual cada uno de los participantes estaba a un lado

de esta barrera física. Es interesante ver cómo el juego sirve para romper barreras físicas dentro de la propia especie.

2.2.3. Intervenciones artísticas que incorporan lo lúdico

Por último, diversos estudios previos revisan cómo las situaciones lúdicas forman parte de las relaciones sociales en el espacio urbano, a menudo enriqueciéndolas o generando disrupción en ellas, en ocasiones desde intervenciones artísticas o arquitectónicas como las vistas con anterioridad, otras desde propuestas provenientes de la expansión espacial, temporal o social de la demarcación lúdica en el género de juegos pervasivos (Montola, 2005; Waern et al., 2009). Esta tipología de juegos define diseños en los que las coordenadas espaciales, temporales o sociales que demarcan una situación de juego generan filtraciones externas en uno o varios de estos tres ejes. Un buen ejemplo de expansión de esa membrana lúdica son los juegos universitarios del *Asesino*. En este juego de rol en vivo los jugadores intentan eliminarse unos a otros usando armas simuladas, con el fin de convertirse en el último jugador superviviente. Los árbitros asignan una víctima al asesino proporcionando información básica sobre el objetivo, sus hábitos, una foto, un nombre y/o una dirección particular. El asesino debe matar y eliminar del juego a su víctima usando armas de juguete (pistolas de agua, cuchillos de plástico, vinagre como veneno, despertadores como bombas de tiempo…). Cuando asesinas a tu víctima los árbitros te asignan una nueva. La demarcación lúdica en este caso se extiende a nivel espacial a cualquier lugar en el que te puedas encontrar a tu victima (dentro o fuera del campus universitario), a nivel temporal hasta el máximo posible, un 24/7 durante días, semanas o meses y a nivel social la naturaleza de este tipo de juegos hace que aparezcan dos nuevos roles, sumados al de las personas que juegan (asesino y víctima), que amplían el contexto lúdico. Por un lado, el observador de la situación lúdica que es consciente del contexto y, por otro, el espectador que desconoce totalmente la naturaleza de ese contexto y es desconocedor de la misma.

Los casos de estos tres ámbitos dan muestra de la apertura del concepto de lo lúdico para incorporar a nuevos agentes participantes no necesariamente de la misma especie. Bien a través del juego abierto que

ofrecen los *Junk Playground*, bien a través de estrategias de subversión del contexto o haciendo uso de los juegos pervasivos que filtran nuevos sujetos y amplían la concepción misma del contexto lúdico.

2.3. Comportamientos lúdicos en la esfera animal

Desde campos académicos como los estudios de juegos, la antropología y la etología, se ha argumentado en repetidas ocasiones que el juego no es una actitud o una forma de ser exclusiva de los seres humanos (Bateson, 1972; Burghardt, 2005; Huizinga, 2008). En cualquiera de sus ámbitos, el hecho lúdico es difícilmente delimitable desde un punto de vista teórico debido a sus ambigüedades. Diferentes campos, dependiendo del sistema de valores desde el que se analice, infieren efectos indeterminados y distintos en la concepción de lo lúdico. En lo relativo a la esfera animal, la actividad lúdica se interpreta normalmente bajo una óptica utilitaria desde la que se entiende el juego como una actividad con valor funcional que sirve bien para el desarrollo de los individuos o bien para el progreso de la cultura del grupo. Brian Sutton-Smith presenta las propuestas de diferentes autores y teorías de estudios animales desde distintas perspectivas: la actividad lúdica entendida como entrenamiento y mejora de habilidades (bajo un sistema de valores del progreso y poder), como generadora de vínculos entre individuos (identidad) o como experiencia emocional de los propios individuos (actitud motivacional y estados de bienestar) (Sutton-Smith, 2001, Capítulo *Rhetorics of animal play*).

Ciertamente, la complejidad de las actividades lúdicas en los individuos está directamente relacionada con el tamaño del cerebro y, en ese sentido, los primates, los delfines o los córvidos son especies que tienen identificada una condición lúdica prominente. Robert Fagen, en su texto *Animal Play Behavior* (Fagen, 1981), reconoce en ciertos animales superiores tipologías de juego similares a los juegos populares infantiles de pilla-pilla, el rey del castillo, el monito mayor, la socatira, etc. Estas invenciones culturales parecen ocurrir también a nivel animal.

Sin embargo, en los últimos tiempos, en el campo de los estudios académicos con prácticas de diseño lúdico vinculado a la tecnología, han aparecido diversos proyectos concebidos con, desde y para animales. Aunque con anterioridad se había involucrado a animales en procesos

de diseño, no es hasta 2011 que la catedrática del departamento de computación de The Open University, Clara Mancini, publica su manifiesto *Animal-Computer Interation* (ACI) (Mancini, 2011). Gran parte de los proyectos ACI involucran a especies en cautividad como orangutanes (Wirman, 2014), cerdos (Driessen et al., 2014), elefantes (French et al., 2015) o especies domésticas como gatos (Westerlaken & Gualeni, 2014). Estudios que evalúan diferentes modos lúdicos de interacción de los animales con los dispositivos digitales.

Por lo que el frente que deja este amplio análisis no es tanto cómo se ha respondido desde el arte al juego de los animales en el espacio público, sino una pregunta ulterior: qué marco artístico lúdico definir para dar acogida a diferentes especies. O cómo el arte puede ayudar a replantear estos deseos que devienen de mejorar la biodiversidad en el centro de las ciudades patrimoniales.

3. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

Dentro del proyecto *Arquifaur*, que tiene como fin la integración, conservación y fomento de la biodiversidad en espacios monumentales históricos, esta fase de la investigación persigue como objetivo transversal proponer una desprogramación de la compartimentación del espacio urbano público usando como canal las situaciones que derivan de lo lúdico desde la convergencia multiespecie.

Dado que la lectura convencional del espacio público excluye a los animales no humanos, a esos que también viven en la ciudad (animales domésticos, animales liminales o fauna salvaje, perros, gatos, cigüeñas, gorriones, palomas y mirlos), la cuestión es: ¿cómo se pueden sumar a estos entornos públicos a estas otras especies no humanas?, ¿cómo pueden entrar en juego?

A nivel general, la investigación explora, a través de las prácticas artístico-lúdicas antes presentadas, vías que rompan tanto la monofuncionalidad del espacio, la compartimentación urbana de lo lúdico, como la atención antropocéntrica.

A nivel específico, teniendo en cuenta que el marco general del proyecto de investigación es el centro histórico de Alcalá de Henares, conocida no solo por ser patrimonio de la humanidad, sino también por su rica avifauna que habita en el centro histórico, esta fase del proyecto tiene como fin trabajar sobre configuraciones espaciales, regladas, informales y efímeras que puedan acoger intervenciones artístico-lúdicas. Diferentes configuraciones que puedan enriquecer tanto la ciudad, como a la visión que se tiene de los centros históricos.

Por la condición específica de localización del centro histórico de Alcalá de Henares en el corredor fluvial del río Henares, proporciona una serie de situaciones lúdicas que sirven como casos de estudio iniciales. La investigación aplica la idea de demarcación lúdica de Huizinga, el denominado círculo mágico (Huizinga, 2008, p. 23), para construir un marco analítico de actividades lúdicas que ayuden a comprender las convergencias interespecie, los contextos de juego y las posibilidades de desactivar las divisiones estancas para este tipo de situaciones en el espacio urbano entre seres humanos y fauna. El enfoque propuesto nos permite identificar y analizar las actividades lúdicas que coexisten social, temporal y espacialmente, y reconocer la riqueza que se produce en esos espacios físicos específicos.

En colaboración con ecólogas de la UAH y el Laboratorio Ciudadano CRAI (Centro de Recursos de Aprendizaje e Investigación), se han comenzado a cartografiar las actividades lúdicas, placenteras y sociales de diferentes especies animales que habitan la zona. Para ello, se han tenido en cuenta las labores llevadas a cabo por agentes sociales muy arraigados en la zona, que trabajan en defensa de determinados animales, como el Colectivo CICONIA, con quienes además hemos recapitulado propuestas que han llevado a cabo para fomentar la presencia de las cigüeñas, como comederos, nidos artificiales o sarmientos. El trabajo de campo se basa en el reconocimiento de lugares específicos de encuentro entre personas y otros animales, en las denominadas Zonas de Contacto. A partir de la identificación de agentes, actividades y contextos existentes, el proyecto explora la posibilidad de generar nuevas zonas de contacto mediadas por el vector artístico-lúdico.

Es importante en este punto puntualizar que a la hora de definir los comportamientos, actitudes o experiencias lúdicas se va a intentar evitar

determinados sesgos que afectan a las diferentes especies o a los límites del hecho lúdico en sí mismo y así establecer que en la investigación entenderemos los contextos lúdicos desde una perspectiva amplia y abierta que incluye formas de juego participantes, pero también otras vicarías o pasivas. Recogemos así contextos lúdicos en los que el agente humano o animal puede tener rol activo (juego más o menos consciente), ser participante de una situación, o ser espectador desde el desconocimiento de la misma, tal y como ocurre en la expansión social dentro de los juegos pervasivos (Montola & Waern, 2006).

A la hora de identificar patrones de comportamiento animal que pueden ser entendidos bajo parámetros lúdicos, tenemos en cuenta la definición que Gordon M. Burghardt propone en su texto *The Genesis of Animal Play*:

> El juego es un comportamiento funcional incompleto y repetido que difiere de los comportamientos serios de manera estructural, contextual y ontogenética y que se inicia voluntariamente cuando el animal se encuentra en un entorno relajado o de bajo estrés. (Burghardt, 2005, p. 82).

En concreto nos apoyamos en los cinco criterios que se utilizan desde la etología y que son los siguientes:

1. Funcionalidad limitada e inmediata
2. Tiene un componente endógeno (placentero, autotélico)
3. Estructural o temporalmente diferente del comportamiento habitual
4. Repetición
5. Ocurre en un ámbito relajado

A partir de estos criterios, hemos recopilado una serie de formas lúdicas de diversa índole que se dan en la ciudad y que involucran humanos y otras especies animales. El primero de estos bloques de significado agrupa situaciones en las que los animales aparecen formando parte del contexto lúdico, aunque no como agentes:

Situación uno: La envergadura media de las alas de la ciconia ciconia (cigüeña blanca) es de 2,1 metros. Esto hace que su paso sobrevolando las plazas urbanas genere sombras, que la población humana infantil utiliza como recurso lúdico (Una versión del juego popular “El suelo es

lava", en la que los jugadores solo pueden desplazarse por áreas del suelo en sombra). Para las aves, planear en el aire no es a priori una situación lúdica, sino de eficacia y ahorro de energía en los desplazamientos, pero el rastro de esta actividad genera un contexto proclive a generar juego. El aire de arrastre sí puede tener un atractivo, y reconocemos situaciones como la de personas disfrutando de caminar en la misma dirección que un viento fuerte.

Situación dos: Perros y/o población infantil espantando aves en el espacio urbano, habitualmente palomas. Es una situación de juego asimétrica y unidireccional, dado que el o los individuos atacantes nunca pasan a tener rol de presa. Se pueden dar casos de juego "uno contra uno", un atacante versus una paloma o de un único atacante contra un grupo de palomas. Este tipo de situaciones generan mucho estrés en la avifauna puesto que perciben el ataque como real.

Situación tres: Personas alimentando a palomas o gatos que exuda una cierta relación de poder hacia estas otras especies. En el caso de humanos de diferentes edades dando comida a las palomas, reconocemos un atractivo cercano al de invocar a estos seres mediante el alimento y un segundo placer relacionado con el atractivo intrínseco de las formaciones de enjambre o multitud.

Situación cuatro: Reconocimiento humano con fuerte carga antropocéntrica del paisaje sonoro que crea la avifauna en el entorno urbano y su potencial evocador de naturaleza. El trino, gorjeo, los gorgoritos, o los sonidos de reclamo de las aves.

El segundo bloque recopila apuntes sobre situaciones de condición indeterminada en las que los animales reconocidos en el área de estudio son agentes actantes y pueden ser proclives a ser entendidas como situaciones lúdicas desde la perspectiva animal.

Situación uno: experiencias en relación al agua más allá de la necesidad de beber. Ocurren mayormente en fuentes y charcos. El baño tiene unas coordenadas espacio temporales de reunión, de acto social de grupo. Los reflejos en la superficie del agua son un tipo de procesamiento superior que, en aves, desde la etología, solo se ha reconocido en el cuervo de nueva caledonia, un córvido tan inteligente como para autorreconocerse

e incluso resolver problemas similares a los que puede solucionar un humano de siete años.

Situación dos: las actividades de desparasitado, de aseo entre pares, tienen una fuerte componente social. Los cernícalos se asean entre ellos y la actividad tiene la capacidad de fortalecer la creación de los vínculos que forman la colonia.

Situación tres: Tomar baños de sol, solearse, es una actividad común entre diferentes especies de animales. Este contexto, el de los baños de sol y de luz, tiene un valor utilitario dado que sirve para eliminar parásitos. Por lo tanto, no podríamos situarlo totalmente en el ámbito de las actividades lúdicas. Sin embargo, tiene un componente placentero que nos parece necesario tener en cuenta.

Situación cuatro: Las urracas (Pica pica), un tipo de ave muy presente en nuestras ciudades y en concreto en centro histórico de Alcalá, pertenecen a la familia de los córvidos. Son aves capaces de resolver problemas menores y los ornitólogos han reconocido que tiran palos en modo lúdico.

4. DISCUSIÓN Y RESULTADOS

En el transcurso de esta investigación, se ha llevado a cabo el análisis de diversos casos prácticos que, desde distintos marcos teóricos, abordan la integración de la biodiversidad en los entornos urbanos haciendo especial hincapié en las prácticas artísticas y en los contextos lúdicos.

El grueso de las prácticas artísticas en torno a la fauna están centradas en dar cobijo y facilitar la alimentación de diferentes especies. A pesar de hacerlo de modos más conscientes e integradores que atienden a especies que habitualmente son menos tenidas en cuenta por las instituciones generalistas en los entornos urbanos como murciélagos o abejas. Estas intervenciones tienen un foco muy claro que asocia a los animales con sus necesidades funcionales.

Identificar y tratar de abrir esta visión utilitaria y subjetivamente parcial de la fauna nos hace acercarnos al ámbito del diseño lúdico en el espacio urbano. En este contexto rescatamos primeramente las prácticas de los *junk playgrounds* como propuestas abiertas y poco (o nada)

condicionadas de juego para la infancia. En segundo lugar, prácticas artísticas que desde lo lúdico trabajan la disrupción, la resignificación del espacio y la participación comunitaria y ciudadana. El análisis de estos escenarios nos conduce a tener muy presente que, en todas estas propuestas, la visión antropocéntrica es preponderante. Incluso creadores muy comprometidos con la integración multiespecie, como el artista y diseñador Chris Woebken, incluyen el carácter lúdico en sus diseños para humanos y estrictamente funcional para los animales no humanos. Esto abre un espacio de acción proclive a la integración de otras especies. En tercer lugar, sumamos al estudio, desde la disciplina de los *game studies*, los rasgos definitorios de los juegos pervasivos y su naturaleza de permear componentes espaciales, temporales y sociales a las demarcaciones habituales del juego, tomando como referencia esas concepciones lúdicas más abiertas y amplias que nos lleva a identificar otros tipos de juego de naturaleza vicaria o pasiva. En el acercamiento que hacemos al campo de los estudios de *Animal-Computer Interaction*, un encuentro poco sugerente es que gran parte de los trabajos involucran únicamente especies en cautividad.

Estos hallazgos nos invitan a replantear nuestras suposiciones iniciales y a explorar nuevas direcciones de investigación, en busca de una mayor comprensión de los comportamientos lúdicos multiespecie y de cómo esa naturaleza autotélica de algunos de sus comportamientos puede ser activada como mecanismo elemental de integración que promueva la coexistencia y el bienestar de las especies en los entornos urbanos. Los estudios de campos y los análisis de situaciones potencialmente lúdicas entre la fauna que habita el centro histórico de Alcalá de Henares nos llevan a entender dos grandes grupos de situaciones lúdicas: aquellas en las que, con una visión claramente antropocéntrica, la fauna tiene un papel cercano a ser escenario u objeto de juego, y otras en las que podemos intuir un carácter lúdico que parte de su propia agencia.

En este proceso encontramos situaciones que requieren una investigación más exhaustiva, como las posibilidades que puede ofrecer el carácter altamente social de los estorninos (Sturnus vulgaris) o de mamíferos como los murciélagos. Indagar en profundidad situaciones en las que se den interacciones entre diferentes especies o discernir si determinadas

acciones como los sprints que hacen las salamanquesas cuando otra de su especie va a colarse en una grieta tienen un cierto carácter lúdico.

En esta misma fase, a través del análisis detallado de situaciones relacionadas con el hecho sonoro, pudimos obtener una comprensión más matizada del habitual sesgo humano con el que hacemos lectura de la fauna urbana. La visión inicial del paisaje sonoro que genera la avifauna en la ciudad dio paso a reflexionar e identificar las diferentes tipologías de canto en aves como los gorriones. El piar corto que utilizan como reclamo y que tiene un carácter social y vinculante entre individuos de la especie tiene matices de comunicación muy diferentes al canto largo que suele ser un modo de piar territorial.

5. CONCLUSIONES

La cuestión central de este estudio es la posibilidad de que especular sobre zonas de contacto multiespecie, venideras o futuribles, atendiendo al carácter lúdico de las diferentes especies, puede proporcionar un recorrido de trabajo para una mayor sensibilización sobre la fauna y las relaciones interespecie, que pueda facilitar el fomento de una mejor biodiversidad urbana. La investigación explora las posibilidades de introducir contextos y acciones que se dan en la convergencia de lo artístico con lo lúdico, como posible recurso para fomentar la biodiversidad en el espacio público urbano y, más específicamente, en una tipología muy concreta que es la de los centros históricos.

Un acercamiento holístico a la integración de la biodiversidad en los entornos urbanos desde los espacios de posibilidad que nos ofrece la práctica artística lúdica que puede enriquecer el habitual modo institucional funcionalista de trabajar la biodiversidad en el espacio público, comúnmente fomentada únicamente mediante dispositivos de acogida (dormideros) y de alimentación, sumando otro tipo de valores no utilitarios y nuevos afectos desde lo artístico.

La investigación, basada en una serie de materiales especulativos, pone el foco en introducir lo lúdico más allá de la dotación de infraestructuras y bajo la convicción de que la condición lúdica es por definición multiespecie.

Teniendo en cuenta que, de facto, en los entornos urbanos ya existe una convivencia entre diferentes especies, pero que esta sucede de un modo estanco y en muchos casos sordo y ciego, es importante reconocer las distintas actividades de juego y los diferentes agentes multiespecie que en ellas participan como punto de partida para una deconstrucción de las categorías específicas de espacios para el juego, para el descanso, para el tránsito. El devenir del proyecto aporta recorridos de trabajo lo suficientemente sugerentes como para sostener la relevancia y el carácter disruptor del factor lúdico como detonante de situaciones en las que las relaciones entre diferentes especies pueden darse de manera espontánea y en las que poder convivir de un modo más presente.

El estudio deja abiertas cuestiones como el potencial del juego abierto y no condicionado, los espacios de contingencia físicos y conceptuales que ello genera y la permeabilidad de las relaciones interespecie en esa convergencia de lo lúdico y lo indefinido.

6. REFERENCIAS

Bateson, G. (1972). Steps to an ecology of mind. Collected essays in anthropology, psychiatry, evolution, and epistemology. Jason Aronson Inc.

Burghardt, G. M. (2005). The Genesis of Animal Play (A Bradford Book). The MIT Press.

Crist, E. (1999). Images of animals: Anthropomorphism and animal mind. Temple University Press.

Daston, L., & Mitman, G. (2012). Thinking with animals: New perspectives on anthropomorphism. Columbia University Press.

Driessen, C., Alfrink, K., Copier, M., Lagerweij, H., & van Peer, I. (2014). What could playing with pigs do to us? Game design as multispecies philosophy. ANTENNAE, The Journal of Nature in Visual Culture, 30, 79-102.

Fagen, R. (1981). Animal Play Behavior. Oxford University Press.

French, F., Mancini, C., & Sharp, H. (2015). Interactive Toys for Elephants. Proceedings of the 2015 Annual Symposium on Computer-Human Interaction in Play. https://doi.org/10.1145/2793107.2810327

Huizinga, J. (2008). Homo ludens (Séptima reimpresión). Alianza / Emecé.

IPBES. (2019). Summary for policymakers of the global assessment report on biodiversity and ecosystem services. Zenodo. https://doi.org/10.5281/zenodo.3553579

Mancini, C. (2011). Animal-computer interaction: A manifesto. Interactions. https://doi.org/10.1145/1978822.1978836

Metcalfe, D. J. (2015). Multispecies Design [University of the Arts London]. https://ualresearchonline.arts.ac.uk/id/eprint/13351

Montola, M. (2005). Exploring the Edge of the Magic Circle. Defining Pervasive Games. Proceedings of the Digital Arts and Culture Conference. Digital Arts and Culture DAC 2005 Conference, IT University of Copenhagen.

Montola, M., & Waern, A. (2006). Participant Roles in Socially Expanded Games. https://www.researchgate.net/publication/228916874_Participant_roles_in_socially_expanded_games

ONU Habitat, Rana, A., Vuova, Z., & Olivia Fox, E. (2020). La Nueva Agenda Urbana.

Parkinson, C. (2019). Animals, Anthropomorphism and Mediated Encounters. Routledge.

Plumwood, V. (2001). Environmental Culture: The Ecological Crisis of Reason. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203996430

Quesada, F. (2013). Del cuerpo a la red: Cuatro ensayos sobre la descorporeización del espacio. Ediciones Asimétricas.

Secretaría del Convenio sobre la Diversidad Biológica. (2020). Perspectiva Mudial sobre la Diversidad Biológica. 5 (N.º 5).

Sukopp, H. (1998). Urban Ecology—Scientific and Practical Aspects. En J. Breuste, H. Feldmann, & O. Uhlmann (Eds.), Urban Ecology (pp. 3-16). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-88583-9_1

Sutton-Smith, B. (2001). The ambiguity of play. Harvard University Press.

UNESCO. (2017). Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible: Objetivos de aprendizaje. Assistant Director-General for Education.

Waern, A., Montola, M., & Stenros, J. (2009). Pervasive Games: Theory and Design. Experiences on the boundary between life and play. Morgan Kaufmann.

Westerlaken, M., & Gualeni, S. (2014). Felino: The Philosophical Practice of Making an Interspecies Videogame. The Philosophy of Computer Games Conference.

Wirman, H. (2014). Games for/with strangers—Captive orangutan (Pongo Pygmaeus) touch screen play. ANTENNAE, The Journal of Nature in Visual Culture, 30, 105-115.