COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO



Arte y educación en contextos multidisciplinares

Coords.
Begoña Yañez-Martínez
Lorena López-Méndez
Daniel Zapatero Guillén

Dykinson, S.L.

ARTE Y EDUCACIÓN
EN CONTEXTOS MULTIDISCIPLINARES



COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

ARTE Y EDUCACIÓN EN CONTEXTOS MULTIDISCIPLINARES

Coords.

BEGOÑA YAÑEZ-MARTÍNEZ
LORENA LÓPEZ-MÉNDEZ
DANIEL ZAPATERO GUILLÉN

Dykinson, S.L.
2023

ARTE Y EDUCACIÓN EN CONTEXTOS MUTIDISCIPLINARES

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

N.º 137 de la colección Conocimiento Contemporáneo
1ª edición, 2023

ISBN: 978-84-1170-305-5

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. ESTRATEGIAS Y SINERGIAS DEL ARTE Y LA EDUCACIÓN EN CONTEXTOS DE ACTUACIÓN MULTIDISCIPLINARES 11
BEGOÑA YÁÑEZ-MARTÍNEZ
LORENA LÓPEZ-MÉNDEZ
DANIEL ZAPATERO GUILLÉN

CAPÍTULO 1. EL MODELO PSICODINÁMICO DEL TRABAJO SOCIAL: LAS ARTES APLICADAS AL BIENESTAR..... 14
VICTORIA MARTÍNEZ-VÉREZ
JAVIER ALBAR-MANSOA

CAPÍTULO 2. BIENESTAR Y OBJETIVOS DE LA AGENDA 2030 A TRAVÉS DEL ARTE. UNA EXPERIENCIA DESDE EL MUPAI..... 29
NOELIA ANTÚNEZ DEL CERRO
IRENE ORTEGA LÓPEZ
MARÍA GIL GAYO

CAPÍTULO 3. ANÁLISIS DE LAS PUBLICACIONES SOBRE EL USO DEL JUEGO CON NIÑOS EN HOSPITALES. REVISIÓN BILBIOGRÁFICA..... 55
ELENA MARTÍNEZ DE LA HIDALGA RODRÍGUEZ
MIGUEL RANILLA RODRÍGUEZ

CAPÍTULO 4. *CREPITANTES*, UNA PRÁCTICA ARTÍSTICA DESDE EL CONTEXTO DE LA FIBROSIS QUÍSTICA: REIMAGINAR, VISIBILIZAR Y REIVINDICAR LA ENFERMEDAD CRÓNICA DESDE LA POSICIÓN DE PACIENTE Y ARTISTA..... 82
MARÍA ELISA GONZÁLEZ GARCÍA

CAPÍTULO 5. EL DIBUJO LIBRE Y ATENTO QUE ESCUCHA LOS PENSAMIENTO EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y SALUD EN EL HOSPITAL PEDIÁTRICO 100
SUSANA LÓPEZ VILANOVA

CAPÍTULO 6. TRASPASANDO LAS VÍAS MUERTAS: LA HIPÓTESIS FALLIDA COMO NUEVA OPORTUNIDAD EN LA PRAXIS DEL ARTE CON PERSONAS SIN HOGAR..... 121
MARÍA ANGULO AGUADO
JAVIER ALBAR MANSOA

CAPÍTULO 7. EL FORTALECIMIENTO DE LA SALUD EMOCIONAL DE LOS/AS DOCENTES MEDIANTE LA ARTE TERAPIA 145
ALBA ROSA LEAL MARTÍN
MARÍA NATIVIDAD ELVIRA ZORZO

CAPÍTULO 8. LAS ARTES VISUALES EN EL PREOPERATORIO DE LOS HOSPITALES INFANTILES..... 168
KATUY EUGENIA CRUZ GUERRERO

CAPÍTULO 9. JUEGOS CRÍTICOS EN EL CONTEXTO MUSEÍSTICO 186
BEATRIZ MARTÍNEZ-VILLAGRASA
ALBA GARCÍA-MARTÍNEZ

CAPÍTULO 10. EL PATRIMONIO CERCANO COMO HERRAMIENTA PARA DESARROLLAR EL PENSAMIENTO CRÍTICO EN EL GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA. UNA EXPERIENCIA EN LA UNIVERSIDAD DE GRANADA 202
RAFAEL GUERRERO ELECALDE
JAVIER CONTRERAS GARCÍA

CAPÍTULO 11. ITINERARIOS DIDÁCTICOS POR LA PROVINCIA DE GRANADA. REALIZACIONES DEL ESTUDIANTADO DEL GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA Y SUS CONSIDERACIONES PARA TRABAJAR EL PATRIMONIO HISTÓRICO-CULTURAL 219
JAVIER CONTRERAS GARCÍA
RAFAEL GUERRERO ELECALDE

CAPÍTULO 12. LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA LOCAL EN EDUCACIÓN PRIMARIA CON FUENTES DOCUMENTALES. UNA PROPUESTA A TRAVÉS DEL USO DE LA FOTOGRAFÍA HISTÓRICA DE LA CIUDAD DE GRANADA..... 231
RAFAEL GUERRERO ELECALDE
JAVIER CONTRERAS GARCÍA

CAPÍTULO 13. INDUSTRIAS CREATIVAS Y PATRIMONIO INDUSTRIAL. METODOLOGÍAS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UN PANORAMA INTERNACIONAL DE REFERENCIAS 249
SAFIYA TABALI
JOSÉ-MANUEL ROMERO-OJEDA
MARÍA F. CARRASCAL-PÉREZ

CAPÍTULO 14. SOCIEDAD, COMUNIDAD Y APRENDIZAJE DEL PATRIMONIO CULTURAL EN EL MUSEO..... 269
NURIA SEGOVIA MARTÍN

CAPÍTULO 15. LA ASIGNATURA “EDUCACIÓN EN MUSEOS” PARA EL GRADO EN MAGISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE ALCALÁ. UN ESTUDIO DE CASO..... 284
ELENA GARCÍA ESTEBAN

CAPÍTULO 16. ABORDAR LA TEORÍA DESDE EL CUERPO Y LA EXPERIENCIA. PRÁCTICAS SOBRE ARTE Y CONOCIMIENTO EN LA ASIGNATURA DE TEORÍAS DEL ARTE CONTEMPORÁNEO 316
CLARA HERNÁNDEZ ULLÁN
IRENE ORTEGA LÓPEZ

CAPÍTULO 17. "ARTE EXPANDIDO" Y ARTE COMO EDUCACIÓN: JOSEPH BEUYS Y *FREE INTERNATIONAL UNIVERSITY*..... 340
CLARA HERNÁNDEZ ULLÁN

CAPÍTULO 18. ARTE E INSTITUCIONES SOCIALES: EXPERIENCIA ARTISTCA EN EDUCACIÓN SOCIAL..... 362
M. VICTORIA MÁRQUEZ CASERO
PILAR DEL RÍO FERNÁNDEZ
LETICIA A. VÁZQUEZ CARPIO

CAPÍTULO 19. AGENTES CULTURALES COMO MOTOR DE CAMBIO EN LA EDUCACIÓN VERACRUZANA 379
CECILIA BURGOS GUERRERO

CAPÍTULO 20. ART&MATH EDUCATIVE FANZINE: CREACIÓN VISUAL PARA LA COMUNICACIÓN DE CONOCIMIENTOS MATEMÁTICOS EN PUBLICACIONES AUTOGESTIONADAS COMO MATERIAL DIDÁCTICO .. 391
CÉSAR GONZÁLEZ-MARTÍN
ENRIQUE MARTÍNEZ-JIMÉNEZ

CAPÍTULO 21. NEODIXIT: UN JUEGO CRÍTICO SOBRE LA VIDA COTIDIANA..... 409
ALBA GARCÍA-MARTÍNEZ
BEATRIZ MARTÍNEZ-VILLAGRASA

CAPÍTULO 22. ARTE, GESTIÓN Y EDUCACIÓN MUSICAL: VINCULACIÓN Y RESULTADOS A TRAVÉS DEL FESTIVAL INTERNACIONAL *GUITARROMANÍA* 423
MAYRA ANALÍA PATIÑO OROZCO
RAMÓN ANDRADE VIRGEN
SIMONE IANNARELLI
TATIANA ZATINA

CAPÍTULO 23. LA INSTALACIÓN ARTÍSTICA COMO ESTRATEGIA EDUCATIVA PARA LA TRANSFORMACIÓN DEL AULA: EL TALLER ANTÁRTIDA COMO CASO DE ESTUDIO 446
IRENE ORTEGA LÓPEZ
MARÍA GIL GAYO

CAPÍTULO 24. ESTUDIOS DE GRADO DE COMUNICACIÓN AUDIOVISUAL EN ESPAÑA: EL ENFOQUE DE LA EDICIÓN Y LA POSTPRODUCCIÓN 471
DANIEL VILLA GRACIA

CAPÍTULO 25. APLICACIONES MOVIL E INNOVACION DOCENTE PARA EL ESTUDIO DE LA PINTURA Y ARTE CONTEMPORANEO 493
LETICIA A. VÁZQUEZ CARPIO
M. VICTORIA MÁRQUEZ CASERO
PILAR DEL RÍO FERNÁNDEZ

CAPÍTULO 26. LA PRÁCTICA DE LA DANZA EN EL CONTEXTO EDUCATIVO ESPAÑOL EN LOS NIVELES DE INFANTIL, PRIMARIA Y SECUNDARIA 506
NIEVES GUTIÉRREZ ÁNGEL
MARÍA DOLORES PÉREZ ESTEBAN
ISABEL MERCADER RUBIO

CAPÍTULO 27. ALGORITMOS, AUTORRETRATO E IDENTIDAD 517
MARÍA TERESA ALONSO ACEBES

CAPÍTULO 28. UN PROYECTO DE AUTORREGULACIÓN Y AUTOAPRENDIZAJE EN LA FORMACIÓN DOCENTE: CREACIÓN DE DISPOSITIVOS EDUCATIVOS..... 537
LETICIA FLORES GUZMÁ
ELVIRA GONZÁLEZ
CAROLINA MUÑOZ CLEMENTE
ALICIA RUBIO SÁNCHEZ

CAPÍTULO 29. LAS DIDÁCTICAS DE PAZ EN LA FORMACIÓN DE EDUCADORES EN ARTES ESCÉNICAS..... 554
CAROLINA GRAJALES ACEVEDO
WADIS YOVANY POSADA SILVA

CAPÍTULO 30. “EL LENGUAJE DE LAS ESPINAS” (LEIGH BARDUGO)569
AINHOA ARTXANKO MANTXO

CAPÍTULO 31. EL ARTE AL SERVICIO DE LA DIDÁCTICA: LA “INFOGRAFÍA”, LA HERRAMIENTA VISUAL PARA LA DIVULGACIÓN Y GENERACIÓN DEL CONOCIMIENTO EN EL ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA 594
MARÍA DE LA PAZ ALEGRE SALGUERO

CAPÍTULO 32. LA ARTICULACIÓN CURRICULAR EN LA ENSEÑANZA ARTÍSTICA: DEL BACHILLERATO A LA LICENCIATURA EN MÚSICA EN LA UNIVERSIDAD DE COLIMA 612
MAYRA ANALÍA PATIÑO OROZCO
RAMÓN ANDRADE VIRGEN
TATIANA ZATINA
SIMONE IANNARELLI

CAPÍTULO 33. EL APRENDIZAJE DE LA DIRECCIÓN DE ARTE CINEMATOGRÁFICA EN EL ÁMBITO DE EDUCACIÓN SUPERIOR. DISEÑO Y EVALUACIÓN DE UN PROYECTO..... 630
LORENA PALOMINO GONZÁLEZ

CAPÍTULO 34. *LA MÚSICA DE LAS ESFERAS*: UN PROYECTO STEAM PARA LA REPRESENTACIÓN DE LA RIMA DESDE LENGUA, PLÁSTICA, MATEMÁTICAS, TECNOLOGÍA Y MÚSICA 655
ROSA MARÍA CÓRDOBA FERNÁNDEZ

CAPÍTULO 35. EL IMPACTO DEL ARTE SOCIAL EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR DEL ARTISTA PLÁSTICO EN ESPAÑA 684
RAQUEL LARA RUIZ
MIGUEL RANILLA RODRÍGUEZ

CAPÍTULO 36. RED PLANEA: PRÁCTICAS ARTÍSTICAS PARA Y DESDE LA EDUCACIÓN PÚBLICA 717
FERNANDO TRUJILLO SÁEZ
ANGELINA LORELÍ PADILLA HERNÁNDEZ
SANTIAGO LOZANO DÍAZ

CAPÍTULO 37. EVENTOS CULTURALES TEMPORALES PARA EL ARTISTA PLÁSTICO SOCIAL EN ESPAÑA 737
RAQUEL LARA RUIZ

CAPÍTULO 38. DEMOCRACIA IMAGINADA: PERFORMATIVIDADE E ARTISTICIDADE NA ACÇÃO POLÍTICA DO MANIFESTO EM DEFESA DA CULTURA..... 773
CRISTINA PRATAS CRUZEIRO

CAPÍTULO 39. DAVID CLAERBOUT: CONTRANARRATIVAS TEMPORALES 789
TONI SIMÓ MULET
JESÚS SEGURA CABAÑERO
ANGELA SIMÓN CASANOVA

CAPÍTULO 40. REPRESENTACIÓN AUTISTA EN SERIES DE TELEVISIÓN..... 809
ÍO GÓMEZ NAVARRO

CAPÍTULO 41. ORO AZUL. ÉTICA Y ESTÉTICA DEL SISTEMA DE AGUAS DE TENERIFE 823
EDOARDO BORGIA

CAPÍTULO 42. LA EXPERIENCIA Y LA CREACIÓN ARTÍSTICA COMO CONOCIMIENTO EN EL TRABAJO SOCIAL 839
TONI SANGRÀ

CAPÍTULO 43. EL CUERPO SENSORIAL EN LA PERFORMANCE DE LOS AÑOS 70: KINESTHESIA Y AGENCIA CORPORAL..... 854
CELIA VARA

CAPÍTULO 44. APRENDIZAJE ARTÍSTICO-VISUAL Y CREATIVIDAD EN ENTORNOS UNIVERSITARIOS..... 870
MARIANA-DANIELA GONZÁLEZ-ZAMAR

CAPÍTULO 45. LA PRESENCIA DE LAS DESTREZAS TRANSFERIBLES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR DE LAS ARTES. UN ACERCAMIENTO DESCRIPTIVO A LA PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO 892
SARA TORRES

CAPÍTULO 46. UNA MIRADA DESDE LA MITOCRÍTICA, LA TEORÍA GAIA Y EL ARTE SOCIAL 911
LIDIA BENAVIDES
ANA MARÍA GALLINAL

CAPÍTULO 47. DESINSTITUCIONALIZACIÓN Y ARTE UN ACERCAMIENTO A LOS CUIDADOS DEL FUTURO 939
ESTHER CARMONA PASTOR

CAPÍTULO 48. *DONNE AD ARTE* Y LA *IN-CERTEZA* COMO POSIBILIDAD. UN ENCUENTRO FEMINISTA EN LA *ACCADEMIA DI BELLE ARTI* DE NÁPOLES 955
EVA SANTOS SÁNCHEZ-GUZMÁN

CAPÍTULO 49. LA DANZA COMO SENSIBILIDAD EN NIETZSCHE Y SU INFLUENCIA EN LA CREACIÓN ARTÍSTICA 977
CARLOS ROLDÁN LÓPEZ

CAPÍTULO 50. DIRECCIÓN DE ARTE CINEMATOGRÁFICA: UNA DEFINICIÓN DE LA DIRECCIÓN DE ARTE EN EL CINE DOCUMENTAL 991
KAREN CALDERÓN URBINA

ESTRATEGIAS Y SINERGIAS DEL ARTE Y LA EDUCACIÓN EN CONTEXTOS DE ACTUACIÓN MULTIDISCIPLINARES

BEGOÑA YÁÑEZ-MARTÍNEZ
Universidad Complutense de Madrid

LORENA LÓPEZ-MÉNDEZ
Universidad Complutense de Madrid

DANIEL ZAPATERO GUILLÉN
Universidad Complutense de Madrid

Las múltiples posibilidades que nos ofrece el arte y la educación artística no se limitan solamente a los contextos de educación formal. Asimismo, tampoco se limitan a contextos específicos de arte, ya que sus estrategias se prestan a trabajos multidisciplinares que potencian valores y resultados cuando trabajan en conjunción con otras áreas.

Este es uno de los motivos por los que se ha sumado la A a las metodologías STEM, dando lugar a STEAM, donde las artes y el diseño juegan un papel tan importante como el resto de las disciplinas (Nuere y de Miguel, 2021).

En los próximos textos que vamos a poder leer en este libro titulado *Arte y educación en contextos multidisciplinares,* vamos a ver estrategias del arte y la educación en diferentes contextos:

- Arte y Salud.
- Museos, Patrimonio y Mediación.
- Experiencias de arteducación.
- Experiencias artísticas en ámbitos de educación formal.
- Experiencias y propuestas multidisciplinares en distintos ámbitos artísticos, más allá de los visuales y plásticos.

La interacción con el contexto social es uno de los hilos conductores de estos trabajos. El arte se presta a estas acciones sociales en general, e incluso activistas (Aladro-Vico et al., 2018), como lenguaje para el cambio y para la mejora de la sociedad (Raquejo y Perales, 2022) como sucede en contextos hospitalarios y proyectos enfocados al campo de la salud y bienestar que se presentan en este libro.

Asimismo, algunas de las propuestas que vamos a poder leer en este libro nos ayudan a construir las claves para este desarrollo como son los proyectos enfocados al aprendizaje de nuestro patrimonio cultural a través de los itinerarios didácticos, industrias creativas e incluso del cuerpo, etc. Otros planteamientos expuestos, estudian estrategias el proceso de realización o repasan acciones históricas, ya que el arte comprometido socioambientalmente se remonta a los años sesenta y setenta (Soto, 2021). Aunque es actualmente cuando se hace más latente y necesario debido a la propia diversidad de los acontecimientos que estamos viviendo.

Por tanto, el arte y la educación se ponen al servicio de múltiples búsquedas, de bienestar, de crecimiento, de construcción de valores, de apertura al conocimiento, etc (Belver, 2012; Vázquez, 2022), donde el arte no es una manualidad vacía de pensamiento, sino la posibilidad de aunar en diálogo numerosas áreas de conocimiento, donde se pueden establecer conexiones nuevas dando alas a un pensamiento divergente que permite liberar nuestra creatividad que, en ocasiones es encorsetada por unos parámetros que "parecen" no dejarnos evolucionar.

Como coordinadores de este monográfico, hemos revisado, interiorizado y aprendido de las grandes aportaciones de los capítulos realizados y aquí expuestos, dentro de este contexto multidisciplinar que construye las sinergias de las que hablamos en el título de esta introducción. Esperamos que contribuya no sólo al conocimiento sino también a la inquietud y curiosidad por seguir realizando propuestas, conexiones y estudios e investigaciones en torno al arte y la educación. Dos conceptos que en estos contextos sociales resultan inseparables y muy necesarios, con el objetivo de continuar forjando los cimientos de esta área de conocimiento en el campo investigativo.

REFERENCIAS

Aladro-Vico, E., Jivkova-Semova, D., & Bailey, O. (2018). Artivismo: Un nuevo lenguaje educativo para la acción social transformadora. Comunicar, 57, 09-18. https://doi.org/10.3916/C57-2018-01

Belver M.H. (2012). El arte y la educación en los contextos de salud. Arte, Individuo y Sociedad, 23(Esp.), 11-17. https://doi.org/10.5209/rev_ARIS.2011.v23.36739

Nuere, S. & de Miguel, L. (Coords.). (2021) STEAM. La humanización de las Ciencias en la Universidad. Dextra.

Raquejo, T. & Perales, V. (eds.). (2022). Arte Ecosocial. Otras maneras de pensar, hacer y sentir. Plaza y Valdés.

Soto, P. (2021). Lugares Fértiles. Un proyecto de investigación artística en un solar urbano para la concienciación ecológica y la creación colectiva. Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social, 16, 33-46. https://doi.org/10.5209/arte.72308

Vázquez, L. (2022). Arte y ODS: educación para el desarrollo sostenible a través del arte. Aula de innovación educativa, 316, 52-56. https://hdl.handle.net/11162/238950

EL MODELO PSICODINÁMICO DEL TRABAJO SOCIAL: LAS ARTES APLICADAS AL BIENESTAR

VICTORIA MARTÍNEZ-VÉREZ
Universidad Complutense de Madrid

JAVIER ALBAR-MANSOA
Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo académico trata de explorar las posibilidades de las prácticas artísticas puesto que se considera, que el poder expresivo de las artes permite que éstas se definan como herramientas adecuadas tanto para trabajar el componente de ajuste ambiental (Bar-on, 2000) como las crisis que atraviese el "yo".

Aparentemente, el arte y el trabajo social son disciplinas tan distantes como las áreas de conocimiento que las incluyen, así, el trabajo social desde las ciencias sociales y el arte desde la expresión del yo – artista parecen no tocarse, no influirse, no guardar ningún tipo de relación, sin embargo, hay un aspecto, la sociabilidad, el bienestar humano, es decir, el buen vivir, que hace que sus objetos de estudio converjan, en el compromiso de generar entornos expresivos que favorezcan el bienestar y permitan que personas, grupos y comunidades, recuperan o incrementen sus niveles de funcionalidad.

En este sentido, el arte cuando se compromete y el trabajo social se apoya en lo artístico, el resultado es la creación de un espacio de reflexión intrapersonal que favorece la comprensión de las circunstancias sociales y personales que constriñen al yo, la identificación de los factores estresantes que lo sitúan en la crisis, y el descubrimiento de las capacidades de afrontamiento que permiten a las personas gestionar el malestar y generar en sí mismas resiliencia.

Así pues, aquellas dos disciplinas que parecía imposible que coincidiesen en el ámbito académico, al encontrarse y converger en torno al bienestar humano, han generado un campo emergente interdisciplinar pleno de sentido y sensibilidad.

Esta consideración acerca del potencial artístico ha sido reconocida por la Organización Mundial de la Salud (OMS) quien, tras sistematizar a nivel internacional los resultados de tres mil estudios, determina que las artes juegan un papel importante en la mejora de la salud y el bienestar de las personas, los grupos y las comunidades, instando incluso a gobiernos y autoridades supranacionales, a establecer protocolos de colaboración entre los contextos sociales y de salud y el entorno artístico ya que, según la OMS, la participación en actividades artísticas posibilita un amplio abanico de efectos positivos para las personas: mejora las relaciones sociales; favorece el comportamiento prosocial; incrementa el bienestar afectivo en relación con uno mismo; aumenta el grado de satisfacción con la propia vida; mejora el control emocional; acrecienta la autonomía personal y social; intensifica la motivación respecto a los objetivos vitales, mejora la capacidad de recuperación y la calidad de vida; y genera compromiso con el grupo y con la participación en actividades (Fancourt y Finn, 2019). Logros, todos ellos, vinculados al objeto disciplinar del trabajo social psicodinámico (Ituarte, 2017, Cordero, 2019 y Pérez, 2021), el cual, busca intervenir para que las personas encuentren en sí mismas alternativas a las situaciones de crisis a través de, en primer lugar, la creación de espacios interiores reflexivos que faciliten el autoconocimiento, para, en segundo lugar, desde ahí, trabajar el cambio y la transformación de los factores y circunstancias que generan malestar, permitiendo que las personas recuperen el nivel óptimo de funcionalidad.

Además, este enfoque, precisamente a causa de su dinamismo, facilita la gestión de los factores que rodean a la conducta humana, al tratar de que las personas conozcan sus necesidades y las entiendan como oportunidades que mueven al "yo" a la acción, al cambio, en lugar de dictaminar un diagnóstico externo en torno a los déficits o dificultades individuales.

Así, es posible afirmar que el modelo psicodinámico del trabajo social considera que las personas, los grupos y las comunidades son sujetos

activos, capaces de enfocarse en sus posibilidades de acción y gestionar, desde ahí, sus propios asuntos, aunque estos duelan o resulten difíciles. Por ello, desde este enfoque, la relación profesional del/a trabajador/a social se centra en el refuerzo de las fortalezas tanto interiores como de relación con el medio, que de por sí tienen las personas, los grupos y las comunidades, para desde ahí, promover las posibilidades y alternativas de afrontamiento de las crisis vitales, poniendo en juego las fortalezas encontradas y reforzadas.

No obstante, pese a la relación definida entre las prácticas artísticas comprometidas con el bienestar y el modelo psicodinámico del trabajo social, es necesario señalar que, en ningún caso, las artes sustituyen a la disciplina del trabajo social, ni desde el enfoque psicodinámico ni desde ningún otro (Moreno, 2016), simplemente son herramientas adecuadas a los fines que persigue. En este sentido, el arte no sana, no salva, no interviene (Martínez-Vérez, et al 2020), pero su poder expresivo hace la diferencia y esa diferencia es mucho.

La convergencia entre el arte y el trabajo social psicodinámico radica precisamente en la propia ontología del arte, es decir, en su propia naturaleza; ya que la mirada artística invita a las personas a contemplar la realidad desde diferentes perspectivas (Blanco y Cidrás, 2019), desbloqueando el miedo al error que impide a personas, grupos y comunidades soñar con otros mundos posibles (Eisner, 2004); al tiempo que posibilita experimentar con diferentes alternativas, facilitando el surgimiento de estrategias de afrontamiento y habilidades de resolución distintas a las previstas, evitando el miedo a tomar decisiones (Minuchin y Nichols, 1994).

Existe pues una relación simbiótica entre las artes comprometidas con el bienestar de las personas grupos y comunidades y el trabajo social psicodinámico (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 el autoconocimiento, con el fin de generar un cuerpo teórico-práctico, es decir, una metodología, que favorezca su aplicación desde el modelo psicodinámico del trabajo social.

2. OBJETIVOS

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, en el CIFP Anxel Casal (A Coruña – NO España), con el fin de generar autoconocimiento en las personas – familias participantes. Para lograr el objeto de estudio, éste se operativa en torno a dimensiones (unidades de análisis), objetivos específicos y variables de análisis (unidades de medida), Ruíz Olabuénaga, (2012).

2.1. Dimensiones y variables de análisis

- 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, atendiendo al autoconocimiento. Variables de análisis: Circunstancias y factores estresantes; Fortalezas.

2.2. Objetivos específicos

- Analizar la transferencia de los proyectos artísticos analizados sobre la comunidad científica.
- Conocer los resultados académicos obtenidos por los proyectos artísticos analizados.
- Determinar los impactos de los proyectos artísticos en el autoconocimiento de las personas participantes.

3. METODOLOGÍA

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 estaban centrados en torno a dos resultados de aprendizaje, el autoconocimiento 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.

El diseño metodológico de las acciones sigue el modelo psicodinámico del trabajo social, puesto que se dirigen a promover recursos artísticos para que las personas encuentren en sí mismas alternativas a las situaciones de crisis, analizando las circunstancias que inciden en el estado de ánimo, los factores estresantes que conducen al desbordamiento emocional y las fortalezas y capacidades personales que facilitan el cambio y la recuperación de la funcionalidad.

Así, a la hora de pensar las acciones se tuvieron en cuenta los objetivos que persigue el modelo psicodinámico del trabajo social centrado en la crisis, (Ituarte, 2017, Cordero, 2019 y Pérez, 2021): 1- Comprender la crisis, a quién afecta, de dónde surge; 2- Identificar los problemas; 3- Identificar los factores de crisis (estresantes); 4- Identificar las potencialidades y capacidades de las personas; 5- Restaurar el nivel óptimo de funcionamiento.

Su implementación se realizó a través de prácticas artísticas, ya que, tal y como señalan Fancourt y Finn, (2019), favorecen la interioridad y la reflexión necesarias para concretar un diagnóstico y hallar propuestas y soluciones.

Atendiendo a estas cuestiones, se realizaron en el CIFP Anxel Casal Montealto, durante el periodo señalado, un total de 14 proyectos artísticos, centrados en el autoconocimiento, de éstos, 9 son de aprendizaje servicio, implicando por ello a varias entidades. De éstos se analizan los

realizados en espacios educativos y en escuelas infantiles de 0 a 3 años, teniendo en cuenta las dimensiones, los objetivos y las variables que definen el objeto de estudio.

Para ello, se elabora un plan de trabajo, concretado en las siguientes etapas:

1. La revisión de la literatura existente ligada al enfoque psicodinámico del trabajo social, a las llamadas "pedagogías invisibles" (Acaso, 2018) 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; 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
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: a- Tener como eje central, los resultados de aprendizaje de la asignatura de habilidades sociales: el autoconocimiento y la resolución de conflictos; b- Utilizar las prácticas artísticas para generar un espacio de reflexión que permita que las personas comprendan las circunstancias sociales y personales que desembocan en la crisis, identifiquen los factores estresantes y encuentren en sí mismas las capacidades de superación; c- Implementar la metodología de aprendizaje servicio con espacios educativos y escuelas infantiles. 2- Así, tras aplicar los criterios anteriormente mencionados, el contexto de investigación queda ceñido a los siguientes proyectos artísticos: a- El tapiz de la vida (2015); b- Arquitecturas del pensamiento (2017); c- El lugar del nombre (2018); d- El territorio de la Memoria (2019); e- Cal Revis (2019); f- Infancias confinadas (2020); g- Familiarizarte (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 autoconocimiento 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: a- La elección del análisis documental y fotográfico, como técnicas de recogida de datos; b- La creación de un instrumento de observación por dimensión; c- La elección de las técnicas de las siguientes investigaciones: análisis de contenido y Fotoensayo (Marín-Viadel y Roldan, 2017).
7. La implementación de las acciones que se concreta en: a- La recopilación de evidencias; b- La organización documental de los proyectos; c- La observación documental y fotográfica, a través de los instrumentos de observación; d- 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: a- Categorización y codificación; b- Análisis de contenido; c- 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 en las publicaciones científicas, se observa que los 7 han sido publicados como artículos en revistas

académicas, 2 de ellos, “el juego de las relaciones y el encuentro: tejiendo el tapiz de la vida” y “O recanto dos sentidos: Cal Revis” se han difundido en las revistas Reladei y Eduga, las cuáles, no están indexadas en bases de datos, sin embargo los otros cinco proyectos, “El lugar del Nombre”, “El territorio de la Memoria” y “FamiliarizArte” han sido difundidos por publicaciones indexadas en Scopus; en concreto, en los cuartiles, 3 y 1; “Arquitecturas del pensamiento” fue divulgado por Arteterapia, situada en el cuartil 4 de WOS e “Infancias Confinadas” ha sido divulgado a través de Arte, Individuo y Sociedad, situada en el quartil 1 de WOS.

Así mismo, se han presentado los 7 proyectos como ponencias en los Congresos: I Internacional de Educación artística (2016); Iberoamericano de Educación (2018); Edunovatic (2020); Nodos del Conocimiento (2022) y en Educa (2023).

Por otro lado, el proyecto “FamilizArte” recibió en 2021 el premio espiral de educación, de ámbito nacional, atendiendo a su creatividad.

El proyecto “el tapiz de la vida” y “O recanto dos sentidos: Cal Revis” dieron lugar a narraciones visuales que permitieron integrar los resultados y seguir la acción, en cuanto a su proceso de realización, fotograma a fotograma.

El proyecto “Arquitecturas del Pensamiento” permitió crear una escala Likert, validada para investigar la idoneidad de la performance como herramienta expresiva en relación con el autoconocimiento, la cual, fue publicada en la revista Kepes, indexada en el cuartil 1 de scopus, en el año 2020, a través de un artículo específico, denominado “La identidad habitada”.

Además, para analizar el proyecto “El lugar del nombre” se creó un guion de entrevista adecuado al método de “investigación-acción”, el cual, se utilizó en los proyectos anteriores.

Por último, para FamiliarizArte se creó un Fotoensayo, a partir de las obras del Museo de Belas Artes de A Coruña, como herramienta para provocar una reflexión en las familias en torno a la pandemia.

Analizando los resultados y las conclusiones de los proyectos artísticos presentados se observa que el modelo psicodinámico del trabajo social ha resultado ser un marco adecuado para la aplicación de las prácticas artísticas con personas y familias puesto que, su capacidad de generar reflexión y repensar el autoconcepto desde las fortalezas construidas en torno al reconocimiento de las situaciones de malestar, permite al arte comprometido con el bienestar desplegar todo su potencial expresivo con el fin de que personas y familias, grupos y comunidades, alcancen un nivel óptimo de funcionalidad.

En este sentido, las técnicas artísticas utilizadas, a saber: el arte colaborativo; el arte instalado; la performance y la contemplación artística han permitido a las personas, a las familias y a las comunidades de aprendizaje, aprender acerca de sí mismos, generando una imagen más ajustada, menos negativa, la cual, permite, a su vez, afrontar las dificultades desde las fortalezas personales y construir redes y apoyos entre familias e instituciones colaborativas, así como, atreverse a imaginar y experimentar otras soluciones distintas a las ya probadas.

Así, por ejemplo, en "el tapiz de la vida", las familias participantes conocieron las razones que motivaban la afinidad de sus hijas e hijos, respecto a las personas y los objetos simbólicos-reminiscentes.

En el proyecto "arquitecturas del pensamiento", el arte colaborativo y la performance, permitieron a los participantes identificar los aspectos clave de su recorrido vital, nombrarlos y representarlos.

De modo similar, la acción "El lugar del nombre", posibilitó que el grupo de familias del espacio educativo "Arkhe" indagaran en la historia de sus hijos e hijas, partiendo de la decisión de concebir, el embarazo, la razón del nombre, de su elección, y los primeros meses de vida. Posteriormente, las historias de vida fueron representadas en una instalación artística.

El territorio de la memoria utilizó la cartografía urbana para recoger las anécdotas vitales de 5 generaciones de vecinos del pueblo de Coirós, por ello, los participantes del proyecto tenían entre 3 y 90 años, el resultado fue un atlas de la memoria colectiva de la comunidad que permitió reconocer los aportes de las historias personales al alma del territorio.

O Recanto dos sentidos: Cal Revis, permitió que las maestras y las familias de los niños y niñas de las escuelas participantes aprendieran acerca de las capacidades individuales y colectivas, que hacen de la diferencia una fortaleza comunitaria, de modo que, al identificar las destrezas no académicas de sus hijos e hijas, comprendieron que el potencial no ha de ser igual para todos y todas, sino que cada persona ha de construir la identidad desde las fortalezas.

Por último, infancias confinadas y familiarizarte, utilizaron el arte para reflexionar desde sus propias vivencias y cotidianeidades, acerca de la experiencia de la pandemia Covid19, y también para representar y celebrar el reencuentro a través de una instalación artística de juego libre.

Atendiendo en concreto a los aprendizajes ligados al autoconocimiento y al afrontamiento de las crisis vitales, es posible concretar las siguientes enseñanzas.

Las acciones artísticas han favorecido la comprensión de las circunstancias que motivan la aparición del malestar, al generar interioridad, de modo que, a través de la reflexión que provoca el proceso artístico, es posible advertir las señales o factores estresantes, entendidos como síntomas, que acompañan al malestar, situando el origen del problema, su afectación.

Así, tras analizar, en ese espacio interior, los síntomas que describen el malestar, las prácticas artísticas permiten que la persona lo exprese, tal vez no concretándolo, en una palabra, pero sí en una representación simbólica significativa y ya, a partir de ahí, las personas, conocedoras de su propia situación, pueden pensar en plantear alguna estrategia de afrontamiento; de modo que al expresar el estrés y las causas que lo motivan, éste se vuelva manejable.

En este sentido, otro punto fuerte de las técnicas artísticas aplicadas dentro del modelo psicodinámico de trabajo social es su capacidad para hablar, sin hablar, de todo lo difícil puesto que, en ocasiones, el lenguaje, la palabra, resulta inapropiado para describir el dolor que nos provocan otras personas y reconocer las fragilidades de las relaciones que establecemos con ellas.

Así pues, acceder al lenguaje simbólico, mediante la aplicación de las prácticas artística, facilitó, no sólo la identificación de las causas y las circunstancias de la crisis, sino también la expresión controlada de las emociones que nos suscitan las dificultades, para en un momento posterior, saber qué hacer con todo aquello que nos duele y no nos permite avanzar y ser capaces de encaminar al yo, al ritmo que cada uno puede seguir, hacia el lugar interior donde anidan las soluciones.

Otro aspecto destacable es que el carácter procesual de las prácticas artísticas ha permitido que las personas se hayan acercado a sus capacidades, analizándolas desde dentro de sí mismas, ya que, del mismo modo que resulta difícil hablar de quiénes nos duelen, resulta también igual de complejo descubrir y expresar las bondades, capacidades, dones y destrezas que tenemos. Así pues, el arte, ha permitido que las personas se reconozcan a sí mismas, de nuevo sin utilizar las palabras, como capaces; cuestión que resulta determinante en el afrontamiento de las crisis vitales que agitan el yo puesto que, sólo desde la fortaleza es posible transformar las dificultades en oportunidades y crecer dentro de uno mismo.

Así pues, las artes contribuyen a que las personas abandonen toda pasividad y se conviertan en sujetos activos en relación con sus propios problemas, transformando, poco a poco, la dependencia profesional, en autonomía personal.

En este sentido, la actitudes y procesos que favorecen los procesos artísticos en las personas participantes son, en relación con uno mismo, la resiliencia, la cual, se revela como un aprendizaje vital derivado de la experiencia del yo con su propio mundo circundante; además, pero ya en relación con los otros, los procesos artísticos, al practicarse en grupo, en este caso concreto, en familia y comunidades de aprendizaje, permiten a la persona apreciar al otro, como un yo extendido, que también sufre, resiste y aprende, experimentando así, en su interacción, la alteridad y la empatía.

Por último, resulta importante señalar que las artes permiten que las personas y familias, los grupos y las comunidades, den un significado a las

crisis, diferenciando las situacionales, es decir, las derivadas del ciclo vital, que resultan inevitables, y las de origen social, de tipo interpersonal.

5. DISCUSIÓN

Tal y como señalan diferentes autores, las artes aplicadas a las personas, grupos y comunidades, para incrementar su nivel de bienestar y/o mejorar su funcionalidad, generan impacto académico puesto que, se transforman en un recurso técnico con una gran capacidad expresiva que se sitúa más allá de la palabra (Moreno, 2016) y, como tal, los resultados de su aplicación son de interés social (Fancourt y Finn, 2019).

En este sentido, el objeto del modelo psicodinámico del trabajo social, centrado en intervenir para que las personas encuentren en sí mismas alternativas a las situaciones de crisis, partiendo de la identificación de los problemas, de los factores estresantes y de las capacidades de las personas, necesita contar con técnicas de apoyo, de tipo expresivo, que favorezcan la interioridad y la reflexión, siendo el arte, tal y como muestran los resultados, un recurso adecuado puesto que contribuye a generar esos espacios interiores, reflexivos, en los cuáles las personas alcanzan a recuperar un nivel óptimo de funcionalidad (Ituarte, 2017, Cordero, 2019 y Pérez, 2021).

Además, los resultados permiten afirmar que, a través de las prácticas artísticas, se pueden generar instrumentos científicos de gran precisión, el mito moderno acerca de las disciplinas y los métodos propios no existe; en el mundo actual, los problemas humanos y sociales han de enfrentarse desde un planteamiento más renacentista, interdisciplinario, en el cual el arte puede ser tanto el objeto de estudio, como servir de técnica de intervención e investigación (Martínez-Vérez y Albar-Mansoa, 2023).

En este sentido, los proyectos muestran como el arte, como técnica de intervención, favorece la reflexión y la interioridad, facilita el diagnóstico del "yo", permite identificar las fortalezas e imaginar otras soluciones posibles (Moreno, 2022). Así mismo, cuando el arte se convierte en objeto de estudio, es posible aplicar el paradigma cualitativo para

analizar la idoneidad de la técnica empleado, en relación con el objetivo terapéutico a conseguir (Martínez-Vérez y Montero-Seoane, 2020).

Así, el arte, al situarse en el encuadre metodológico, del modelo psicodinámico del trabajo social, permite que los profesionales y las personas se acerquen a sí mismas, reconociendo las circunstancias vitales que desembocan en las crisis del "yo", los factores estresantes o desencadenantes y las fortalezas, desde las cuáles, es posible el cambio (Ituarte, 2017, Cordero, 2019 y Pérez, 2021).

Por último, tal y como señalan Blanco y Cidrás, (2019), el arte, atendiendo a su carácter creativo, favorece el pensamiento divergente, permitiendo imaginar y representar otras soluciones diferentes a las ya implementadas o probables, desde las capacidades de las personas.

6. CONCLUSIONES

El análisis de los resultados permite obtener las siguientes conclusiones: Las prácticas artísticas aplicadas en entornos sociales, humanos y educativos, cuando se enfocan desde un método de intervención, como es el modelo psicodinámico del trabajo social, y se investigan aplicando un enfoque metodológico adecuado, permiten obtener un alto impacto académico. Así mismo, las artes son capaces de generar transferencia social y académica, produciendo instrumentos reflexivos, representativos, científicos y académicos. Las técnicas artísticas, atendiendo a su alto potencial expresivo, permiten a las personas dar nombre a sus propias circunstancias e hitos vitales, favoreciendo la adquisición de un autoconcepto más ajustado, centrado en sus capacidades para afrontar las crisis. Así mismo, al generar un contexto de interioridad, las personas aprenden a descubrir en sí mismas, los factores desencadenantes y las circunstancias que dan forma a las dificultades, pero también las capacidades y fortalezas necesarias para resolverlas. Por ello, son un camino que conduce al aprendizaje interior y social, al mejorar el autoconcepto, acompañar a las personas hacia la autonomía en la toma de decisiones y favorecer los procesos de alteridad y empatía, así como, la actitud resiliente.

7. REFERENCIAS

Acaso, M. (2018). Pedagogías invisibles El espacio del aula como discurso. La catarata.

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.

Cordero, M.C. (2019). Modelos de intervención en trabajo social. In Trabajo social: desde lo académico a la intervención social: una mirada desde la perspectiva de la práctica profesional y experiencia laboral. Dykinson. 256-284.

Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). Etnografía: métodos de investigación. Paidós.

Denzin, N. and Lincoln, Y. (1998). Collecting and interpreting qualitative materials. Sage.

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. (Health Evidence Network (HEN) synthesis report 67). http://www.euro.who.int/en/publications/abstracts/what-is-the-evidenceon-the-role-of-the-arts-in-improving-health-and-well-being-a-scoping-review-2019

Hammersley, M. and Atkinson, P. (1994). Ethnography: Research Methods. Paidós.

Ituarte, A. (2017). Practicas del trabajo social clínico. Nau LLibres.

Marín-Viadel, R. y Roldán, J. (2012). Ideas visuales: investigación basada en artes e investigación artística. Universidad de Granada.

Martínez Vérez, M., & Albar Mansoa, J. (2023). Espacios y lugares. Perfiles Educativos, 45(179), 163-180. https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.179.59790

Martínez Vérez, M. V., & Montero Seoane, A. (2020). La identidad habitada: valores de la acción performativa y la palabra para la construcción de la alteridad en contextos educativos. Kepes, 17(21), 361-394. https://doi.org/10.17151/kepes.2020.17.21.13

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

Minuchin, S. y Nichols, M.P. (1994). Family Recovery: Stories of Hope and Renewal. Paidós.

Moreno A. (2016). Artistic mediation: art for social transformation, social inclusion and community development. Octahedron.

Moreno, A. (2022). Artistic mediation and art therapy. Delimiting territories. Encuentros. Journal of Human Sciences, Social Theory and Critical Thinking. 15, 32-45. http://doi.org/10.5281/zenodo.5979840

Pérez, V. M. O. (2021). Pedagogía social y educación social. Revista Educação Em Questão, 59(59).

Ruíz-Olabuenaga, J. I. (2012). Methodology of qualitative research. University of Deusto.

BIENESTAR Y OBJETIVOS DE LA AGENDA 2030 A TRAVÉS DEL ARTE. UNA EXPERIENCIA DESDE EL MUPAI

Noelia Antúnez del Cerro
Universidad Complutense de Madrid
Irene Ortega López
Universidad Complutense de Madrid
María Gil Gayo
Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

El MuPAI (Museo Pedagógico de Arte Infantil) es un museo universitario inaugurado en 1981 y perteneciente al área de Formación Artística del Departamento de Escultura y Formación Artística de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Complutense de Madrid (UCM). Este museo se creó con la idea de dar apoyo a aquellos que quieran fomentar la educación artística en personas de cualquier edad, dando una gran importancia a la expresión plástica, visual y audiovisual de niñas, niños y adolescentes (puesto que su colección está formada por este tipo de obras) y transformándose en un laboratorio sobre arte y educación para su grupo de investigación, el GiMuPAI (UCM, s.f.) y los docentes y estudiantes del área de conocimiento al que pertenece (Antúnez del Cerro, 2008, 2021; Antúnez del Cerro y García Cuesta, 2011; MuPAI, 2012).

De las diferentes iniciativas desarrolladas por el MuPAI, unas de las actividades de más trascendencia son los campamentos de verano: vacaciones de colores (Flores Guzmán et al., 2008) y vacaciones de cine (Antúnez del Cerro y Castro, 2010a, 2010b, 2011, 2014 y 2015). Estos campamentos urbanos comenzaron a desarrollarse con el apoyo del Servicio de Acción Social en 2005, con un doble objetivo: formar a niños, niñas

y adolescentes en torno al arte, fomentando su creatividad y su visión crítica y facilitar a docentes del departamento y estudiantes en formación experimentar en torno a la educación artística.

En 2019 y a causa de la pandemia de COVID-19, los campamentos del MuPAI debieron suspenderse por primera vez en 15 años. Tras la mejora de la pandemia en el año 2022, se planteó la posibilidad de recuperar los campamentos. En esta ocasión, y por diversos motivos, se eligió realizar un campamento con un número considerablemente menor de participantes, que nos permitiera trabajar sólo en nuestro espacio manteniendo la normativa existente en cuanto al aforo de este. Este campamento, al que denominamos Campamento I+D, se diseñó con el objetivo de dar respuesta a la necesidad del Grupo de Investigación Interuniversitario del Museo Pedagógico de Arte Infantil (GiMuPAI) de testear una serie de actividades diseñadas como parte de tres de proyectos de investigación que se estaban desarrollando, y cuyo trabajo de campo se había visto amenazado por las restricciones para combatir el COVID-19. Estos proyectos eran:

- "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. Este proyecto busca indagar sobre las posibles mejoras en el bienestar de menores hospitalizados del arte.

- "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. Estos proyectos buscan dar herramientas para el trabajo de los objetivos de la Agenda 2030 a través de actividades artísticas.

1.1. Arte, educación y bienestar desde el MuPAI

El GiMuPAI lleva investigando un par de décadas sobre las relaciones entre el arte y la salud. En sus múltiples investigaciones, realizadas en contextos y con públicos diversos (desde Unidades de Psiquiatría Adolescente a Diálisis o Centros de día para personas con demencias, desde niños y niñas a adolescentes y ancianos), han llegado a una conclusión general y es que el arte, introducido en los ámbitos de salud, mejora el bienestar de quienes entran en contacto con él, ya sea a través de exposiciones, talleres creativos u otras formas (Ávila et al., 2011; Antúnez del Cerro y Zapatero Guillén, 2011; Ullán, 2005, 2006; Ullán et al., 2010, 2011; Ullán y Belver, 2005, 2008, 2021), lo que también avala el informe de la OMS *What is the evidence on the role of the arts in improving health and well-being? A scoping review* (¿Cuál es la evidencia sobre el papel de las artes en la mejora de la salud y el bienestar? (Fancourt y Finn, 2019).

Siguiendo esta línea de trabajo, y debido a las dificultades motivadas por la pandemia para que los investigadores del grupo pudieran acceder a los entornos de salud para implementar talleres sobre arte como parte del anteriormente mencionado proyecto AVISPEARA, se buscaron desde el GiMuPAI formas de acercar propuestas a los menores hospitalizados. Para ello, y de forma previa al Campamento I+D, se llevaron a cabo, entre otras, las siguientes iniciativas: Estos proyectos eran:

- *Museo por la ventana* (García Molinero et al., 2021). Este proyecto, nacido en pleno confinamiento, proponía retos artísticos semanales a realizar en familia, desde casa y con materiales comunes basados en obras de diferentes artistas contemporáneos. Estos retos se compartían a través de la web, el blog y las redes sociales del MuPAI para ser desarrollados de forma libre y se mediaron en el No-campamento que se implementó de forma virtual en julio de 2020.

- *Cajas-taller* (Albar Mansoa y Antúnez del Cerro, 2022a). Esta propuesta parte de la petición realizada a estudiantes del Grado en Bellas Artes y del Máster en Educación Artística en Contextos Sociales y Culturales de la UCM que diseñaran

actividades para poder ser realizadas de forma autónoma por menores hospitalizados y cuyos materiales e instrucciones se introdujeran en una caja.

– *Talleres de arte para cuidarte* (Yañez Martínez et al., s. f.). En este caso, lo que se implementó fue una serie de talleres sobre actividades artísticas para personal sanitario en el mes de mayo de 2022, con el objetivo de que tuvieran recursos para poder implementar ellas mismas estas u otras actividades en sus lugares de trabajo.

1.2. Arte, educación y agenda 2030 desde el MuPAI

Desde el MuPAI siempre se ha tenido como objetivo el formar a personas críticas y comprometidas con la realidad en la que viven. Como parte de este objetivo y con la intención de seguir haciendo los fondos del MuPAI accesibles sin necesidad de visitar el museo físicamente (Ortega López et al., 2022) se iniciaron los proyectos de innovación educativa "Recursos online y en abierto sobre la colección del MuPAI (Museo Pedagógico de Arte Infantil)" y "Evaluación de recursos online y en abierto sobre la colección del MuPAI (Museo Pedagógico de Arte Infantil)", en los que se recogen fondos y actividades realizadas a lo largo de la historia del MuPAI sobre género (Ranilla Rodriguez et al., 2022), cuidado del planeta (Yañez Martínez et al., 2022) o salud y bienestar (López Méndez y Albar Mansoa, 2022).

1.3. Actividades implementadas

Durante el Campamento I+D se realizaron un total de 18 talleres que habían sido diseñados por el equipo del GiMuPAI para los dos proyectos cuyo trabajo de campo íbamos a implementar.

1.3.1. AVISPEARA

Entre los talleres diseñados para ser llevados a cabo en el ámbito hospitalario por el equipo del GiMuPAI, se pusieron en marcha los siguientes: proyectos eran:

– *Cianotipia* (Yañez Martínez et al., s. f.). Una actividad basada en la aplicación de la técnica fotográfica del s. XIX.

– *Creación de monstruos.* (Albar Mansoa y Antúnez del Cerro, 2022a). Esta propuesta fue tomada de una de las cajas-taller diseñada por estudiantes de la facultad de Bellas Artes de la UCM.

– *El arte de los continentes: África (podcast con las historias creadas en el teatro y paisajes sonoros).* Esta actividad consiste en narrar, en un *podcast*, una historia colectiva, complementada con paisajes sonoros teatrales para enriquecer la experiencia auditiva.

– *El arte de los continentes: África (teatro de sombras).* Inspirados por las obras de Kara Walker, los niños y niñas crean sus propias historias utilizando siluetas para el teatro de sombras y lo que han aprendido sobre el continente africano y su cultura.

– *El arte de los continentes: América.* A partir de la artista y activista chilena, Cecilia Vicuña, en esta propuesta se utiliza la instalación artística a través del tejido y el lenguaje de los Quipus para contar nuestros secretos.

– *El arte de los continentes: Antártida.* (Ortega López y Gil Gayo, s.f.) Utilizando la disposición espacial y las luces ultravioletas, imaginamos y representamos un futuro en el que los polos se han derretido.

– *El arte de los continentes: Asia (arte de acción y kintsugi).* A través de la obra de Ai Wei Wei y la técnica del *kintsugi*, se trabajan las injusticias y desafíos diarios.

– *El arte de los continentes: Oceanía.* La actividad tiene como objetivo narrar nuestra historia traducida a símbolos inspirados por los ta moko.

– *Hologramas* (Yañez Martínez et al., s. f.). En este taller se experimenta con los hologramas a través de materiales sencillos y accesibles.

– *Papiroflexia* (Yañez Martínez et al., s. f.). Actividad en la que se explicaba la realización de una estrella y un barco de papel.

– *Spa y sensaciones: maletín de las experiencias, paisajes sonoros.* (Albar Mansoa y Antúnez del Cerro, 2022a). Esta propuesta también fue tomada de una de las cajas-taller diseñada por estudiantes de la facultad de Bellas Artes de la UCM.

– *Taller de sobres.* Como complemento a otras actividades y con la utilidad de poder guardar algunos de los trabajos realizados, en esta ocasión se enseña a los participantes a hacer sobres con diferentes papeles.

– *Teselas con plastilina* (Yañez Martínez et al., s. f.). Esta actividad acerca a los participantes a los mosaicos, creando imágenes con teselas realizadas con plastilina.

1.3.2. Agenda 2030

– *Trashion week.* (Yañez Martínez et al., 2022). Un taller sobre moda, basado en la obra de Marina DeBris en el que se realizan diferentes prendas a partir de material de desecho.

– *Retratos del futuro* (Ranilla Rodríguez et al., 2022). Imaginarse cómo serán en el futuro, de una forma realista y de una forma fantástica para realizar sendos retratos es el objetivo de este taller.

– *¿De qué te quejas?* (Ranilla Rodríguez et al., 2022). En esta actividad se invita a los participantes a generar carteles en los que defender sus ideales y mostrar las cosas que no les gustan. La propuesta acaba con una manifestación.

– *La guarida* (Ranilla Rodríguez et al., 2022). Para poder ser uno mismo es imprescindible tener un lugar seguro en el que crecer y desarrollarse, por eso en esta actividad se propone la creación de una guarida.

– *Rastros: Huellas únicas.* (López Méndez y Albar Mansoa, 2022). Una propuesta para introducir a los participantes en la técnica de la estampación, creando sellos de gomaeva.

2. OBJETIVOS

Partiendo de la premisa de la necesidad de probar las actividades diseñadas por el GiMuPAI para los proyectos anteriormente mencionados, se plantearon los siguientes objetivos para el Campamento I+D y para la investigación que de su implementación se derivó:

– Evaluar la adecuación de los talleres diseñados para AVISPEARA y los materiales creados para los proyectos Innova Docencia para las edades para las que estaban dirigidos.

– Valorar la capacidad de las actividades diseñadas para AVISPEARA para generar bienestar en los participantes de los talleres.

– Comprobar la capacidad de los materiales creados para los proyectos Innova para ampliar el conocimiento de los participantes en torno a los Objetivos de la Agenda 2030.

3. METODOLOGÍA

El trabajo de campo de esta investigación aplicada, que buscaba, a través de datos cualitativos, cuantitativos y de imágenes, evaluar la capacidad de una serie de talleres para conseguir mejorar el bienestar y la concienciación acerca de algunos de los objetivos de la Agenda 2030, se implementó durante dos semanas en el mes de julio de 2022. Como parte de este, se pusieron en marcha una serie de actividades en horario de mañana y con una media de 8 participantes de entre 4 y 10 años.

Los datos se recogieron a través de cuadernos de campo, un cuestionario que rellenaron las diferentes educadoras (al menos 2 por sesión o actividad) y el registro fotográfico de las sesiones y las obras resultantes de los talleres.

3.1. Cuestionarios para las educadoras

Para evaluar la implementación de las actividades, además de su capacidad de adecuarse a los objetivos de los proyectos a los que pertenecían (fomentar el bienestar y concienciar sobre los objetivos de la Agenda 2030), se diseñó un cuestionario que las educadoras de cada sesión de trabajo rellenaban.

El cuestionario constaba de las siguientes preguntas:

- Datos de implementación del taller:
    - Nombre y apellidos de la educadora.
    - Día del taller.
    - Taller realizado.
    - Número de participantes.
    - Edad media de los participantes.
- Evaluación general.
    - Globalmente ha funcionado.
    - Creo que funcionaría con participantes más pequeños.
    - Creo que funcionaría con participantes más mayores.
    - Creo que funcionaría con grupos de edades diferentes.
    - Creo que funcionaría en grupos con adultos.
- Evaluación de aspectos concretos (cada uno de ellos debían de ser evaluados con la siguiente escala: ningún participante, pocos participantes, la mitad de los participantes, la mayor parte de los participantes, todos los participantes):
    - Han entendido el funcionamiento de la actividad.
    - Han aprendido algo.
    - Se han divertido.
    - Han estado concentradas.
    - Han terminado la actividad.
    - Se han quedado con ganas de hacer más.

- Se han implicado aportando ideas.
- A nivel técnico ha sido accesible.
- Ha favorecido la socialización.
- Ha favorecido la introspección y/ aportar puntos de vista personales.

- Si era un taller sobre los objetivos de la Agenda 2030:
  - Tenían conocimiento del problema (aunque no sea del objetivo como tal).
  - Han podido exponer sus ideas sobre el problema o la solución.
  - Han experimentado algo relacionado con el problema o su solución.
  - Han aprendido algo sobre el problema o su solución.

4. RESULTADOS

A continuación, se muestran los resultados obtenidos con cada una de las herramientas de recogida de datos.

4.1. CUESTIONARIOS PARA LAS EDUCADORAS

4.1.1. Resultados por proyecto.

Teniendo en cuenta que en el Campamento I+D se implementaron actividades relacionadas con dos proyectos diferentes, se presentan los resultados de los cuestionarios separados en estos dos grupos y también de forma global.

4.1.2. AVISPEARA

Sobre la implementación:

- Participaron en el proyecto 8 educadores.
- El número de participantes por taller estuvo entre los 6 y los 11, siendo la media de 6,5 participantes.

– La media de las edades de las participantes fue de 6 años.

Evaluación general:

– Un 90% de los talleres funcionaron globalmente.

– Un 10% de ellos hubieran funcionado con participantes más mayores.

Evaluación de aspectos concretos:

***TABLA 1**. Resultados totales de la evaluación de aspectos concretos de los talleres.*

	Número de participantes				
	Ninguno	Pocos	La mitad	La mayor parte	Todos
Han entendido el funcionamiento de la actividad.				40 %	60 %
Han aprendido algo.				60 %	40 %
Se han divertido.				30 %	70 %
Han estado concentradas.			20 %	40 %	40 %
Han terminado la actividad.			10 %	40 %	50 %
Se han quedado con ganas de hacer más.	10 %	20 %	20 %	40 %	10 %
Se han implicado aportando ideas.		10 %		60 %	30 %
A nivel técnico ha sido accesible.			10 %	30 %	60 %
Ha favorecido la socialización.			20 %	30 %	50 %
Ha favorecido la introspección y/ aportar puntos de vista personales.			20 %	50 %	30 %

Fuente: elaboración propia

4.1.3. Objetivos Agenda 2030

Sobre la implementación:

– Participaron en el proyecto 5 educadores.

– El número de participantes por taller estuvo entre los 6 y los 11, siendo la media de 7,25 participantes.

– La media de las edades de las participantes fue de 6 años.

Evaluación general:

- Un 50% de los talleres funcionaron globalmente.
- Un 25% de ellos hubieran funcionado con participantes más mayores.
- Un 25% hubiera funcionado con participantes más pequeños.

Con respecto a los objetivos de la Agenda 2030:

- En un 50% de los talleres, las participantes tenían conocimiento del problema (aunque no sea del objetivo como tal).
- En un 16,6% de los talleres las participantes han podido exponer sus ideas sobre el problema o la solución.
- Han experimentado algo relacionado con el problema o su solución.
- En un 33,3% de talleres las participantes han aprendido algo sobre el problema o su solución.

***TABLA 2**. Resultados totales de la evaluación de aspectos concretos de los talleres en relación a los objetivos de la Agenda 2030.*

	Número de participantes				
	Ninguno	Pocos	La mitad	La mayor parte	Todos
Han entendido el funcionamiento de la actividad.			25 %	50 %	25 %
Han aprendido algo.			25 %	50 %	25 %
Se han divertido.		25 %	25 %	25 %	25 %
Han estado concentradas.		25 %	25 %	25 %	25 %
Han terminado la actividad.	25 %		50 %		25 %
Se han quedado con ganas de hacer más.		25 %		50 %	25 %
Se han implicado aportando ideas.		25 %		50 %	25 %
A nivel técnico ha sido accesible.			25 %	50 %	25 %
Ha favorecido la socialización.		25 %		25 %	50 %
Ha favorecido la introspección y/ aportar puntos de vista personales.				50 %	50 %

4.1.4. Resultados globales.

Además de mostrar los resultados por proyectos, se ha considerado pertinente mostrar los resultados globales.

Sobre la implementación:

- Participaron en el proyecto 11 educadores.
- El número de participantes por taller estuvo entre los 6 y los 11, siendo la media de 6,5 participantes.
- La media de las edades de las participantes fue de 6 años.

Evaluación general:

- Un 75% de los talleres funcionaron globalmente.
- Un 16,7% de ellos hubieran funcionado con participantes más mayores.
- Un 8,3% hubiera funcionado con participantes más pequeños.

Evaluación de aspectos concretos:

***TABLA 3**. Resultados totales de la evaluación de aspectos concretos de los talleres.*

	Número de participantes				
	Ninguno	Pocos	La mitad	La mayor parte	Todos
Han entendido el funcionamiento de la actividad.			7,7 %	46,15 %	46,15 %
Han aprendido algo.			8,3 %	58,3%	41,6 %
Se han divertido.			8,3 %	25 %	66,6 %
Han estado concentradas.		8,3 %	16,6 %	41,6 %	33,3 %
Han terminado la actividad.			8,3 %	41,6 %	50
Se han quedado con ganas de hacer más.	16,6 %	16,6 %	25 %	33,3 %	16,6 %
Se han implicado aportando ideas.		16,6 %		50	33,3 %
A nivel técnico ha sido accesible.			16,6 %	33,3 %	50
Ha favorecido la socialización.		8,3 %	16,6 %	25 %	58,3%
Ha favorecido la introspección y/ aportar puntos de vista personales.			16,6 %	41,6 %	41,6 %

4.2. Obras de las participantes

A continuación, se presentan los resultados visuales de la implementación de las actividades.

FIGURAS 1 y 2. Fotogramas del vídeo de la sesión sobre Manifestación.





Fuente: Elaboración propia

FIGURAS 3 y 4. Fotografías de la sesión Antártida.





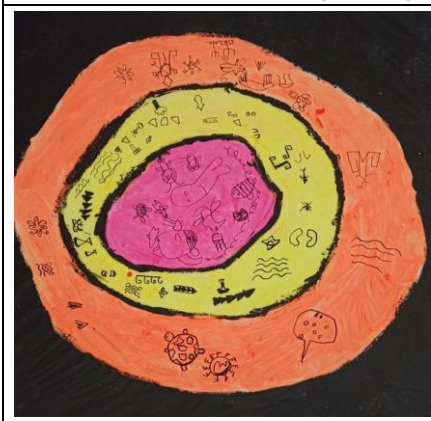
Fuente: Elaboración propia

FIGURA 5. Fotografía de la sesión Cabaña.



Fuente: Elaboración propia

FIGURAS 6 y 7. Fotografías de la sesión Oceanía.





Fuente: Elaboración propia

FIGURAS 8 y 9. Fotografías de la sesión Asia.





Fuente: Elaboración propia

FIGURAS 10 y 11. Fotografías de la sesión África.





Fuente: Elaboración propia

FIGURAS 12 y 13. Fotografías de la sesión Teselas.





Fuente: Elaboración propia

FIGURAS 14 y 15. Fotografías de la sesión Autorretratos.





Fuente: Elaboración propia

FIGURAS 16 y 17. Fotografías de la sesión Estampación.





Fuente: Elaboración propia

FIGURAS 18 y 19. Fotografías de la sesión El viaje mágico.

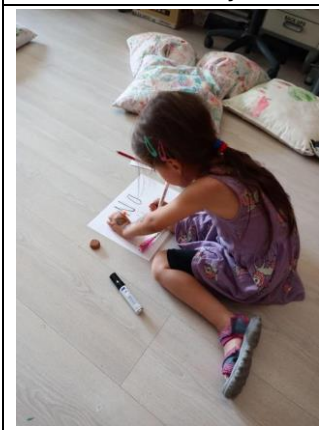




Fuente: Elaboración propia

1.1. FOTOGRAFÍAS DEL PROCESO

FIGURAS 20 y 21. Fotografías del proceso taller sobre manifestaciones.





Fuente: Elaboración propia

FIGURAS 22 y 23. Fotografías del proceso de la sesión Cabaña.

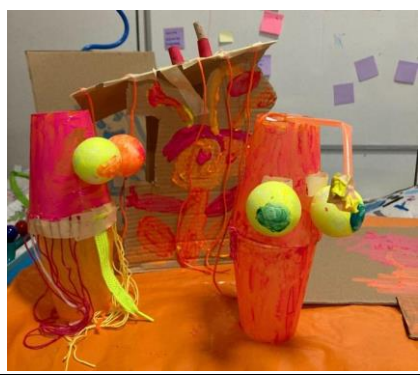




Fuente: Elaboración propia

FIGURAS 24 y 25. Fotografías del proceso de la sesión Antártida.





Fuente: Elaboración propia

FIGURAS 26 y 27. Fotografías del proceso de la sesión Oceanía.





Fuente: Elaboración propia

FIGURAS 28 y 29. Fotogramas del vídeo del proceso de la sesión Asia.





Fuente: Elaboración propia

FIGURAS 30 y 31. Fotografías del proceso de la sesión África.





Fuente: Elaboración propia

FIGURAS 32 y 33. Fotografías del proceso de la sesión Teselas.





Fuente: Elaboración propia

FIGURAS 34 y 35. Fotografías del proceso de la sesión Autorretratos.





Fuente: Elaboración propia

FIGURAS 36 y 37. Fotografías del proceso de la sesión Estampación.





Fuente: Elaboración propia

FIGURAS 38 y 39. Fotografías del proceso de la sesión El viaje mágico.





Fuente: Elaboración propia

5. DISCUSIÓN

5.1. El Campamento I+D como campo de ensayo

Esta experiencia ha servido, principalmente, para poder trasladar a la práctica las actividades que se habían diseñado en el contexto de ambos proyectos de modo que sirvieran de una primera evaluación de estos para su implementación futura en grupos de más participantes. Por ello, es conveniente realizar un análisis en profundidad de los resultados obtenidos de manera que puedan contribuir a la mejora de las actividades.

De manera general, es posible observar la diferencia que muestran los resultados en torno al funcionamiento global de los talleres al comparar aquellos que pertenecían al proyecto AVISPEARA con aquellos en torno a los objetivos de la Agenda 2030. Esto puede deberse a que los primeros habían sido diseñados partiendo de experiencias educativas ya realizadas previamente, de manera que ya se habían incorporado los cambios pertinentes para mejorar su implementación.

Atendiendo ahora a los aspectos más concretos, en casi todos los talleres, ha habido más de la mitad de los participantes que han alcanzado los aspectos evaluados, salvo en el caso de la concentración (1 taller: pocos), las ganas de saber más (2 talleres ninguno y 2 talleres pocos) y la poca implicación aportando ideas (2 talleres: pocos). Se destaca el carácter lúdico, que ha favorecido la implicación y el disfrute de los y las participantes, la accesibilidad a nivel técnico, así como su capacidad para favorecer el aprendizaje de los temas abordados.

En este sentido, se hace urgente la necesidad de favorecer proyectos de este tipo que funcionen como un campo de ensayo y error antes de implementar los talleres en una escala mayor. Haber contado con la oportunidad de probar en pequeños grupos estos talleres ha tenido muy buenos resultados ya que ha posibilitado la readaptación de estos talleres que se han venido desarrollando por el equipo de educadoras posteriormente durante el curso 2022-2023, tanto en contextos de salud como en entornos escolares (Ortega López y Gil Gayo, s.f.).

5.2. El bienestar a través de las artes visuales participativas

Para poder valorar los aspectos referentes al bienestar experimentado por los y las participantes durante el desarrollo de las actividades, es necesario acudir a las recomendaciones de Stenbak (1986, citado por Ullán y Belver, 2008) para el fomento del bienestar en niños y niñas hospitalizados. Así, ha resultado fundamental atender a los siguientes aspectos:

- Si los talleres fomentaban la socialización, lo cual ha resultado ser positivo en más de la mitad de los participantes (30% la mayor parte; 50% todos).
- Si han favorecido la introspección y el aporte de puntos de vista personales, lo que también se muestra en la mayor parte de los participantes (50% la mayor parte; 30% todos).
- Si los materiales se podían usar de nuevo. En este caso, ha resultado significativo el hecho de que algunos de los participantes en determinados talleres no se han quedado con ganas de seguir participando, lo cual puede indicar que estos talleres sólo serían efectivos en la primera sesión y no podrían funcionar como propuestas a ser realizadas de manera repetida por los mismos participantes.

5.3. Las artes visuales participativas como vehículo para la concienciación de los objetivos de la agenda 2030

En este caso, la capacidad de concienciación que han demostrado estos talleres con relación a los objetivos de la agenda 2030 ha resultado ser

más limitada, ya que solo en un 33,3% de los talleres se ha observado que los participantes han aprendido algo nuevo sobre el problema o la solución. En este sentido, cabe cuestionarse cuáles han podido ser las limitaciones de las propuestas desarrolladas. Observando el resto de respuestas recogidas en los cuestionarios, destaca el bajo número de talleres (16,6%) en el que los participantes han podido exponer sus ideas sobre el problema o la solución. En este sentido, es necesario cuestionar la posibilidad que estos talleres tenían para favorecer la implicación vital o personal de los participantes. Tal y como señala Ávila (2009), este contenido vital se establece como un puente que conecta a los participantes con su vida cotidiana, motivándolos a sumergirse en la práctica artística.

De igual modo, observando el resto de aspectos concretos de estos talleres, es posible destacar que, con relación a la finalización de los talleres, existe un 25% de ellos en los que ningún participante ha finalizado, así como un 50% en el que sólo la mitad lo ha hecho. Así, resulta importante rediseñar estas propuestas de manera que pudiesen completarse en una sola sesión, fomentando igualmente la participación e implicación de los niños y niñas. También, en un 25% de los talleres se ha encontrado que pocos participantes que se divirtieron, lograron concentrarse, se quedaron con ganas de hacer más, se implicaron o pudieron socializar. Tras analizar estos resultados, es posible llegar a la conclusión que hay que favorecer estas características en el diseño de actividades artístico-educativas para lograr que estas puedan funcionar como herramientas de concienciación social.

6. CONCLUSIONES

El Campamento I+D celebrado durante el mes de julio de 2022 en el Museo Pedagógico de Arte Infantil ha resultado ser una experiencia idónea para poder evaluar la adecuación de los talleres diseñados para AVISPEARA, así como los materiales de los proyectos de Innova Docencia. De esta manera, el equipo de educadores ha podido analizar en profundidad las limitaciones y potencialidades que estos tenían y diseñar propuestas de mejora para que puedan ajustarse a los objetivos

planteados. Así, estos talleres se han continuado implementando durante el curso 2022/2023 como parte de la programación educativa del MuPAI y del programa de actividades desarrollado en el Hospital Niño Jesús (abril-julio 2023).

Por otro lado, los talleres que habían sido diseñados para el proyecto AVISPEARA con el objetivo de funcionar como vehículo de bienestar para niños y niñas en contextos de salud y vulnerabilidad han tenido resultados positivos en estos aspectos, de modo que se espera que su adaptación a este tipo de contextos funcione de manera apropiada.

Por último, en lo referente a los materiales creados para los proyectos Innova, la experiencia del Campamento I+D ha resultado ser fundamental para evaluarlos por primera vez en su aplicación directa, así como para facilitar las claves para propiciar una implementación más apropiada para lograr sus objetivos de ampliar el conocimiento de los participantes en torno a los Objetivos de la Agenda 2030. Las claves obtenidas en torno a la inclusión del contenido vital en los talleres, el favorecimiento del disfrute y de la conclusión de las actividades en cada sesión aportan una nueva dirección en las nuevas líneas de trabajo.

7. AGRADECIMIENTOS Y APOYOS

Esta investigación se ha realizado como parte de los proyectos “Artes visuales participativas y educación artística como recurso de apoyo a niños y adolescentes en contextos de salud (AVISPEARA)”, “Recursos *online* y en abierto sobre la colección del MuPAI (Museo Pedagógico de Arte Infantil)” y “Evaluación de recursos *online* y en abierto sobre la colección del MuPAI (Museo Pedagógico de Arte Infantil)”.

8. REFERENCIAS

Albar Mansoa, P. J., y Antúnez del Cerro, N. (2022a) *Cajas-taller: Una propuesta educación artística a distancia de estudiantes de Bellas Artes para menores hospitalizados*. Experiencias innovadoras y desarrollo de competencias docentes en educación ante el horizonte 2030, 2022, ISBN 978-84-1377-648-4, págs. 57-82, 57-82. https://bit.ly/3N9ifBR

Albar Mansoa, P. J., y Antúnez del Cerro, N. (2022b). *CAJAS-TALLER: UNA PROPUESTA DE ARTE Y CREATIVIDAD EN EL ÁMBITO HOSPITALARIO*. NODOS 2021. https://bit.ly/43yp9py

Antúnez Del Cerro, N. (2021). *MuPAI (Museo Pedagógico de Arte Infantil): Del museo expositor al museo laboratorio.* Ponencias. II Congreso Sudamericano de Museos Universitarios ISSN 2618-3714 "Museos Universitarios e Instituciones Educativas", 13-27

Antúnez del Cerro, N., y Castro, J. A. (2010a). *MuPAI animado: Propuestas educativas para adolescentes sobre técnicas de animación en la creación audiovisual.* Arte, individuo y sociedad, 22(2), 91-102

Antúnez del Cerro, N., y Castro, J. A. (2011). *Vacaciones de cine (primitivo): Del cine de los pioneros a la creación audiovisual adolescente.* En Didàctica de la pantalla II: «el cinema a l'educació»: Projecte EspaiCinema. Germania.

Antúnez del Cerro, N., y Castro, J. A. (2015). *Del set a la red: Introducción a la filmografía del MUPAI (2007-2014).* Congreso Internacional Museos Universitarios. Tradición y futuro: Madrid 3, 4, 5 diciembre 2014, 2015, ISBN 978-84-96701-70-0, págs. 431-437, 431-437. https://bit.ly/45LxlF9

Antúnez del Cerro, N., y Castro Martínez, J. A. (2014). *Didáctica del cine: Una propuesta de educación audiovisual por y para adolescentes.* Experiencias y propuestas de investigación y docencia en la creación artística, Vol. 2, Tomo 2, 2014 (Tomo II), ISBN 978-84-338-5665-4, págs. 859-862, 859-862. https://bit.ly/45Ly895

Antúnez del Cerro, N., García Cano, M., García Cuesta, J., y López Méndez, L. (2011). *Cursos de formación para educadores artísticos hospitalarios y museísticos en el MuPAI.* Educación artística: revista de investigación (EARI), 2, 38-43.

Antúnez del Cerro, N., y Zapatero Guillén, D. (2011). *Camalletes de cine: Una experiencia educativa sobre técnicas de animación con niños y adolescentes hospitalizados.* Revista de Bellas Artes: Revista de Artes Plásticas, Estética, Diseño e Imágen, 9, 189-190.

Ávila, N., Cerro, N. A. del, y López-Bosch, M. A. (2011). *La educación artística en el contexto hospitalario en España: Formación, investigación y evaluación de especialistas en el área.* Magister: Revista miscelánea de investigación, 24, 65-76

Ávila Valdés, N. (2009). Oficinas de arte com adolescentes hospitalizados: Uma experiência de comunicação. Educere, 13(45), 449-456. https://bit.ly/3C93clm

Flores Guzmán, L., Tejado Niño, T., Suárez Zafra, M., García Cuesta, J., y Perandones Serrano, E. (2008). *Vacaciones de colores.* En N. Antúnez Del Cerro, N. Ávila, y D. Zapatero (Eds.), El arte contemporáneo en la educación artística (pp. 25-32). Eneida. https://bit.ly/3ISqUpS

García Molinero, L., Salazar Rodríguez, A. I., Ortega López, I., y Gil Gayo, M. (2021). *Arte y bienestar: «El museo por la ventana» como herramienta para mejorar la calidad de vida a través de propuestas artísticas contemporáneas.* El devenir de las civilizaciones: interacciones entre el entorno humano, natural y cultural, 2021, ISBN 978-84-1377-324-7, págs. 1757-1788, 1757-1788. https://bit.ly/3N8JA77

López Méndez, L., y Albar Mansoa, P. J. (2022, junio 30). *Salud y bienestar. Materiales didácticos del MuPAI <Objetivos de la Agenda 2030>* [Info:eu-repo/semantics/book]. MuPAI ediciones. https://bit.ly/43jc7wF

MuPAI. (2012, noviembre 26). *¿quiénes somos?* MuPAI (Museo Pedagógico de Arte Infantil). https://bit.ly/45GUdWc

Ortega, I., García, L., Gil, M. y Vallbona, R. (2022). *Museo 360º, digitalización y nuevas metodologías. El caso del Museo Pedagógico de Arte Infantil.* En Experiencias innovadoras y desarrollo de competencias docentes en educación ante el horizonte 2030, pp. 159-189, ISBN 978-84-1377-648-4, Eds. Dykinson.

Ortega, I. y Gil, M. (s.f.). El taller "Antártida" como caso de estudio. Explorando el potencial de la instalación artísticas en talleres con niños y niñas de infantil y primaria. I Congreso Internacional ARTE Y CONTEXTO SOCIAL. Recuperado 26 de mayo de 2023, de https://bit.ly/3qi12Nz

Ranilla Rodriguez, M., García Molinero, L., y Fernández Vallbona, R. (2022, junio 30). *Igualdad de género.* Materiales didácticos del MuPAI <Objetivos de la Agenda 2030> [Info:eu-repo/semantics/book]. MuPAI ediciones. https://bit.ly/3qrJsqM

UCM. (s.f.). *GiMuPAI*. https://bit.ly/3WKjXNa

Ullán, A. M. (2005). *Arte y creatividad infantil en los contextos hospitalarios.* Arte infantil y cultura visual, 2005, ISBN 84-95427-93-1, págs. 103-114, 103-114. https://bit.ly/43ED91b

Ullán, A. M., y Belver, M. H. (2005). *Los niños en los hospitales: Espacios, tiempos y juegos en la hospitalización infantil*. https://bit.ly/45Fyi1F

Ullán, A. M., y Belver, M. H. (2008). *Cuando los pacientes son niños: Humanización y calidad en la hospitalización pediátrica*. Ediciones Eneida. https://bit.ly/3oJru2h

Ullán, A. M., y Belver, M. H. (2021). *Visual Arts in Children's Hospitals: Scoping Review.* HERD: Health Environments Research y Design Journal, 19375867211003494. https://bit.ly/3C6zbCC

Ullán, A. M., Fernández, E., y Belver, M. H. (2011). *Mejorar los espacios de salud: Humanización a través del arte.* Revista ROL de enfermería, 34(9), 50-59.

Ullán, A. M., Serrano Pintado, I., Badía Corbella, M., y Delgado Sánchez-Mateos, J. (2010). *Hospitales amigables para adolescentes: Preferencias de los pacientes*. Enfermería clínica, 20(6), 341-348.

Yañez Martínez, B., López Méndez, L., Salazar Rodríguez, A. I., y Zapatero Guillén, D. (s. f.). *TALLERES DE ARTE PARA CUIDARTE: UNA EXPERIENCIA DE FORMACIÓN A PERSONAL SANITARIO EN TORNO AL ARTE Y LA SALUD.* I Congreso Internacional ARTE Y CONTEXTO SOCIAL. Recuperado 26 de mayo de 2023, de https://bit.ly/3N90WRq

Yañez Martínez, B., Salazar Rodríguez, A. I., y GIl Gayo, M. (2022, junio 30). Consumo y producción responsables. Acción por el clima. Materiales didácticos del MuPAI <objetivos de la agenda 2030> [Info:eu-repo/semantics/book]. MuPAI ediciones. https://bit.ly/3qpTrwD

ANÁLISIS DE LAS PUBLICACIONES SOBRE EL USO DEL JUEGO CON NIÑOS EN HOSPITALES. REVISIÓN BILBIOGRÁFICA

ELENA MARTÍNEZ DE LA HIDALGA RODRÍGUEZ
Universidad de Salamanca
MIGUEL RANILLA RODRÍGUEZ
Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

En las páginas que siguen a continuación, el objetivo de la investigación no es otro que revisar la cantidad de investigaciones que relacionan el juego con los niños hospitalizados. En primer lugar, la importancia de esta revisión radica en visibilizar un interés generalizado -que no es otro que el del uso de juego en dichos entornos-. En segundo lugar, generar un mapa que nos permita comprender los tipos de estudio y los contextos en donde se han publicado, las muestras empleadas, los objetivos, y las conclusiones extraídas de dichas investigaciones.

Esta recopilación de literatura, por tanto, quiere dar a conocer el panorama de investigaciones e intervenciones que se han llevado a cabo en relación con el juego y los niños en contextos hospitalarios.

2. ANTECEDENTES

Según los datos que nos ofrecen García y de la Barra, un 25% de los menores de 18 años ha tenido que ser hospitalizado en alguna ocasión. Y entre ellos "un 10-37% presentan trastornos significativos de salud. (2005, p.11).

Son muchas las publicaciones que tratan sobre la calidad en los hospitales para la mejora del estrés que sufre el niño en dichas estancias

hospitalarias (Steenman et al., 2019; Nijhof el al., 2018), así como también se han incrementado, según los datos las investigaciones en torno a las necesidades sociales y emocionales hospitalarias (Francourt & Finn, 2019), en donde se afirma que ser deben atender los aspectos relacionados con la atención médica para la reducción del estrés producido y por tanto, queriendo atender a los entornos que conforman la atención sanitaria: biológica, psicológica y social (Kelada et al., 2021). De este modo, a través de dichas investigaciones, se quiere mirar desde un punto de vista médico que el diagnóstico y tratamiento deben ir unidos a determinados tratamientos lúdicos que puedan paliar los problemas psicológicos de los pacientes (Bowmer, 2002).

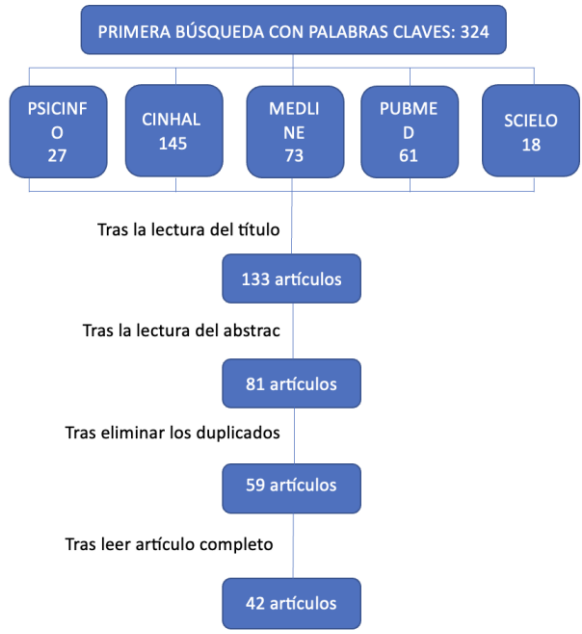
3. METODOLOGÍA

La metodología que se ha empleado para la selección de los trabajos publicados entre 2016 y 2022 utiliza como motor de búsqueda las bases de datos: PSCSIINF, CINHAL, MEDLINE, PUBME y SCIELO, utilizando las palabras clave combinadas con los operadores boleanos AND y OR: *opinión, arttitudes, beliefs, viewpoints, perspectives, perception, hospitalized children, hospital, play, play therapy, nurse, nurses, nursing, nursing music.*

La búsqueda bibliográfica aportó un total de 324 trabajos. Posteriormente en la revisión de estos trabajos y, siguiendo los criterios de inclusión: selección de títulos, resumen, desestimación por duplicado y contenido de los artículos se obtiene como resultado final 42 estudios.

A continuación detallamos los datos obtenidos de los trabajos completos. Determina que 27 pertenecieron a PSICINF, 145 a CINHAL, 73 a MEDLINE, 61 a PUBMED y 18 a SCIELO. Posteriormente a la lectura del título se filtraron 133 artículos. Tras la lectura del *abstract* para definir el contenido se seleccionan 81 artículos. Eliminando los duplicados de contenido (59), se leen los artículos restantes, 42. A continuación les mostramos un esquema del proceso selectivo:

FIGURA 1. *Esquema de filtros para el desarrollo de la revisión sistemática*



Fuente: Elaboración propia

4. RESULTADOS

Los resultados obtenidos los hemos dispuesto para su análisis mediante un documento Excel. En él, hemos creado las distintas categorías de interés que atiendan a los distintos aspectos de cada publicación.

TABLA 1.

Título/autor/País	Contenido/Especialista-investigador
Revista	Área en que se desarrolla
Año	Mide intereses de cantidad
Tipo de estudio	Necesidades/mejoras/atenciones
Objetivos	Necesidades/intereses
Resultados	Mejoras/Carencias
Conclusiones	Capacidad/cualidad de impacto en la muestra

Seguidamente mostramos las tablas con los datos relevantes que se han analizado:

	TITULO Y AUTOR	REVISTA	AÑO	TIPO ESTUDIO	OBJETIVOS	RESULTADOS	CONCLUSIONES
1	O lúdico como recurso terapêutico no tratamento de crianças hospitalizadas: percepção dos enfermeiros Jocelle de Araújo Silva Elisangela Braga de Azevedo Josefa Crisina Gomes Barbosa Maria Karoline Santos Lima Anajás da Silva Cardoso Cantalice Milena Cavalcanti Ramalho Hevellyn Cecília Ventura Barbosa BRASIL	Enferm Foco	2021	Investigación exploratoria, descriptiva y cualitativa, realizada en la sala de pediatría de un Hospital de Urgencias y Emergencia. Los datos se recolectaron mediante entrevistas semiestructuradas y se analizaron mediante la técnica de análisis de contenido. N= 10 enfermeras.	Describir la percepción de las enfermeras sobre el uso de la lúdica como recurso terapéutico en el tratamiento de niños hospitalizados.	Surgieron dos categorías temáticas: 1)"Concepción de las enfermeras del juego como recurso terapéutico" y 2) "Beneficios y desafíos del juego como recurso terapéutico ".	Se confirmó que los enfermeros tienen una visión positiva sobre la relevancia y los diversos beneficios de insertar la alegría en el ámbito hospitalario pediátrico.
2	Nursing angels: the playfulness as an instrument of citizenship and humanization in health Liniker Scidfield Rodrigues da Silva, Nathália da Silva Correia, Eliana Lessa Cordeiro, Thaysa Tavares da Silva, Luma Thays Oliveira da Costa, Patrícia Cristina de Véras Souza Maia BRASIL	Journal of nursing	2017	Estudio exploratorio, descriptivo, con un enfoque cuantitativo. Los datos fueron recogidos a partir entrevistas con compañeros y/o tutores en el sector de oncología de un hospital universitario. El análisis y tratamiento de los datos se procesaron en los programas Microsoft Office Excel y Word 2010, y son analizados con estadística descriptiva. N= 38 acompañantes o tutores.	Identificar la percepción de los compañeros y/o tutores con respecto a la importancia de los Ángeles de Enfermería en el tratamiento para los niños/adolescentes con cáncer.	Respecto al sentimiento de los entrevistados después de la visita de los Ángeles de Enfermería, 44,73% dijeron que se sentían felices. Todos los compañeros (100%) fueron unánimes en decir que las actividades de juego desarrolladas por el grupo de voluntarios actúan positivamente en el tratamiento de los pacientes.	Al final del estudio, los acompañantes demostraron darse cuenta de los impactos positivos que las actividades de juego desarrolladas por los Ángeles de Enfermería aportan al tratamiento de cáncer pediátrico, que cambian completamente la dinámica familiar y del hospital.
3	Modelo de implementación sistemática do brinquedo terapêutico em unidades pediátricas hospitalaresa Carolline Billett Miranda Ezmare Bazoni Soares Maia Fabiane de Amorim Almeida BRASIL	EAN: Escola Anna Nery	2022	Estudio descriptivo, con enfoque cualitativo, desarrollado en unidades de hospitalización y cuidados intensivos pediátricos, apoyado en la herramienta PDCA (Plan, Do, Check and Action). Los datos fueron recolectados a través de la observación de la dinámica de atención en la unidad y entrevista con profesionales de referencia de JT, seguida de análisis temático. N=11 profesionales.	Proponer un modelo para la implementación sistemática del uso del BT (Brinquedo terapêutico: juguete terapéutico) para unidades hospitalarias de pediatría y describir los pasos de este proceso.	La implementación de JT (Juguete terapéutico) mostró resultados positivos, ya sea desde la perspectiva de los miembros del grupo de referencia, o, incluso, por el reconocimiento de la familia y la institución.	Los pasos dados en el proceso de implementación de la PT en las unidades pediátricas brindan subsidios para orientar a los profesionales de diferentes instituciones a implementar sistemáticamente esta práctica lúdica.

	TITULO Y AUTOR	REVISTA	AÑO	TIPO ESTUDIO	OBJETIVOS	RESULTADOS	CONCLUSIONES
4	Integrating Play in Trauma-Informed Care: Multidisciplinary Pediatric Healthcare Provider Perspectives Katherine Stenman and Jennifer Christofferson; Melissa A. Alderfer; Jessica Pierce; Carrie Kelly Elizabeth Schifano and Samantha Klaff; Jennifer Sciolla; Janet Deatrick; Anne E. Kazak ESTADOS UNIDOS	Psychological Services	2019	Estudio cualitativo que utiliza entrevistas semiestructuradas para examinar el papel del juego y su uso potencial en la atención informada por el trauma. Para analizar los datos se utilizó la comparación constante y el análisis de contenido dirigido. N=30 médicos de 2 hospitales.	Explorar la posibilidad de utilizar el juego en la atención pediátrica informada por el trauma. Se derivaron temas y subtemas en 3 áreas: 1) aspectos de la atención médica pediátrica que son potencialmente traumáticos 2) usos del juego en entornos de atención médica pediátrica 3) Barreras potenciales para el uso del juego.	Los resultados documentan aspectos pediátricos que los profesionales reconocen como potencialmente traumáticos, lo que subraya la importancia de la atención dentro del trauma-informado. También identifican formas de utilizar el juego para interactuar con los niños y las familias dentro del trauma-informado.	Se subraya la importancia de la atención informada sobre el trauma. La formación y el desarrollo adicionales en relación con el juego pueden aumentar la viabilidad del uso del juego en la atención pediátrica en el trauma-informado.
5	Healthy play, better coping: The importance of play for the development of children in health and disease Sanne L. Nijhof, Christiaan H. Vinkers, Stefan M. van Geelen, Sasja N. Duijff, E.J. Marijke Achterberg, Janjaap van der Net, Remco C. Veltkamp, Martha A. Grootenhuis, Elise M. van de Putte, Manon H.J. Hillegers, Anneke W. van der Brug, Corette J. Wierenga, Manon J.N.L . Benders, Rutger C.M.E. Engels, C. Kors van der Ent, Louk J.M.J. Vanderschuren, Heidi M.B. Lesscher PAISES BAJOS	Neuroscience & Biobehavioral Reviews	2018	Revisión sistemática/bilbiográfica: El juego como intervención para mejorar los resultados del desarrollo N= No hay datos	Desarrollar intervenciones para pacientes jóvenes, para hacer frente a las consecuencias negativas de su enfermedad y estimular un desarrollo saludable.	Se podría aprender mucho sobre las capacidades adaptativas de los adolescentes, de las que todos los adolescentes podrían beneficiarse en su desarrollo saludable si se estudian los determinantes neurobiológicos y psicológicos de la resiliencia al estrés. El juego en relación con el desarrollo saludable promueve el bienestar y la calidad de vida y sirve de base sólida para la salud futura de los pacientes jóvenes con enfermedades crónicas y sus familias, y converge con la perspectiva de una sociedad más significativa e inclusiva, y una asistencia sanitaria	La complejidad del estudio del juego plantea grandes retos a la hora de medir metódicamente las diferencias interindividuales en el comportamiento lúdico, y es evidente la necesidad de desarrollar intervenciones lúdicas personalizadas. Para ello se necesitan mediciones que "abarquen toda la vida" y no, cuestionarios tradicionales y metodologías observacionales.

	TITULO Y AUTOR	REVISTA	AÑO	TIPO ESTUDIO	OBJETIVOS	RESULTADOS	CONCLUSIONES
6	Hospital clowning: a paediatrician's view Lennard T. van Venrooij & Pieter C. Barnhoorn PAISES BAJOS	The European Journal of Pediatrics	2017	Estudio cualitativo mendiante 2 Grupos focales. Los datos fueron analizados mediante Atlas.ti N=14 pediatras	Analizar la posible colaboración del uso del clown en entornos hospitalarios y establecer recomendaciones prácticas de su uso.	Los médicos tienen experiencias positivas sobre cómo interactúan los payasos de hospital con los pacientes pediátricos y cómo los niños experimentan su actuación. Sin embargo, los médicos no creen que facilitar las visitas de los payasos a la planta forme parte de sus responsabilidades laborales. Los médicos desconocen la existencia de investigaciones sobre la eficacia clínica de los payasos de hospital.	Los pediatras consideran el impacto positivo de las visitas de los payasos de hospital. Este artículo ofrece recomendaciones para organizar sus encuentros con pediatras y residentes de pediatría para mantener una atención sanitaria óptima
7	Feeling happy and carefree: a qualitative study on the experiences of parents, medical clowns and healthcare professionals with medical clowns Jesminne Bruins Slot; Michelle Hendriks; Ronald Batenburg PAISES BAJOS	Internation al journal of qualitative studies on health and well-being Taylor y Francis Group	2018	Estudio mediante entrevistas semiestructuradas a padres que habían tenido experiencias con payasos médicos en los Países Bajos. Se realizaron cuatro grupos focales con siete payasos médicos y 25 profesionales sanitarios. Las entrevistas y los grupos de discusión se grabaron y se transcribieron literalmente. Para analizar los datos se utilizó el análisis de contenido. N=14 padres	Analizar si el uso del clown en entornos hospitalarios con niños con enfermedades graves mejora su estado anímimo-psicológico	En relación con el efecto payaso, distinguimos los siguientes temas: felicidad, distracción, despreocupación y activación. Este efecto dependía de las características del payaso (apariencia, adaptación, juego discreto, esfuerzo); de las características del niño (edad, autonomía miedo, vivir aislado de la sociedad, comunicación); características de los padres (autonomía, actitud); características de los profesionales sanitarios (actitud, comunicación); y organizativas (calendario y planificación, colaboración, accesibilidad, concienciación).	Este estudio muestra que los payasos médicos son valiosos para los niños con enfermedades graves o discapacidades mentales en varios entornos asistenciales. Una ventaja de los payasos médicos es que adaptan su actuación al niño y a la situación. El apoyo y la comunicación con los padres y los profesionales sanitarios es fundamental. Los resultados pueden ayudar a las organizaciones de payasos médicos a mejorar sus servicios y optimizar los encuentros con los payasos.
8	Feasibility and Acceptability of a Game-Based Symptom Reporting App for Children with Cancer: Perspectives of Children and Parents Lauri A. Linder, Amy R. Newman, Kristin Stegenga, Yin-Shun Chiu, Sarah E. Wawrzynski, Heidi Kramer, Charlene Weir, Scott Narus, Roger Altizer, UTAH, ESTADOS UNIDOS	Support Care in Cancer	2021	Estudio mediante entrevistas con los niños y sus padres sobre la aceptación de la aplicación (Dentro del protocolo de tratamiento contra el cáncer en una institución del CO) Se evalua mediante un resumen de los días reales de uso e interacción con cada una de las funciones de la aplicación. N= 19 niños en edad escolar (6-12 años)	Valorar si el recurso de una App "creativa-plástica" mejora la gestión de síntomas (psicológicos) en niños- pacientes	Los niños utilizaron la aplicación una media de 4 días (intervalo de 1 a 12) e interactuaron con mayor frecuencia con las funciones de informe de síntomas y dibujo. Los niños disfrutaron de los aspectos de la aplicación que fomentaban su creatividad y les ofrecían opciones. Los padres aprobaron la naturaleza interactiva de la aplicación y el valor de que el niño proporcionara su propio informe. Tanto los niños como los padres identificaron oportunidades adicionales para mejorar la experiencia de usuario del niño.	Los resultados del estudio respaldan la viabilidad y aceptabilidad preliminares de la aplicación. Las respuestas de los niños y los padres apoyaron la relevancia de la aplicación para el desarrollo y su papel en la mejora de la autonomía del niño y como válvula de escape para la creatividad.

	TITULO Y AUTOR	REVISTA	AÑO	TIPO ESTUDIO	OBJETIVOS	RESULTADOS	CONCLUSIONES
9	Exploring the usefulness of medical clowns in elevating satisfaction and reducing aggressive tendencies in pediatric and adult hospital wards Dorit Efrat-Triester, Daniel Altman, Enav Friedmann, Dalit Lev-Arai Margalit and Kinneret Teodorescu ISRAEL	BMC Health Services Research	2021	Tres estudios en los que se examinó el ajuste de la colocación de los payasos médicos desde diferentes puntos de vista: -Desde el punto de vista: el personal médico (Estudio 1, n = 88), -Desde los payasos médicos (Estudio 2, n = 20) -Desde los consumidores sanitarios (Estudio 3, n = 397). Los análisis principales de los Estudios 1 y 2 incluían frecuencias y pruebas t que comparaban la satisfacción percibida por adultos y niños con la actuación de los payasos. En el Estudio 3 se utilizó el análisis de regresión de bootstrapping PROCESS de mediación moderada para comprobar el efecto indirecto de la afectividad negativa sobre las tendencias agresivas a través de la satisfacción. La exposición al payaso médico moderó esta relación de forma diferente según las distintas edades. N= 505 (médicos, payasos y consumidores sanitarios)	Valorar el uso de payasos médicos en el entorno de pediatría con niños y adolescentes.	Los estudios 1 y 2 muestran que la mayoría de los payasos médicos y del personal médico informan de que la actual la colocación de los payasos médicos es en las salas de pediatría; cerca de la mitad (44% del personal médico, 54% de los payasos médicos) pensaba que esta política de colocación debería cambiar. En el Estudio 3, los datos de los consumidores de salud en siete salas de hospital diferentes mostraron que los payasos son útiles para mitigar el efecto de la afectividad negativa sobre la satisfacción, reduciendo así las tendencias agresivas entre los consumidores sanitarios menores de 21 años. Sorprendentemente, los payasos médicos tuvieron el efecto contrario en los pacientes adultos: para los consumidores sanitarios que estuvieron expuestos al payaso médico y tenían más de 21 años, la afectividad negativa se relacionó con una disminución de la satisfacción, y se observó un aumento de las tendencias agresivas.	Los payasos médicos deberían ubicarse principalmente en las salas infantiles. Los payasos médicos son muy útiles para elevar la satisfacción y reducir las tendencias agresivas de los niños (hasta 21 años)
10	Effects of therapeutic play on children undergoing cast-removal procedures: a randomised controlled trial Cho Lee Wong, Wan Yim Ip, Blondi Ming Chau Kwok, Kai Chow Choi, Bobby King Wah Ng, Carmen Wing Han Chan CHINA	BJM Open	2018	Ensayo controlado aleatorizado en un departamento ortopédico ambulatorio de un de un hospital universitario regional de Hong Kong. Se evaluó a los participantes en tres ocasiones antes, durante y después de la retirada del yeso de escayola. Se analizaron los resultados en SPSS Statics. N=208 niños de 3 a 12 años (I=103/C=105)	Examinar (1) la eficacia del juego terapéutico para reducir la ansiedad y las manifestaciones emocionales negativas en los niños sometidos a procedimientos de extracción de yesos y (2) la satisfacción de los padres y los técnicos con los procedimientos de extracción de yesos.	Los resultados sugieren que el juego terapéutico ayuda a los niños de 3 a 7 años a reducir los niveles de ansiedad, con diferencias medias diferencias entre el grupo de intervención y el de control fue de -20,1 (IC 95%: -35,3 a -4,9; p=0,01). En general, los niños (de 3 a 7 y de 8 a 12 años) de los grupos de intervención mostraron menos manifestaciones emocionales negativas que el grupo de control, con una diferencia media de -2,2 (IC 95%: -3,1 a -1,4; p<0,001). Los padres y técnicos del grupo de intervención también informaron de una mayor satisfacción con los procedimientos que el grupo de control con una diferencia de puntuación media de 4,0 (IC del 95%: -5,6 a 2,3; p<0,001) y 2,6 (IC 95%: 3,7 a1,6; p<0,001), respectivamente.	El juego terapéutico reduce eficazmente la ansiedad y las manifestaciones emocionales negativas en los niños sometidos a procedimientos de retirada de yesos.
11	Effectiveness of Art Therapy on Level of Anxiety among Hospitalized School Age Children in a Selected Hospital at Kanyakumari District M.Maheswari, A. Reena Evency INDIA	International Journal of Nursing Education	2021	Diseño de grupo de control cuasi experimental y no aleatorizado; cuestionario estructurado para la recogida de datos. Se realizó un pretest y un postest antes y después de la arteterapia, utilizando una escala estructurada de evaluación de la ansiedad. N= 64niños en edad escolar (muestreo intencional)	1)Evaluar la eficacia de Arteterapia en el Nivel de Ansiedad entre niños hospitalizados en edad escolar. 2y3) Averiguar la asociación entre las variables demográficas y clínicas entre niños en edad escolar hospitalizados con su nivel de ansiedad previo a la prueba en el grupo de estudio y en el grupo de control.	Los resultados revelaron que el nivel de ansiedad entre los niños en edad escolar hospitalizados era muy bajo. El valor de la prueba "t" no apareada fue de 8,86, significativo a p≤0,05 y altamente significativo a p≤0,05. a p≤0.01, p≤0.001. Representa la eficacia de la Arteterapia en la reducción del nivel de ansiedad. En hubo una asociación significativa entre el Género, las Actividades extraescolares, la Experiencia previa con tipo de enfermedad y Actividades del niño durante la hospitalización.	El estudio concluyó que la arteterapia fue eficaz para reducir el nivel de ansiedad entre los niños en edad escolar hospitalizados.

	TITULO Y AUTOR	REVISTA	AÑO	TIPO ESTUDIO	OBJETIVOS	RESULTADOS	CONCLUSIONES
12	Designing a paediatric hospital information tool with children, parents, and healthcare staff: a UX study Lisa Aufegger Khánh Hà Bùi Colin Bicknell Ara Darzi REINO UNIDO	BMC Health Services Research	2020	En la primera parte se realiza una muestra intencionada para conocer sus percepciones y preocupaciones sobre una plataforma de información hospitalaria diseñada específicamente para los niños y dirigida a ellos. En la segunda parte, se hace un taller de diseño (colaborativo) junto con un diseñador gráfico, se graba en audio y video en el que se exploraron y reflexionaron sobre sus ideas para el diseño de una plataforma de información hospitalaria. En consecuencia, utilizamos los datos recogidos para realizar un análisis temático y una síntesis narrativa. N= primera parte 37 participantes (n=22 padres y n=15 médicos) En la segunda parte, 14 niños y11 padres asistieron a un taller.	Diseñar conjuntamente con niños, padres y médicos un sistema digital de información hospitalaria para preparar a los niños que van a someterse a un tratamiento médico.	Los resultados de la encuesta se clasificaron en cuatro temas: (1) la perspectiva de un sistema de información hospitalaria hospitalario (datos aportados por los padres); (2) información específica necesaria para el sistema de información (datos aportados por padres y médicos); (3) uso del sistema de información hospitalario (datos aportados por los padres); (3) uno del sistema de información virtual para conectar a pacientes jóvenes y padres (aportaciones de los padres); y (4) cómo utilizar el sistema de información del hospital virtual desde el punto de vista del médico (aportaciones de los médicos). Por el contrario, en el taller se destacaron los momentos en que los niños estaban más angustiados/tranquilos.	Los hallazgos apoyan el uso de sistemas de información virtual para niños, en particular para explorar y aprender sobre el hospital, sus instalaciones y las responsabilidades de los profesionales sanitarios. Nuestros resultados exigen más experimentos para desarrollar una asistencia más segura y adecuada a grupos de edad específicos
13	Conhecimento de profissionais de enfermagem acerca do uso do brinquedo terapêutico na hospitalização infantil Juliana Bordoni Canêz Ruth Irmgard Bärtschi Gabatz Tuize Damé Hense Kaiane Passos Teixeira Viviane Marten Milbrath BRASIL	Enferm Foco	2020	Investigación descriptiva con enfoque cualitativo. Los datos se recopilaron a través de entrevistas semiestructuradas con profesionales de enfermería que trabajan en una unidad pediátrica de un Hospital cuyo análisis fue temático. N= 18 profesionales de enfermería	Conocer la percepción de los profesionales de enfermería sobre el uso de juguetes terapéuticos en la hospitalización infantil.	Se elaboraron dos categorías: 1)Conocimiento sobre el juego terapéutico; 2)Uso de estrategias de distracción o juego terapéutico en el cuidado infantil. La mayoría de los participantes demostraron tener comprensión simplificada del juguete terapéutico, ignorando su aplicabilidad y funciones, asociándolo con la recreación y atribuyendo su práctica a profesionales de la terapia ocupacional, no usándolo en su trabajo diario. Sin embargo, utilizan técnicas de distracción para proporcionar mayor comodidad al niño durante la hospitalización.	Se cree que el desarrollo de procedimientos operativos estándar con respecto al uso de juguetes terapéuticos en el cuidado de niños hospitalizados puede contribuir a minimizar los efectos negativos de la hospitalización infantil.
14	Comparison of good days and sick days of school-age children with cancer reflected through their drawings. Lauri A. Linder, Heather Bratton, Anna Nguyen, Kori Parker, Susanna Phinney ESTADOS UNIDOS	Quality of Life Research	2017	Este estudio utilizó entrevistas de dibujar y contar. Se pidió a los niños que hicieran dibujos que representaran tanto un "buen día" como un "día malo". Después se utilizaron entrevistas semiestructuradas para obtener las explicaciones de los niños. Se utilizaron técnicas de análisis de contenido para caracterizar descriptivamente los dibujos de los niños seguidos de análisis temático para identificar puntos en común. N= 27 niños de 6,33 a 12,83 años (media 9,16 años; DE = 1,9) que recibían tratamiento contra el cáncer.	Obtener la opinión de los niños sobre sus experiencias vitales durante el tratamiento. Caracterizar los "días buenos" y los "días malos" de los niños enfermos a través de sus dibujos.	Las imágenes de "buen día" y "día de enfermedad" eran similares en cuanto a la presencia del niño, la inclusión de otras personas y el tipo de arte desarrollado por otros individuos y el tipo de medio artístico utilizado. En los dibujos de los niños, los "días buenos" se caracterizaban por ser felices, estar al aire libre con tiempo soleado y participar en actividades. Por el contrario, los "días de enfermedad" se caracterizaban por sentirse tristes, tumbados o recostados y con síntomas relacionados con la enfermedad.	Los dibujos de los niños ilustran su capacidad de proporcionar ricos datos personales relacionados con sus "días buenos" y sus "días enfermos". La incorporación de estrategias artísticas en el clínico puede proporcionar una estrategia centrada en el niño para comprender la perspectiva del niño y dirigir las intervenciones.

	TITULO Y AUTOR	REVISTA	AÑO	TIPO ESTUDIO	OBJETIVOS	RESULTADOS	CONCLUSIONES
15	Child's Play: The Role of Play in Mitigating the Fear of Death Among Pediatric Palliative Care Team Patients, Families, and Caregivers Jonathan L. Crane Christine S. Davis ESTADOS UNIDOS	Journal of loss and trauma Taylor y Francis Group	2018	Este estudio pertenece a un estudio etnográfico más amplio: Los datos etnográficos son el resultado de más de 200 horas de trabajo sobre el terreno a lo largo de 10 meses de trabajo de campo, reuniones semanales con los miembros del equipo y otras 28 interacciones y visitas de campo con y entre los miembros del Equipo de Cuidados Paliativos Pediátricos (PPCT), pacientes y familiares. N= 10(8 padres de pacientes pediátricos, un paciente menor de 12 años y un paciente mayor de 12 años)	Analizar a través de textos, el valor del juego y del humor en pacientes en cuidados paliativos.	El juego y el humor proporcionan fragmentos de ilusión palpable que permiten a los pacientes, familiares y profesionales sanitarios renunciar momentáneamente a la desesperación terminal y a la angustia que conlleva una muerte apremiante.	El juego proporciona un respiro temporal de los implacables pinchazos, las malas noticias y el dolor encarnado. Estas diversiones pueden ser más eficaces y beneficiosas que cualquier intervención quirúrgica o farmacológica y son uno de los pocos remedios disponibles cuando las opciones médicas se agotan.
16	Children's perception of venipuncture through therapeutic toy Maria Clara da Cunha Salomão Barroso Ravini dos Santos Fernandes Vieira dos Santos Antonio Eduardo Vieira dos Santos Michelle Darezzo Rodrigues Nunes Eduardo Alexander Júlio Cesar Fonseca Lucas BRASIL	Acta Paul Enferm	2020	Estudio con enfoque cualitativo. Fue realizado en los sectores pediátricos de Enfermería, Cirugía y Terapia Intensiva de un hospital universitario de Rio de Janeiro, a través de una entrevista que fue grabada y sometida a un análisis temático. N= 7 niños entre 4 y 11 años,	Comprender la percepción de los niños acerca de la venopunción a través del juguete terapéutico y comprender de qué forma el juguete terapéutico puede contribuir con el procedimiento de venopunción y con la interacción entre el niño y el enfermero.	Al dramatizar en la muñeca, manipular los materiales hospitalarios y deducir el propósito final, ese mundo imaginario y repleto de conceptos equivocados se transforma en una experiencia positiva tanto para el niño, como para el enfermero. La interacción a través del juego permite a los niños tener más claridad sobre el procedimiento y mayor receptividad con el equipo de enfermería, así como con nuevos procedimientos que puedan llegar a realizarse.	Este estudio les dio voz a los niños como sujetos de cuidado en la medida en que hay una ruptura de la visión centrada en lo técnico, lo que favorece el protagonismo infantil. Se destaca la importancia de incorporar el juguete terapéutico en el proceso de cuidado de la enfermería pediátrica y demostró su potencial efecto terapéutico.

	TITULO Y AUTOR	REVISTA	AÑO	TIPO ESTUDIO	OBJETIVOS	RESULTADOS	CONCLUSIONES
17	Children in outpatient follow-up: perspectives of care identified in interviews with puppet. Ana Carolina Andrade Biaggi Leite Willyane de Andrade Alvarenga Júlia Rezende Machado Letícia Falsarella Luchetta Rebecca Ortiz La Banca Valéria de Cássia Sparapanib Rhyquelle Rhibna Neris Denisse Cartagena-Ramos Miguel Fuentealba-Torres Lucila Castanheira Nascimento BRASIL	Revista Gaúcha de Enfermagem	2019	Estudio cualitativo. Los datos fueron recolectados en octubre de 2016 mediante entrevista semiestructurada con niños con enfermedades crónicas reclutadas en un ambulatorio pediátrico (Sao Paulo) y se utilizó el fantoche como recurso facilitador en la comunicación. Las entrevistas fueron analizadas por medio del análisis temático inductiva. N= 16 niños entre 7 y 12 años	Analizar la perspectiva del niño acerca de su condición de salud y experiencias relacionadas al a atención ambulatoria hospitalaria y el uso de los títeres como estrategia lúdica para recoger datos.	Se construyeron cuatro temas: 1)niño en seguimiento ambulatorio: ¿qué saben?; 2)Emociones que atraviesan el seguimiento ambulatorio; 3)El ambulatorio de mis sueños y; 4)La utilización de los títeres y el universo lúdico de la entrevista.	Fue posible identificar el motivo y los principales sentimientos del seguimiento ambulatorio, así como las preferencias, de los niños, relacionados con los aspectos físicos y estructurales del ambulatorio.
18	Arteterapia en el ámbito de hospitalización pediátrica María del Río Diéguez, Ana Rosa Sánchez Velasco España	Metas enfermería	2019	Estudio cualitativo. Observación participante. N= 56 pacientes.	Mostrar las posibilidades que ofrece la arteterapia para abordar el malestar derivado de la hospitalización en la población Infantil, subrayando los mecanismos por los cuales opera en relación con la ansiedad de la hospitalización, la limitación de los recursos de afrontamiento y la necesidad de recuperación de formas vinculares seguras.	Los resultados mostraron los siguientes beneficios: menor emocionalidad aflictiva relacionada con el ingreso y la enfermedad; mayor capacidad para afrontar temores a procedimientos técnicos, pruebas, material sanitario, etc.; una percepción más "normalizada" de la hospitalización, y desarrollo de vías más eficaces para la evasión de la realidad. Desde el punto de vista cualitativo, uno de los aspectos más significativos fue constatar el papel que el espacio juega en la experiencia de hospitalización; qué lugar ocupa o puede ocupar la niña, el niño, en ese espacio; cómo puede "apropiárselo", subjetivarlo e Investirlo de valores personales que le permitan vivirlo como algo Integrado en el curso de su vida.	El juego creativo proporciona una vía de trabajo muy cercana a la experiencia infantojuvenil, adecuada para la familiarización con experiencias difíciles y útil como medio para desarrollar actitudes y procesos que Impliquen control, autonomía y autoconfianza,
19	Aplicación de la realidad virtual en niños oncológicos hospitalizados sometidos a procedimientos invasivos: un estudio de casos Diego José Sáez-Rodríguez Pablo Chico-Sánchez España	Psicooncología	2021	Estudio cualitativo mediante entrevistas y cuestionarios. La evaluación y aplicación del tratamiento se estructuró en tres sesiones (evaluación, intervención sin Realidad Virtual e intervención con RV). Se utilizó STAI-C para evaluar la ansiedad estado del niño, Faces Pain Scale Revised para evaluar el dolor percibido por este, y un cuestionario ad-hoc para evaluar la percepción de ansiedad y dolor de los padres y personal sanitario. N= 2 estudios de caso (de 11 y 9 años)	Evaluar el uso de RV para reducir la ansiedad y dolor percibido en dos niños de 9 y 11 años, pacientes oncológicos sometidos a punción de catéter en un hospital de Alicante, España.	Se mostró una disminución en la percepción del dolor y el nivel de ansiedad en ambos sujetos, en sus padres y en el personal sanitario cuando se usó RV, respecto a la intervención sin RV.	Mediante la implementación de la RV, se han cumplido los objetivos del tratamiento: reducir el nivel de ansiedad y reducir el dolor percibido en pacientes oncológicos que son sometidos a la punción del catéter. Ambos niños han mejorado en las dos variables del estudio: percepción de ansiedad y percepción de dolor, lo que confirma las hipótesis iniciales.

	TITULO Y AUTOR	REVISTA	AÑO	TIPO ESTUDIO	OBJETIVOS	RESULTADOS	CONCLUSIONES
20	Adolescent/Young Adult Perspectives of a Therapeutic Music Video Intervention to Improve Resilience During Hematopoietic Stem Cell Transplant for Cancer Joan E. Haase, Sheri L. Robb, Debra S. Burns, Kristin Stegenga, Brooke Cherven, Verna Hendricks-Ferguson, Lona Roll, Sharron L. Docherty, Celeste Phillips, ESTADOS UNIDOS	Journal of Music Therapy,	2020	Estudio cualitativo. Se utilizó un enfoque de muestreo intencional para seleccionar una submuestra de los AYA (adolescents/young adults) inscritos en el ensayo SMART I (The Stories and Music for AYA Resilience during Transplant), que recibieron la intervención TMV (therapeutic music video). Al final de cada entrevista, también pedimos a los AYA sugerencias sobre cómo mejorar el TMV. N= submuestra intencionada de 14 AYA (adolescents/young adults) entre los 13 y los 22 años.	Evaluar el uso de "video musical terapéutico" en pacientes con cáncer (en proceso de transplante de células mádre hematopoyéticas)	Cuatro categorías temáticas: 1)Una experiencia entrelazada de la intervención de trasplante y TMV; 2)TMV guiada para la reflexión, la expresión personal y la creación de significado; 3)Contar mi historia: cómo mejorar el TMV; y 4)Una Forma de Superar el lado malo del cáncer.	Los hallazgos proporcionan información sobre las formas en que el TMV apoya los esfuerzos de los AYA para superar la angustia y los retos al ofrecer oportunidades para reflexionar sobre lo que es significativo, conectar con los demás y explorar/identificar fortalezas personales. El hallazgo clave del análisis cualitativo es que el TMV proporcionó la posibilidad de recordar, reflexionar existencialmente sobre sus experiencias durante el proceso y obtener significado de sus experiencias durante el Hematopoietic stem cell transplant (HSCT) así como crear vínculos sociales de apoyo; y para muchos supuso obtener una comprensión con los demás al compartir su historia.
21	Acceptability and feasibility of a therapeutic board game for children and adolescents with cancer: the Italian version of Shop Talk Alessandra Bettini Elena Amore Laura Vagnoli Francesca Maffei Rosanna Martin ITALIA	Supportive Care in Cancer	2019	El tablero de juego, las tarjetas de preguntas y las instrucciones del juego se tradujeron al italiano a partir de la versión original inglés-español. La afectividad de los pacientes se evaluó antes (T0) y después (T1) de la sesión de juego utilizando el PANAS-C. juego utilizando el PANAS-C. La aceptabilidad y la viabilidad se evaluaron en T1 mediante un cuestionario diseñado específicamente. N= 30 pacientes pediátricos de 7 a 18 años con cáncer.	El objetivo de este estudio era traducir Shop Talk al italiano, y evaluar su aceptabilidad, viabilidad e impacto emocional en los pacientes.	Las puntuaciones de percepción de aceptabilidad y viabilidad de los pacientes fueron altas. Los análisis estadísticos mostraron una disminución significativa del afecto negativo y un aumento significativo del afecto positivo en los pacientes.	Los resultados sugieren que los pacientes participantes apreciaron el juego y su contenido, propósito y uso. Además, la sesión de juego con Shop Talk tuvo un impacto positivo en la afectividad de los jugadores. Por lo tanto, Shop Talk puede considerarse una herramienta útil para los psicólogos que trabajan con pacientes pediátricos con cáncer en Italia.
22	A utilização da música em uma unidade pediátrica: contribuindo para a humanização Hospitalar Karla Gualberto Silval Gunnar Glauco de Cunto Taetsll Leila Brito BergoldIII Brasil	Rev enferm UERJ	2017	Se trata de una investigación del tipo exploratorio y descriptivo de enfoque cualitativo. La producción de datos ocurrió a través del método de la Investigación Convergente-Asistencial. Se realizó un análisis de contenido de Bardin N= 20 niños hospitalizados de entre 4 y 10 años.	Describir la percepción de los niños hospitalizados sobre las actividades musicales realizadas en el ambiente hospitalario y analizar la relación entre música y humanización hospitalaria.	La evaluación de la actividad a través de las entrevistas y los dibujos apunta que todos los niños dijeron sentirse más animados, alegres y felices después de la actividad musical.	La música puede contribuir a la humanización hospitalaria, teniendo aplicabilidad para niños en diferentes edades, proporcionando placer, reducción de la ansiedad y promoviendo la salud en el ambiente hospitalario.

	TITULO Y AUTOR	REVISTA	AÑO	TIPO ESTUDIO	OBJETIVOS	RESULTADOS	CONCLUSIONES
23	A Magic Therapy Program to Alleviate Anxiety In Pediatric Inpatients Harrison D. Pravder Amanda Leng-Smith Andrew I. Brash, David J. Elkin, Michael Attard, Brooke Rose, Catherine R. Messina, Maribeth B. Chitkara, ESTADOS UNIDOS	Hospital pediatrics	2019	Ensayo. Las parejas paciente-cuidador se asignaron aleatoriamente a un grupo de intervención de terapia mágica o a un grupo de control. La ansiedad se midió antes y después de la intervención mediante herramientas de autoinforme validadas. Se utilizaron la Escala de Imagen Facial y el Test de Imágenes de Venham para medir la ansiedad de los jóvenes. el Inventario de Ansiedad Estado- Rasgo y la Escala de Imagen Facial para los pacientes de más edad y el Inventario breve de ansiedad estado- rasgo para los cuidadores. Un subconjunto del grupo de intervención fue reevaluado una hora después de la terapia. También se encuestó a los profesionales sanitarios para conocer su opinión sobre el programa. N= 196 pacientes de entre 5 y 16 años y sus cuidadores	Nuestro objetivo es evaluar el impacto de un programa de terapia mágica, organizado y facilitado por estudiantes de medicina, sobre el alivio de la ansiedad de los pacientes pediátricos hospitalizados y sus cuidadores.	La ansiedad estandarizada del grupo mágico de pacientes se redujo se redujo en un 25% (n 5 47; P 0,001) después de la terapia. La ansiedad del grupo mágico de cuidadores se redujo en un 24% (n 5 34; P , 0,001). Los datos sugieren que la reducción de la ansiedad duró al menos 1 hora después de la terapia. Médicos (n 5 9), enfermeras (n 5 8) y residentes de pediatría (n 5 20).	La integración de un programa de terapia mágica en la atención hospitalaria pediátrica fue factible y exitosa en la disminución de la ansiedad del paciente y del cuidador. Los profesionales sanitarios apoyan la continuidad del programa.
24	Evaluation of an in-hospital recreation room for hospitalised children and their families lauren kelada, Claire E Wakefield, Sharon De Graves, Claire Treadgold, Gadiel Dumlao, María Schafer, Tracey O'Brien. AUSTRALIA	Journal of Pediatric Nursing	2021	Métodos mixtos simultáneos, los padres completaron cuestionarios (Herramienta de experiencias restaurativas, Índice de estrés de crianza-forma corta, Inventario de calidad de vida pediátrica) y una entrevista opcional. Analizamos los datos usando t-pruebas y regresiones múltiples (cuestionarios) y análisis de contenido (entrevistas). N= 123 niños y 119 padres	Determinar acerca de las salas de recreación: 1) el primer uso de la sala por parte de las familias (incluido el descubrimiento y los retrasos); 2) características de las familias que acceden a la habitación; 3)asociaciones positivas y negativas de los padres con la habitación; y 4) los aspectos más y menos valorados de la habitación por los padres.	Los padres eran informados del acceso a la sala de recreación con retraso. La angustia de los padres se relacionó positivamente con su frecuencia de uso de la habitación (r =0.28, p = .001). Familias de niños hospitalizados con menor funcionamiento psicosocial (r = −0.31, p = .001) utilizaban la habitación con más frecuencia que las familias de niños con mayor funcionamiento. Identificamos tres temas: 1) respiro; 2) apoyo social y aislamiento reducido; y 3) necesidad de una mayor accesibilidad (particularmente para bebés/niños pequeños).	El respiro y el apoyo social que se brindan en las salas de recreación pueden ser particularmente importantes para los padres y las familias de niños con problemas psicosociales y físicos muy afligidos. Las áreas dedicadas para diferentes grupos de edad pueden ayudar a mejorar la accesibilidad de las salas de recreación.
25	Qualitative, Exploratory, and Multidimensional Study of Telepresence Robots for Overcoming Social Isolation of Children and Adolescents Hospitalized in Onco-Hematology Julie Henry, Tanguy Leprince, Sandra Garcia Robles, Alexandra Farnery, Helen Boyle, Lila Gilis, Christine Witz, Jean-Christophe Barland, Jean-Yves Blay and Perrine Marec-Be´ rard. FRANCIA	Journal of adolescent and young adult oncology	2019	Estudio observacional con entrevistas cara a cara semiestructuradas el día +15 después de la provisión del robot y luego después de que los pacientes se hubieran ido a casa, también como entrevistas cara a cara con los cuidadores antes de que los robots estuvieran disponibles y en el día +21 N= 17 pacientes (de 7 a 25 años) y sus padres. 15 médicos.	Evaluar los beneficios percibidos y las dificultades encontradas por los usuarios y sus familias en términos de dinámica familiar usando el robot. También evaluamos la presencia del robot en la relación terapéutica de los médicos y en la organización del cuidado diario.	Uno de los principales beneficios percibidos expresado por los pacientes fue el mantenimiento de una conexión con sus hermanos y la retención de su papel en la familia. Para los padres, el dispositivo brindó la tranquilidad de poder mantenerse en contacto con su hijo. El personal de enfermería indicó que los dispositivos les permitieron desarrollar más que una relación profesional con el niño e interactuar con su familia extensa. También se señalaron limitaciones de la naturaleza virtual de la relación personal de enfermería/familia, como la posible frustración de los pacientes cuando presencian cosas a las que no pueden acceder y un grado de preocupación de los padres durante los períodos de desconexión.	Este estudio reveló un beneficio general percibido para los pacientes, sus familias y cuidadores. También destacó temas relevantes y proporciona pautas para una aplicación más amplia de tales dispositivos.

	TITULO Y AUTOR	REVISTA	AÑO	TIPO ESTUDIO	OBJETIVOS	RESULTADOS	CONCLUSIONES
26	Percepção dos pais sobre a brinquedoteca hospitalar como recurso terapêutico Fernanda Cesário, Suelen Pinto, Thais Aniceto, Alessandra Jardim, Claudirene Araújo, Lilian Torres. BRASIL	Millenium	2021	Cualitativo. La recolección de datos se realizó a través de entrevistas semiestructuradas con preguntas relevantes al objetivo propuesto. El marco de Lawrence Bardin se utilizó para analizar el contenido de las declaraciones. N=15 padres o tutores	Comprender la percepción de los padres o tutores sobre la sala de juegos del hospital como recurso terapéutico.	Los padres y tutores percibieron la sala de juegos del hospital como una estrategia que reduce tensiones, aumenta la autoestima y la autonomía, posibilita una mayor sensación de seguridad en los más pequeños, lo que contribuye a una mayor adherencia al tratamiento y consecuente recuperación de la salud. Los contenidos analizados podrían organizarse en tres ejes temáticos: Ocupación del tiempo de hospitalización, Jugar permite el vínculo entre padres e hijos y Jugar como terapia de apoyo en la recuperación del niño.	La sala de juegos del hospital tiene una dimensión terapéutica reconocida por los padres y tutores en la hospitalización infantil. Los gerentes y profesionales deben invertir en su expansión y en la educación continua de los equipos para su pleno uso.
27	Percepção da criança hospitalizada acerca do brinquedo terapêutico instrucional na terapia intravenosaa Hercules Pereira Coelho, Gilberto dos Santos Dias de Souza, Victor Hamilton da Silva Freitas, Isabelly Rayane Alves dos Santos, Chesla de Alencar Ribeiro, Janayle Kéllen, Duarte de Sales, Joseph Dimas de Oliveira, Gleice Adriana Araujo Gonçalves, Ana Paula Ribeiro de Castro. BRASIL	Escola Anna Nery	2020	Descriptivo con enfoque cualitativo. Los datos se recogieron mediante entrevista semiestructurada, posteriormente analizados con el software IRAMUTEQ. N= 31 niños preescolares y escolares.	Analizar la percepción del niño hospitalizado en cuanto al uso del juguete terapéutico instructivo en la preparación para la terapia intravenosa.	Los niños comprendieron la técnica a partir del uso del juguete terapéutico instructivo. Cuando tienen la oportunidad de jugar y dramatizar la terapia intravenosa, a través del juguete terapéutico instructivo, la ansiedad, el dolor, la angustia, la soledad, el miedo y el llanto son mitigados.	Orientar a los niños sobre la realización de la terapia intravenosa favorece su comprensión sobre los beneficios reales de esta técnica para su salud.
28	Percepção da equipe de enfermagem sobre a abordagem lúdica à criança hospitalizada Ana Cláudia Seus Falke Viviane Marten Milbrath, Vera Lucia Freitag. BRASIL	Cultura de los cuidados	2018	Cualitativo exploratorio-descriptivo en pediatría. Para recopilar los datos, se utilizó la entrevista semiestructurada. La información fue interpretada a través de análisis temático de Minayo. N= 8 (3 enfermeros y 5 técnicos de enfermería)	Conocer la percepción del equipo de enfermería sobre el enfoque lúdico para los niños hospitalizados.	Se observó que el personal de enfermería no tiene la preparación técnica y científica para utilizar un enfoque lúdico en la prestación de cuidados de enfermería, así como algunos ignorantes del concepto y las técnicas aplicadas a la terapia de juego, este problema ha tenido poca o ninguna enfoque en la formación académica o profesional de los encuestados.	Es necesario que este enfoque lúdico se introduzca en los cursos de grado y que las instituciones promuevan este instrumento de cuidado, con objeto de optimizar la atención a los niños hospitalizados.
29	Perception of the hospitalized child's companion in relation to therapeutic toys Suélida Rafaela de Melo Silva, Maria Carolina Salustino dos Santos, Amanda Marinho da Silva, Fabiana Ângelo Ferreira, Rozideyse de Souza Cabral Freitas, Mariana Tomé Gouveia, Wilma Ferreira Guedes Rodrigues, Raquel Emanuele Alcoforado dos Santos BRASIL	Journal of nursing	2018	Se trata de un estudio cualitativo, de campo, descrito y exploratorio, utilizando la herramienta Juguete terapéutico. Los datos fueron recolectados por medio de una entrevista con un guión semiestructurado. Se empleó la técnica de Análisis de Contenido en la modalidad Análisis Categorial para análisis de los datos. N= 10 acompañantes	Identificar la percepción de los acompañantes de los niños hospitalizados con relación a las actividades lúdicas.	Se eligieron, a partir de la lectura y relectura de las entrevistas, cuatro categorías: 1) La biblioteca de juguetes como ayuda en el tratamiento pediátrico, 2)Utilización del juguete terapéutico en la realización de los procedimientos; 3)El juguete terapéutico como soporte de la asistencia de Enfermería, 4) El juguete y el acercamiento entre el profesional y el niño >>.	Se consideró primordial que los profesionales actuantes en la Pediatría desarrollen estrategias para la utilización del juguete terapéutico, mejorando la asistencia ofrecida y como contribución, proporcionando la atención más humana y calificada en el área.

	TITULO Y AUTOR	REVISTA	AÑO	TIPO ESTUDIO	OBJETIVOS	RESULTADOS	CONCLUSIONES
30	Play strategies in nursing care for the hospitalized child. Geicielle Karine de Paula, Fernanda Garcia Bezerra Góes, Aline Cerqueira Santos Santana da Silva, Juliana Rezende Montenegro Medeiros de Moraes, Liliane Faria da Silva, Maria da Anunciação Silva. BRASIL	Journal of nursing	2019	Estudio cualitativo, descriptivo. Entrevistas semiestructuradas cuyos datos fueron sometidos a la técnica de Análisis de Contenido, en la modalidad Análisis Temático. N=15 profesionales de enfermería.	Analizar el uso de estrategias lúdicas en el cuidado al niño hospitalizado en la perspectiva del equipo de enfermería.	Las estrategias lúdicas son comprendidas mayoritariamente como una forma de entretener/distraer a los niños hospitalizados. Se utilizan materiales hospitalarios, juegos, dibujos, conversación/amistad, vestimentas diferenciadas y cuenta-historias, especialmente, durante los cuidados procedimentales. Se identifican, sin embargo, factores limitantes del uso de esas estrategias lúdicas en el cuidado al niño, como la escasez de recursos / materiales / inversiones, el miedo de los niños hacia los profesionales y los procedimientos, la falta de tiempo y la presencia de los familiares.	Los factores limitantes necesitan ser superados para la garantía de la atención integral a los niños hospitalizados, considerando que el jugar es un derecho garantizado legalmente, además de contribuir para la recuperación más placentera y para el pleno desarrollo infantil.
31	Terapia assistida com cães em pediatria oncológica: percepção de pais e enfermeiros Rebeca Lima Moreiral, Fabiane do Amaral GubertII, Leidiane Minervina Moraes de SabinoII, Jéssica Lima BenevidesII, Marcela Ariadne Braga Gomes TomélI, Mariana Cavalcante MartinsI, Mychelangela de Assis BritoIII BRASIL	Revista Brasileña De enfermería	2016	Estudio cualitativo, basado en técnica de Observación-Participante. Se aplicó entrevista en profundidad. Datos interpretados por técnica de análisis de contenido. N= 16 (10 padres y 6 enfermeras)	Comprender la percepción de profesionales de enfermería y responsables de niños y adolescentes con cáncer acerca de la Terapia Asistida por Perros.	La práctica es reconocida como benéfica para los participantes, aunque ellos no entienden su verdadero objetivo terapéutico y aplicaciones. La consideran sólo algo que distrae y divierte, sin percibir que lo que ocurre es un proceso más complejo que involucra cambios más allá de los emocionales, los más fácilmente perceptible.	Las percepciones de los participantes refuerzan recomendaciones aplicables en el contexto hospitalario y evidencian que la práctica en cuestión puede convertirse en técnica efectiva de promoción de salud en niños y adolescentes con cáncer.
32	The effect of clown model implemented in hospital on the anxiety and depression level of ill children and their mothers. Özgür Alparslan, Gülçin Bozkurt. TURQUÍA	Arts & Health	2017	Ensayo clínico con 2 grupos, grupos de payasos y grupo control. Se midió la ansiedad y los niveles de depresión con el test the State-Trait Anxiety Inventory y el test de Depresión de Beck. N= 99 niños (7-13 años) y sus madres.	Investigar el efecto de los payasos en el hospital sobre el nivel de ansiedad y depresión de pacientes infantiles y sus madres durante la estancia hospitalaria	El 96% de los niños manifestaron haber disfrutado de los payasos, el 84% dijo que los payasos habían sido entretenidos y relajantes, El 60% informó que los payasos habían reducido su miedo y emoción, el 94% deseaba que los payasos los visitaran nuevamente y el 80% dijo que lo primero que recordarían cuando fueran hospitalizados de nuevo sería los payasos.	Se constató que la presencia de payasos durante la estancia hospitalaria fue útil para manejar la ansiedad y la depresión de los niños ($p < .05$), pero no fue eficiente para sus madres ($p > .05$).
33	The effectiveness of finger puppet plays in reducing fear of surgery in children undergoing elective surgery: A Randomized Controlled Trial Melahat Akgün Kostaka, Gülsev Kutmanb, Remziye Semerci TURQUÍA	Collegian	2020	Estudio prospectivo, aleatorizado y controlado. Además de la atención habitual, los niños del grupo de intervención recibieron una intervención que incluía jugar con títeres de dedo con sus padres mientras que el grupo de control recibió atención de rutina. Los datos fueron recolectados a través del formulario demográfico y la Escala de Miedo Infantil. N= 70 niños de 5-10 años sometidos a cirugía menor electiva.	Investigar el efecto del juego de títeres de dedo con participación de los padres sobre el miedo.	Los resultados mostraron que los niños en el grupo de títeres de dedo reportaron significativamente menor puntuaciones de miedo que las del grupo control al entrar en el quirófano ($p < 0,001$), y en el postoperatorio ($p < 0,001$). Los valores de los padres y enfermeras también fueron más bajos para los niños en el grupo de títeres de dedo ($p < 0,05$).	De acuerdo con estos resultados, se recomienda que el juego de títeres de dedo sea utilizado por enfermeras y padres para reducir el miedo a la cirugía en niños en clínicas pediátricas.

	TITULO Y AUTOR	REVISTA	AÑO	TIPO ESTUDIO	OBJETIVOS	RESULTADOS	CONCLUSIONES
34	The impact of a creative play intervention on satisfaction with nursing care: A mixed-methods study Emel Teksoz, Ibrahim Bilgin, Suna Eryigit Madzwamuse, Ayse FerdaOscakci TURQUÍA	Willey	2016	Diseño de métodos mixtos que consiste en evaluaciones cuantitativas previas y posteriores y entrevistas cualitativas. Los niños participantes completaron la Herramienta de percepción de atención de enfermería del paciente y sus padres completaron la Herramienta de satisfacción de atención médica PedsQ. Se capturaron sus reflexiones sobre esta intervención que incluía actividades creativas con materiales médicos limpios sin usar. N=30 niños (distribuidos en dos grupos de 15), 30 Padres y 20 enfermeras.	Investigar el impacto de una intervención de juego creativo en las medidas de satisfacción de los niños y sus padres.	No hubo diferencias entre los grupos en la satisfacción previa a la intervención, pero sí en el tiempo 2 posterior a la intervención. En las entrevistas cualitativas, las enfermeras indicaron que esta intervención había mejorado sus habilidades de juego con los niños. Los familiares informaron de que la intervención mejoró la relación enfermera-niño y su satisfacción con los cuidados.	Los resultados han demostrado que la intervención del juego creativo es una intervención de enfermería factible que tiene un fuerte potencial para ser eficaz en la satisfacción de los pacientes infantiles y sus asistentes con los servicios de atención
35	The nurse's perception of playing and the impact of these practices in pediatric assistance. Aclênia Maria Nascimento Ribeiro, Eulláynne Kassyanne Cardoso Ribeiro, Luciana Stanford Baldoino, Ariane Gomes dos Santos. BRASIL	Revista online de pesquisa	2020	Investigación descriptiva exploratoria y con abordaje cualitativo. La recolección de datos fue realizada a través de una entrevista semiestructurada. N= 10 enfermeros	Conocer la percepción del enfermero sobre el juego y el impacto de esta práctica en la asistencia pediátrica.	Se obtuvieron dos categorías: 1)La percepción del enfermero sobre el jugar en el proceso de recuperación infantil y 2) dificultades encontradas por la enfermería en la realización de actividades lúdicas.	Ante la amplitud que reviste el cuidado al niño, los profesionales afirman que no poseen tiempo suficiente para desarrollar actividades lúdicas. Resaltaron la importancia de un número adecuado de profesionales frente a la demanda de trabajo, considerando la complejidad del niño.
36	The use of play in the pediatric hospitalization scenario Magda Kelanny Costa de Oliveira Silva, Luana Cavalcante Costa Ferraz, Marcela Barbosa de Farias, Jéssyca Karen Campos Januário, Ana Carolina Santana Vieira, Rossana Teotônio de Farias Moreira, Ingrid Martins Leite Lúcio BRASIL	Journal of nursing	2019	Estudio cualitativo, descriptivo, exploratorio. Se realizaron entrevistas semiestructuradas y se empleó la técnica de Análisis de Contenido. N= 18 profesionales.	Describir la percepción del equipo multiprofesional sobre la utilización del lúdico y de los factores que interfieren en su práctica en el contexto del cuidado al niño hospitalizado.	Se revela que los profesionales perciben cómo el lúdico ayuda a modificar el ambiente hospitalario, los sentimientos y el proceso de comunicación con el niño. También influye en la adhesión a las terapias, a la socialización, a la promoción de vínculos y a la colaboración con el equipo, aunque no todos se sienten preparados para incorporarlo a su rutina de trabajo.	Se encuentran dificultades relacionadas con los recursos humanos y materiales, aunque reconocen que hay beneficios.
37	The effect of a pet therapy and comparison intervention on anxiety in hospitalized children Katherine Hinic, Mildred Ortu Kowalski, Kristin Holtzman, Kristi Mobus, NUEVA JERSEY (ESTADOS UNIDOS)	Journal of pediatric nursing	2019	Estudio cuasiexperimental que comparó el estado de ansiedad antes y después en una muestra de conveniencia de niños divididos en dos grupos. Se midió la ansiedad de los niños con la escala State-Trait Anxiety Scale for Children (STAIC) y los padres rellenaron un cuestionario. N= 93 niños entre 6 y 17 años.	Evaluar el efecto de una breve visita de terapia con mascotas y una intervención de comparación sobre la ansiedad en niños hospitalizados.	Aunque el estado de ansiedad disminuyó significativamente en ambos grupos, los niños del grupo de terapia con mascotas experimentaron una disminución significativamente mayor de la ansiedad. Además, los padres manifestaron altos niveles de satisfacción con el programa de terapia con mascotas.	Los resultados del estudio apoyan la terapia breve con mascotas con un perro adiestrado y un adiestrador como herramienta para reducir la ansiedad de los niños hospitalizados y fomentar la satisfacción de los padres.

	TITULO Y AUTOR	REVISTA	AÑO	TIPO ESTUDIO	OBJETIVOS	RESULTADOS	CONCLUSIONES
37	The effect of a pet therapy and comparison intervention on anxiety in hospitalized children Katherine Hinic, Mildred Ortu Kowalski, Kristin Holtzman, Kristi Mobus, NUEVA JERSEY (ESTADOS UNIDOS)	Journal of pediatric nursing	2019	Estudio cuasiexperimental que comparó el estado de ansiedad antes y después en una muestra de conveniencia de niños divididos en dos grupos. Se midió la ansiedad de los niños con la escala State-Trait Anxiety Scale for Children (STAIC) y los padres rellenaron un cuestionario. N= 93 niños entre 6 y 17 años.	Evaluar el efecto de una breve visita de terapia con mascotas y una intervención de comparación sobre la ansiedad en niños hospitalizados.	Aunque el estado de ansiedad disminuyó significativamente en ambos grupos, los niños del grupo de terapia con mascotas experimentaron una disminución significativamente mayor de la ansiedad. Además, los padres manifestaron altos niveles de satisfacción con el programa de terapia con mascotas.	Los resultados del estudio apoyan la terapia breve con mascotas con un perro adiestrado y un adiestrador como herramienta para reducir la ansiedad de los niños hospitalizados y fomentar la satisfacción de los padres.
38	To the Operating Room! Positive Effects of a Healthcare Clown Intervention on Children Undergoing Surgery Gabriela Markova, Lukas Houdek and Zuzana Kocabova. REPUBLICA CHECA	Frontiers in public health	2021	Cualitativo. Los niños de ambos grupos fueron grabados en video y los videos luego se usaron para calificar su actividad, excitación, expresividad emocional y vocalizaciones. N= 62 niños entre 5 y 12 años. (GI=35/GC=27)	Examinar los efectos positivos de una intervención de payasos sanitarios sobre los niños que se someten a cirugías.	Los niños del GI mostraron más emociones positivas y vocalizaciones que los niños en el GC. Los padres de niños en el GI también informaron más estado de ánimo positivo que los padres de los niños en el GC. En cambio, los niños del GC informaron mayor calidad de vida que los niños del GI.	Se demuestra que una intervención de payasos de atención médica tuvo algunos efectos positivos en comportamientos y estado de ánimo de niños hospitalizados y sus padres.
39	Using social robot PLEO to enhance the well-being of hospitalised children. Clara Moerman, Rianne Jansens HOLANDA	Journal of Child Health Care	2020	Estudio de caso múltiple. N= 9 (cuatro niñas y cinco niños, de 4 a 13 años)	Explorar cómo el contacto con el robot social PLEO podría afectar positivamente el bienestar de un niño.	seis categorías de interés: 1.Interacción con PLEO: Los niños interactuaron e intentaron llamar la atención de PLEO. 2. Rol de los adultos. Ayudó a los niños a empezar a interactuar con PLEO. 3. Preferencias por PLEO. Hubo niños que prefirieron jugar con otros juguetes 4. PLEO como compañero. La mayoría de los niños usaron a PLEO como entretenimiento y no como amigo. 5. Consecución de meta(s) predeterminada(s). Se logró la distracción de todos los niños. 6. Despliegue de PLEO. Se ofreció según las necesidades del niño o niña.	La interacción con PLEO contribuyó a lograr el propósito relacionado con el bienestar para seis de los niños.

	TITULO Y AUTOR	REVISTA	AÑO	TIPO ESTUDIO	OBJETIVOS	RESULTADOS	CONCLUSIONES
40	Using the instructional therapeutic play during admission of children to hospital: the perception of the family Bruna Ferreira Aranhaa, Marcela Astolphi de Souzaa, Glicinia Elaine, Rosilho Pedrosoa, Edmara Bazoni Soares Malab, Luciana de Lione Meloaa BRASIL	Revista Gaúcha de Enfermagem	2020	Investigación fenomenológica. Participaron en una sesión de juguete terapéutico instructivo enfocada en los procedimientos realizados al momento del ingreso: medición de peso, altura y signos vitales, y recolección de exámenes. Por su parte, se invitó a las familias a participar en una entrevista fenomenológica al día siguiente de la sesión. N= 12 familias de niños de 4-9 años.	Comprender, en la perspectiva de la familia, el significado de hospitalizar al niño con el uso de un juguete terapéutico instructivo.	El juguete terapéutico instructivo ayudó a comprender los procedimientos terapéuticos, modificando el comportamiento del niño. Las familias también resaltaron la necesidad de que el juguete se incorporara como cuidado de enfermería.	Dados los beneficios para el niño, la familia cree que esta estrategia debe implementarse como cuidado rutinario de enfermería y, por lo tanto, realizarse sistemáticamente al momento del ingreso de los niños.
41	Visual Arts in Children's Hospitals: Scoping Review Ana M. Ullan and Manuel H. Belver. ESPAÑA	HERD Health Environments Research & Design Journal	2021	Revisión bibliográfica de 2000 a 2019. N= 79 publicaciones.	Revisar publicaciones científicas relacionadas con el uso de artes visuales en hospitales pediátricos.	Se clasificaron en cuatro grupos de obras: 1."ambiental" incluye obras cuyo popósito es conocer cómo las intervenciones artísticas visuales en el hospital pueden afectar a las personas que las ven, principalmente pacientes pediátricos, familias y trabajadores de la salud. 2. "participativo" incluye estudios dirigidos a conocer el efecto de desarrollar actividades de artes visuales en el hospital. 3."exploratorio" incluye trabajos cuyo propósito fue conocer más sobre la perspectiva de los niños utilizando sus expresiones artísticas. 4."diagnóstico" incluye aquellos que utilizan dibujos infantiles como herramienta para diagnosticar diversos procesos relacionados con la experiencia de los pacientes pediátricos.	El estudio apoya el uso de las artes visuales en los hospitales como un recurso para mejorar el bienestar de los niños y familias y su experiencia en el hospital. Se señalan dos aspectos especialmente relevantes en este sentido: la importancia de las artes visuales en la mejora de la calidad simbólica de los entornos de hospitalización y los procesos de comunicación que se dan en estos entornos.
42	"WE do it together!" An ethnographic study of the alliance between child and hospital clown during venipunctures Helle Nygaard Kristensen, Erik Elgaard Sørensen, Jennifer Stinson, Helle Haslund Thomsen, DINAMARCA, CANADA	Journal of Pediatric Nursing	2019	Estudio de campo etnográfico a través de la observación participante y entrevistas informales, complementadas con grabaciones de video. N= 38 niños ingresados de forma aguda de 4 a 15 años.	Explorar la experiencia del dolor de los niños y su capacidad para hacer frente a una venopunción mientras interactúa con un payaso en la unidad de admisión aguda.	Se encontró que el desarrollo de una interacción receptiva entre el niño y el payaso, identificada como "nosotros", puede ser beneficioso para el niño durante el procedimiento de venopunción.	El estudio destaca la importancia de un "nosotros" establecido entre niño y payaso hospitalario desde el primer encuentro hasta una evaluación final. Este enfoque parecía fortalecer la competencia del niño en el manejo del dolor y la capacidad para hacerle frente.

5. DISCUSIÓN

Como hemos observado en el apartado anterior, las categorías creadas nos permiten cruzar datos para elaborar un mapeado de la situación en las intervenciones a través del juego en entornos hospitalarios. Para responder a dichos datos, secuenciamos los resultados en tablas y añadiremos en análisis correspondiente a cada una.

A) Según la cantidad de trabajos por año relacionados con el interés del a investigación, se establece la siguiente gráfica:

GRÁFICO 1. *Publicaciones por años*



Nota: Elaboración propia

Se observa que los datos nos informan que la mayor cantidad de publicaciones se han dado entre los años 2019 y 2021, hecho curioso si tenemos en cuenta que durante estos años tuvo lugar la Pandemia provocada por el COVID-19 y en donde la situación en los hospitales y las medidas de acceso a los mismos era sumamente restrictiva.

B) SEGÚN PAÍSES/VARIAS PUBLICACIONES

En los datos de los trabajos seleccionados se observa como predominan trabajos procedentes de Brasil, un total de 16, seguido de Estados Unidos (7) y Países Bajos, Turquía, España (3) y Australia (2), el resto de los países, Israel, China, India, Reino Unido, Italia, Francia, República Checa, Holanda, Dinamarca y Canadá (1).

TABLA 2. *Cantidad de publicaciones (varias) por revistas*

Revista	Cantidad	Índice impacto	País	Temática
-Enfermagem em Foco	2	Q2. Cuiden em Enfermería	Brasil	Enfermería
-Journal of nursing UFPE/Revista de Enfermagem UFPE	4	Q3. Cuiden em Enfermería	Brasil	Enfermería
-EAN: Escola Anna Nery	2	Q3.SJR en Enfermeria (varios)	Brasil	Enfermería
-Taylor y Francis Group (dos revistas) 1º International journal of qualitative studies on health and well-being 2ª Journal of loss and trauma	2	1ª IF 2,179 JCR-Q2 2ª Q2 en SJR		
-BMC Health Services Research	2	Q1-SJR en Clínica Sanitaria	Inglaterra	
Revista Gaúcha de Enfermagen	2	Q3-SJR en Medicina (varios)	Brasil	
-Journal of Pediatric Nursing	3	Q1-SJR en Pediatría	Inglaterra	

Se aprecia que los estudios de mayor impacto, Q1, se refieren a publicaciones en Inglaterra, y en algunos casos, publicaciones de Q2, ligadas a publicaciones de pago. En el caso de las revistas de menor impacto e incluso en índices "no especialmente relevantes" en términos de investigación, observamos como Brasil posee la mayor cantidad de ellas. Otros países muestran pocos datos y pocas publicaciones en revistas generalmente de Q3.

C) SEGÚN LAS METODOLOGÍAS

Otro de los temas de interés tiene que ver con los métodos utilizados para la recopilación de los distintos estudios, en este caso, presentamos una tabla con los datos según sea el método: cualitativo, cuantitativo y mixto.

Las metodologías denotan que el uso de métodos cualitativos prevalece sobre los cuantitativos y los mixtos, esto nos indica que la mayor parte de los estudios buscan atender a necesidades sociales (y las necesidades sociales ligadas a problemas emocionales y psíquicos en concreto) y que para ello, es necesario buscar valoraciones que atiendan componentes subjetivos que puedan aparecer en este perfil de intereses.

TABLA 3. *Datos de las metodologías utilizadas en los estudios*

Tipo de estudio	Nº	Metodología	Cantidad
Cualitativo	29	Descriptivo exploratorio con entrevistas semiestructuradas	9
		Entrevista semiestructurada	6
		Observación participante,	3
		Graban Videos	2
		Observación + entrevista	2
		Fenomenológico	1
		Casos múltiples etnográfico	1
		Dibujar y contar	1
		Grupos focales	1
		Grupo focal +entrevista semiestructurada	1
Cuantitativo	8	Ensayo clínico	3
		Grupo control cuasi experimental no aleatorizado	2
		Prospectivo, aleatorizado controlado	1
		Descriptivo exploratorio con entrevistas semiestructuradas	1
Cualitativo y Cuantitativo	3		
Revisión sistemática	1	Implementar intervenciones a través del juego para mejorar el desarrollo y hacer frente a consecuencias negativas	1
Revisión bibligráfica	1	El uso de artes visuales en hospitales pediátricos	1

D) La muestra

Por otro lado muestra del estudio es una de las partes fundamentales de las investigaciones revisadas en cuanto en tanto determina el "foco de mejora" que se propone. De este modo, se estructuran los distintos

estudios con el fin de poder analizar posteriormente ciertas conclusiones. El resultado lo mostramos en la siguiente tabla:

TABLA 4. *Muestra de los agentes involucrados en el estudio*

MUESTRA	CANTIDAD	UNIDADES	TIPO DE ESTUDIO (por orden en la tabla)
Profesionales:	10 (5 enfermeras, 3 médicos y 2 equipos de multiprofesionales)	urgencias enfermeras (enfermeras). UCI, (multiprofesionales), trauma pediatría (médicos), revisión sistemática (médicos), residentes en pediatría (médicos), pediatría (enfermería), hospital (enfermería), pediatría hospital (enfermería), pediatría (enfermeros), pediatría hospital (multiprofesionales)	ánimo, calidad (pediatría con juguetes), calidad (juego tratamiento pediatría), evitar estrés, ánimo/calidad, distracción, educación, calidad (juego/distracción), calidad (juego-valoración asistencia), calidad (mejora ambiente)
Padres/tutores o acompañantes	4	oncología, niños internos (graves o discapacitados), salas juego-pediatría, pediatría hospital,	calidad (ánimo), calidad (distracción), tratamiento pediatría, calidad (tratamiento juego)
Niños	18	Oncología, trauma ambulatorio, escuela hospital, oncología, pediatría internos, pediatría hospital, ambulatorio, pediatría, y oncología internos, oncología, pediatría hospitales, pediatría hospital, oncología internos, quirófano, pediatría hospital, quirófano, pediatría hospital, pediatría hospital, pediatría hospital	gestionar síntomas, ansiedad y emociones, ansiedad, conocer el estado de ánimo, calidad (tratamiento/atención), calidad (registrar experiencia), calidad (ansiedad experiencia), y calidad (impacto psicológico), calidad (estancia), calidad (ansiedad/impacto psicológico), calidad (mostrar procesos/valorar), calidad (miedo/estrés), calidad (ansiedad) 38 calidad (valorar ánimo), calidad (distracción), calidad (tratamiento/atención), calidad (tratamiento)
Conjuntamente: Niños, padres y médicos	3	pediatría, hospital, oncología	control de violencia, información, calidad (relaciones familiares)
Conjuntamente: Niños, padres y enfermeras	1	hospital	calidad (estancia juego)
Conjuntamente: Padres/madres y niños	5	paliativo, internos, pediatría hospital, salas de recreo, pediatría hospital	calidad (distracción-muerte), calidad (ánimo), calidad (relaciones humanas entre familia y profesionales), calidad (ansiedad/estrés)
Conjuntamente: Padres y enfermeras	1	oncología,	calidad (distracción)
Revisión bibliográfica	1	internos -	calidad

∗Edad media de los niños estudiados: Franja entre los 3-7 años hasta los 11-18 años, siendo más típica la franja de edad estudiada de 6 a 12 años.

Según los datos que nos ofrece la tabla, podemos comprobar que es mayor el porcentaje de estudios que se han realizado con niños que con sus padres o con los profesionales médicos. Asimismo, es mayor el porcentaje de estudios realizados con una muestra concreta: niños, padres o profesionales (total: 32 publicaciones) que en investigaciones que agrupen varios agentes en la muestra. Las edades de los niños entre los 3 y los 7, hasta los 11-18 años, siendo las más recurrente para los estudios las edades comprendidas entre los 6 a los 12.

También se observa que, dentro del grupo de profesionales, las investigaciones han trabajado mayormente con personal de enfermería que con médicos y/o equipos multiprofesionales. Por lo que se entiende que los proyectos quieren se instalan en este grupo de expertos en tanto en cuanto son más próximos emocionalmente con los pacientes.

Por consiguiente, en donde encontramos más propuestas es en el ámbito de la hospitalización (25). Seguidamente, oncología (7) y UCI (2) son las dos unidades en que se han publicados artículos que buscan atenciones de entretenimiento y distracción en pacientes. Urgencias, Enfermedades graves, trauma ambulatorio, paliativos, enfermedades crónicas ambulatorias y quirófano únicamente hemos encontrado 1 publicación de cada con temáticas muy diferentes.

Respecto a los tipos de estudio, según los datos que nos ofrece la tabla, las dos líneas de trabajo fundamental de los investigadores se basa en resolver problemas de ánimo/estrés/ansiedad (problemas psicológicos/emocionales) y mejorar la calidad de la estancia/los espacios y los tiempos hospitalarios a través de la lúdico. Más en concreto,respecto al juego/ludificación son (7) trabajos los encontrados, juego terapéutico (7), Clowning (6), Apps sobre creatividad (2), títeres (2), musicoterapia (2), salas de juego hospitalarias (2), arteterapia y actividades plásticas (2), uso de robots (2), dibujo como herramienta para recabar datos de los pacientes (1), el juego como agente social para/con sus familias (1), juego y humor (1), realidad virtual para la ansiedad (1), juego de mesa

para profesionales en aprendizaje (1), juego para aprender los materiales sanitarios (1), magia (1) y uso de caninos (1).

6. CONCLUSIÓN

Una de las conclusiones que obtenemos de esta revisión es que en términos generales no se publica notablemente en este ámbito de la investigación y, atendiendo a los datos, vemos como en particular, Europa publica poco y en contrato en España en donde vemos que se han dado escasas publicaciones.

Por otro lado, hemos recabado que la mayor parte de estudios encontrados han empleado un método cualitativo, esto nos permite pensar que quizás implementar más un tipo de estudio cuantitativo nos permitiría obtener datos más precisos que acompañen a los estudios cualitativos ya realizados y entre ambos modelos poder obtener conclusiones que definan mejor el/los problema/s y las posibles soluciones.

Como conclusión podemos decir que este tipo de estudios son necesarios para poder adaptar la asistencia infantil a este perfil de pacientes. Además, no solo es importante hacer estudios en relación con las necesidades descritas si no darles visibilidad.

8. REFERENCIAS

Alparslan, Ö., & Bozkurt, G. (2018). The effect of a clown model implemented in hospital on the anxiety and depression level of ill children and their mothers. *Arts & Health*, *10*(2), 138-150.

Aranha, B. F., Souza, M. A. D., Pedroso, G. E. R., Maia, E. B. S., & Melo, L. D. L. (2020). Using the instructional therapeutic play during admission of children to hospital: the perception of the family. *Revista gaucha de enfermagem*, *41*.

Aufegger, L., Bùi, K. H., Bicknell, C., & Darzi, A. (2020). Designing a paediatric hospital information tool with children, parents, and healthcare staff: a UX study. *BMC pediatrics*, *20*(1), 1-10.

Barroso, M. C. D. C. S., Santos, R. D. S. F. V. D., Santos, A. E. V. D., Nunes, M. D. R., & Lucas, E. A. J. C. F. (2020). Children's perception of venipuncture through therapeutic toy. *Acta Paulista de Enfermagem*, *33*.

Bettini, A., Amore, E., Vagnoli, L., Maffei, F., & Martin, R. (2019). Acceptability and feasibility of a therapeutic board game for children and adolescents with cancer: the Italian version of Shop Talk. *Supportive Care in Cancer*, *27*, 4479-4485.

Bowmer, N. (2002). Therapeutic play and the impact on anxiety in hospitalized children. Ky Nurse, 50(1), 15.

Bruins Slot, J., Hendriks, M., & Batenburg, R. (2018). Feeling happy and carefree: a qualitative study on the experiences of parents, medical clowns and healthcare professionals with medical clowns. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-Being*, *13*(1), 1503909.

Canêz, J. B., Gabatz, R. I. B., Hense, T. D., Teixeira, K. P., & Milbrath, V. M. (2020). Conhecimento de profissionais de enfermagem acerca do uso do brinquedo terapêutico na hospitalização infantil. *Enfermagem em Foco*, *11*(6).

Cesário, F., Pinto, S., Aniceto, T., Jardim, A., Araújo, C., & Torres, L. (2021). Percepção dos pais sobre a brinquedoteca hospitalar como recurso terapêutico. *Millenium-Journal of Education, Technologies, and Health*, (17), 81-88.

Coelho, H. P., Souza, G. D. S. D. D., Freitas, V. H. D. S., Santos, I. R. A. D., Ribeiro, C. D. A., Sales, J. K. D. D., ... & Castro, A. P. R. D. (2021). Percepção da criança hospitalizada acerca do brinquedo terapêutico instrucional na terapia intravenosa. *Escola Anna Nery*, *25*.

Crane, J. L., & Davis, C. S. (2018). Child's play: The role of play in mitigating the fear of death among pediatric palliative care team patients, families, and caregivers. *Journal of Loss and Trauma*, *23*(4), 317-334.

De Melo Silva, S. R., Salustino dos Santos, M. C., Marinho da Silva, A., Ferreira, F. Â., Gouveia, M. T., Ferreira Guedes Rodrigues, W., & Alcoforado dos Santos, R. E. (2018). Perception of the hospitalized child's companion in relation to therapeutic toys. *Journal of Nursing UFPE/Revista de Enfermagem UFPE*, *12*(10).

De Oliveira Silva, M. K. C., Costa Ferraz, L. C., Barbosa de Farias, M., Campos Januário, J. K., Santana Vieira, A. C., de Farias Moreira, R. T., & Leite Lúcio, I. M. (2019). The use of play in the pediatric hospitalization scenario. *Journal of Nursing UFPE/Revista de Enfermagem UFPE*, *13*.

De Paula, G. K., Bezerra Góes, F. G., Santana da Silva, A. C. S., Medeiros de Moraes, J. R. M., Faria da Silva, L., & da Anunciação Silva, M. (2019). Play strategies in nursing care for the hospitalized child. *Journal of Nursing UFPE/Revista de Enfermagem UFPE*, *13*.

Efrat-Triester, D., Altman, D., Friedmann, E., Margalit, D. L. A., & Teodorescu, K. (2021). Exploring the usefulness of medical clowns in elevating satisfaction and reducing aggressive tendencies in pediatric and adult hospital wards. *BMC health services research*, *21*, 1-14.

Falke, A. C. S., Milbrath, V. M., & Freitag, V. L. (2018). Percepção da equipe de enfermagem sobre a abordagem lúdica à criança hospitalizada. *Cultura de los cuidados*, (50), 12-24.

Haase, J. E., Robb, S. L., Burns, D. S., Stegenga, K., Cherven, B., Hendricks-Ferguson, V., ... & Phillips, C. (2020). Adolescent/young adult perspectives of a therapeutic music video intervention to improve resilience during hematopoietic stem cell transplant for cancer. *Journal of music therapy*, *57*(1), 3-33.

Henry, J., Leprince, T., Garcia Robles, S., Famery, A., Boyle, H., Gilis, L., ... & Marec-Bérard, P. (2020). Qualitative, exploratory, and multidimensional study of telepresence robots for overcoming social isolation of children and adolescents hospitalized in onco-hematology. *Journal of Adolescent and Young Adult Oncology*, *9*(1), 90-95.

Hinic, K., Kowalski, M. O., Holtzman, K., & Mobus, K. (2019). The effect of a pet therapy and comparison intervention on anxiety in hospitalized children. *Journal of pediatric nursing*, *46*, 55-61.

Kelada, L., Wakefield, C. E., De Graves, S., Treadgold, C., Dumlao, G., Schaffer, M., & O'Brien, T. (2021). Evaluation of an in-hospital recreation room for hospitalised children and their families. *Journal of Pediatric Nursing*, *61*, 191-198.

Kostak, M. A., Kutman, G., & Semerci, R. (2021). The effectiveness of finger puppet play in reducing fear of surgery in children undergoing elective surgery: A randomised controlled trial. *Collegian*, *28*(4), 415-421.

Kristensen, H. N., Sørensen, E. E., Stinson, J., & Thomsen, H. H. (2019). “WE do it together!” An ethnographic study of the alliance between child and hospital clown during venipunctures. *Journal of Pediatric Nursing*, *46*, e77-e85.

Leite, A. C. A. B., Alvarenga, W. D. A., Machado, J. R., Luchetta, L. F., Banca, R. O. L., Sparapani, V. D. C., ... & Nascimento, L. C. (2019). Children in outpatient follow-up: perspectives of care identified in interviews with puppet. *Revista Gaúcha de Enfermagem*, *40*.

Linder, L. A., Bratton, H., Nguyen, A., Parker, K., & Phinney, S. (2017). Comparison of good days and sick days of school-age children with cancer reflected through their drawings. *Quality of Life Research*, *26*, 2729-2738.

Linder, L. A., Newman, A. R., Stegenga, K., Chiu, Y. S., Wawrzynski, S. E., Kramer, H., ... & Altizer, R. (2021). Feasibility and acceptability of a game-based symptom-reporting app for children with cancer: perspectives of children and parents. *Supportive Care in Cancer*, *29*, 301-310.

Maheswari, M., & Evency, A. R. (2021). Effectiveness of art therapy on level of anxiety among hospitalized school age children in a selected hospital at kanyakumari district. *International Journal of Nursing Education*, *13*(4), 30-33.

Markova, G., Houdek, L., & Kocabova, Z. (2021). To the operating room! Positive effects of a healthcare clown intervention on children undergoing surgery. *Frontiers in Public Health*, 371.

Miranda, C. B., Maia, E. B. S., & Almeida, F. D. A. (2022). Modelo de implementação sistemática do brinquedo terapêutico em unidades pediátricas hospitalares. *Escola Anna Nery*, *26*.

Moerman, C. J., & Jansens, R. M. (2021). Using social robot PLEO to enhance the well-being of hospitalised children. *Journal of Child Health Care*, *25*(3), 412-426.

Moreira, R. L., Gubert, F. D. A., Sabino, L. M. M. D., Benevides, J. L., Tomé, M. A. B. G., Martins, M. C., & Brito, M. D. A. (2016). Terapia assistida com cães em pediatria oncológica: percepção de pais e enfermeiros. *Revista Brasileira de Enfermagem*, *69*, 1188-1194.

Nascimento Ribeiro, A. M., Cardoso Ribeiro, E. K., Stanford Baldoino, L., & Gomes dos Santos, A. (2020). The nurse's perception of playing and the impact of these practices in pediatric assistance. *Revista de Pesquisa: Cuidado e Fundamental*, *12*(1).

Nijhof, S. L., Vinkers, C. H., van Geelen, S. M., Duijff, S. N., Achterberg, E. M., Van Der Net, J., ... & Lesscher, H. M. (2018). Healthy play, better coping: The importance of play for the development of children in health and disease. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, *95*, 421-429.

Pravder, H. D., Leng-Smith, A., Brash, A. I., Elkin, D. J., Attard, M., Rose, B., ... & Chitkara, M. B. (2019). A magic therapy program to alleviate anxiety in pediatric inpatients. *Hospital Pediatrics*, *9*(12), 942-948.

Río Diéguez, M. D., & Sánchez Velasco, A. R. (2019). Arteterapia en el ámbito de hospitalización pediátrica. *Metas enferm*, 69-75.

Rodrigues da Silva, L. S., da Silva Correia, N., Lessa Cordeiro, E., Tavares da Silva, T., Oliveira da Costa, L. T., & de Véras Souza Maia, P. C. (2017). Nursing angels: the playfulness as an instrument of citizenship and humanization in health. *Journal of Nursing UFPE/Revista de Enfermagem UFPE*, *11*(6).

Sáez-Rodríguez, D. J., & Chico-Sánchez, P. (2021). Aplicación de la realidad virtual en niños oncológicos hospitalizados sometidos a procedimientos invasivos: un estudio de casos. *Psicooncología*, *18*(1), 157.

Silva, J. D. A., Azevedo, E. B. D., Barbosa, J. C. G., Lima, M. K. S., Cantalice, A. D. S. C., Ramalho, M. C., & Barbosa, H. C. V. (2021). Ludic como recurso terapêutico em el tratamento de niños hospitalizados: percepción de enfermeiras. *Enferm Foco*, *12*(2), 365-371.

Silva, K. G., de Cunto Taets, G. G., & Bergold, L. B. (2017). A utilização da música em uma unidade pediátrica: contribuindo para a humanização hospitalar [Using music in a pediatric unit: helping to humanize the hospital][Uso de la música en una unidad pediátrica: contribución a la humanización hospitalaria]. *Revista Enfermagem UERJ*, *25*, 26265.

Stenman, K., Christofferson, J., Alderfer, M. A., Pierce, J., Kelly, C., Schifano, E., ... & Kazak, A. E. (2019). Integrating play in trauma-informed care: Multidisciplinary pediatric healthcare provider perspectives. *Psychological services*, *16*(1), 7.

Teksoz, E., Bilgin, I., Madzwamuse, S. E., & Oscakci, A. F. (2017). The impact of a creative play intervention on satisfaction with nursing care: A mixed-methods study. *Journal for Specialists in Pediatric Nursing*, *22*(1), e12169.

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.

Van Venrooij, L. T., & Barnhoorn, P. C. (2017). Hospital clowning: a paediatrician's view. *European journal of pediatrics*, *176*, 191-197.

Wong, C. L., Ip, W. Y., Kwok, B. M. C., Choi, K. C., Ng, B. K. W., & Chan, C. W. H. (2018). Effects of therapeutic play on children undergoing cast-removal procedures: a randomised controlled trial. *BMJ open*, *8*(7), e021071.

CREPITANTES, UNA PRÁCTICA ARTÍSTICA DESDE EL CONTEXTO DE LA FIBROSIS QUÍSTICA: REIMAGINAR, VISIBILIZAR Y REIVINDICAR LA ENFERMEDAD CRÓNICA DESDE LA POSICIÓN DE PACIENTE Y ARTISTA

MARÍA ELISA GONZÁLEZ GARCÍA[1]
Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

En el presente capítulo será abordada la experiencia llevada a cabo durante el desarrollo e implementación del proyecto *Crepitantes*, una práctica artística de contexto generada en torno a la fibrosis quística y planteada desde la posición como paciente afectada y artista plástica.

El informe emitido por la OMS sobre la evidencia del rol de las artes en la mejora de la salud y el bienestar, realizado por Daisy Fancourt y Saoirse Finn (2019), corrobora la importancia de la práctica artística en contextos de salud. En relación con este informe, se presenta en este capítulo el caso de *Crepitantes* como un proyecto enmarcado en el campo de *arts in health* (Fancourt, 2017, p. 68), una práctica artística desarrollada en el contexto del colectivo afectado por la fibrosis quística en el periodo 2016-2022, y que fue ideada con el objetivo de reimaginar la fibrosis quística, reconsiderar las nociones que tenemos de la enfermedad y resignificarlas para poder mejorar la relación con esta afectación haciendo uso del dibujo, el color y el humor.

La finalidad de esta propuesta trata de mejorar la experiencia del paciente y del colectivo afectado, visibilizar la enfermedad y concienciar

[1] ORCID: https://orcid.org/0000-0001-5034-4547 [Última consulta: 10 de junio de 2023]

sobre su padecimiento, y reivindicar las necesidades y requerimientos del colectivo con fibrosis quística.

En el presente artículo se abordará el desarrollo de esta práctica artística atendiendo a su contexto, las fases, metodologías aplicadas y el impacto generado tanto entre el colectivo afectado como en la sociedad general.

1.1. Fibrosis quística

La fibrosis quística es una enfermedad crónica, genética, degenerativa y denominada rara que afecta principalmente a los sistemas respiratorio y digestivo y se caracteriza por una secreción más densa y abundante de mucosidad de lo normal, lo que dificulta el correcto funcionamiento del organismo. Esta enfermedad es causada por un defecto genético en el canal CFTR, una proteína que regula los canales de cloro de cada célula (Molero Richard, 2007, p. 227), y en la que, en el caso de la fibrosis quística, se produce un intercambio inadecuado de sodio y agua, lo que provoca las densas secreciones que funcionan como caldo de cultivo para bacterias colonizadoras y virus en el sistema respiratorio.

La calidad de vida de los pacientes se ve afectada por las necesidades de la enfermedad. Su tratamiento requiere una dedicación que comprende alrededor de 4 horas diarias e incluye la realización de fisioterapia respiratoria (Corral Núñez-Flores et al., 2020), deporte, la toma de antibioterapia por vía oral e inhalada y la toma de vitaminas y complementos nutricionales (Cunningham & Taussig, 2012). La esperanza de vida en los pacientes con fibrosis quística también es limitada, con una media de unos 40 años, y el avance de la enfermedad, en un gran porcentaje de casos, puede requerir el trasplante pulmonar.

Actualmente, el pronóstico es más alentador gracias a los últimos tratamientos basados en modulación genética desarrollados por el laboratorio VERTEX, que corrigen el defecto en el canal CFTR que causa esta afectación y posibilitan una mejora exponencial de la calidad de vida de las personas que sufren esta enfermedad (Trivedi, 2020).

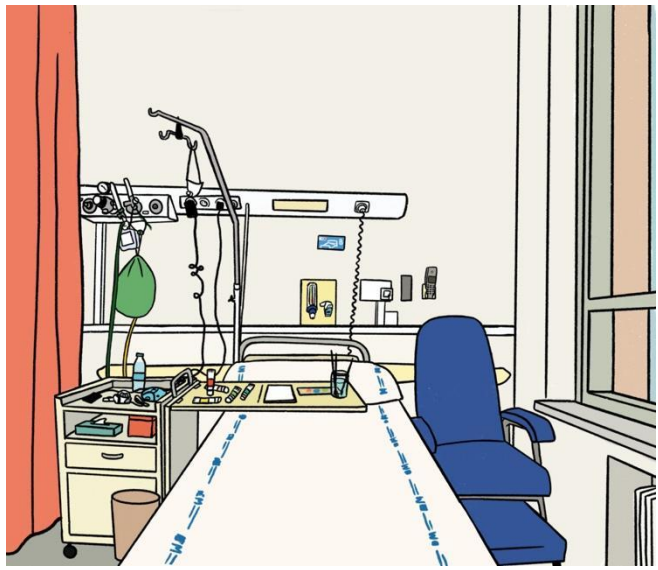
1.2. Proyecto Crepitantes

1.2.1. Inicio del proyecto *Crepitantes*

El proyecto *Crepitantes* es una práctica artística creada en torno a la fibrosis quística que toma forma a raíz de dos ingresos hospitalarios en el año 2016 debido a la declinación de la capacidad pulmonar y la falta de constancia y correcta realización de los tratamientos prescritos. La situación en el contexto hospitalario durante un periodo de dos semanas propició una reflexión sobre la posibilidad de hacer converger mi trabajo como artista plástica y mi posición como paciente afectada por esta enfermedad en una práctica que permitiera mejorar la relación con la afectación y facilitar la adherencia a los tratamientos que requiere. *Crepitantes* surge entonces como una estrategia de autoterapia, asumiendo una perspectiva situada y afectada, incorporada (Sánchez Martínez, 2016, p. 42), con el objetivo de renovar el imaginario de la enfermedad a través del uso del humor, el color y la diversión para establecer nuevas relaciones y dinámicas con la fibrosis quística.

Con esta iniciativa, que fue implementada en el mismo hospital durante el ingreso, comencé a representar de manera gráfica todos aquellos elementos o situaciones significativas de la fibrosis quística, lo que me permitía aceptar e integrar de forma más positiva la enfermedad en la vida cotidiana. Dibujé el entorno de la habitación (figura 1), los aparatos que empleamos para medir la capacidad pulmonar y comencé una serie de autorretratos con una figura especialmente identificativa de esta patología: el moco (figura 2). Con esta nueva perspectiva en la que la enfermedad se transformaba en fuente de inspiración, todo lo relacionado con la fibrosis quística era susceptible de ser representado plásticamente y cada proceso terapéutico que realizaba relativo a la afectación podía ser trasladado a una forma plástica y visual. La ilustración de estas situaciones reflejaba la realidad cotidiana de la fibrosis quística desde una perspectiva colorida y amena, alejada del tratamiento aséptico e impersonal con el que se tiende a tratar la clínica de esta afectación.

FIGURA 1. *Estudio en el hospital (2022) M. Elisa González García*



Fuente: la autora

FIGURA 2. *Autorretrato con moco (2016) M. Elisa González García*



Fuente: la autora

1.2.2. La representación de la fibrosis quística a través del moco

En este proceso inicial del proyecto resultó importante definir la figura del moco, su simbolismo e implicaciones. El hecho de que este personaje se encontrara en el exterior, acompañando al paciente como un compañero risueño y un poco molesto —al que hay que aceptar porque nos va a acompañar toda la vida—, se proponía de esta forma como resultado de haber realizado correctamente los tratamientos prescritos para tratar la fibrosis quística. Su presencia junto al paciente implica haber cumplido de forma adecuada con los ejercicios de fisioterapia respiratoria y los tratamientos nebulizados, de forma que el moco es expulsado y puede acompañar como un amigo, un aliado y, por lo tanto, no se encuentra en el interior de los pulmones obstruyendo las vías respiratorias.

En este proyecto, era fundamental posicionar la figura del moco para identificar la fibrosis quística, puesto que es el elemento más representativo de la enfermedad, la materia que mejor conocemos los pacientes porque la tratamos a diario. Además es un símbolo totalmente universal, que toda persona ha experimentado y conoce, pero que está infrarrepresentado en el mundo del arte.

1.2.3. La socialización y divulgación del proyecto y la fibrosis quística

La definición del objetivo auto-terapéutico y la elección de la figura del moco como eje principal de la práctica establecieron las premisas del proyecto, que comencé a desarrollar plásticamente tras identificar aquellas situaciones, actividades, elementos representativos de la afectación que resultaban estimulantes desde mi posición como afectada. Comencé a dibujar estas cuestiones a través de ilustraciones digitales y pinturas, como el hecho de hacer fisioterapia respiratoria, comprar papel higiénico, hacer deporte, preparar las disoluciones para la nebulización… Cuestiones cotidianas en las que el moco está siempre involucrado. Esta práctica también incluyó la realización de una serie de retratos con mocos, o el proceso de pensar el entorno en el que viven estos elementos viscosos en el interior del organismo, como un jardín de bronquiolos o una galaxia de nebulizadores.

Comencé a compartir este cuerpo de trabajo realizado en una cuenta de Instagram, *Crepitantes*[2] — término que se refiere al sonido que produce el aire al pasar por las vías respiratorias con mucosidad adherida—, y a utilizar *hashtags* relacionados con la fibrosis quística. La presencia del proyecto en Instagram constituyó el principio de socialización de esta práctica, a la que llegaron pacientes y familiares de personas afectadas por la enfermedad, a las que les parecía interesante esta revisión de la afectación a través del color y del humor. Especialmente resultaba un proyecto estimulante para padres y madres con hijos e hijas recién diagnosticados que encontraban en *Crepitantes* una herramienta didáctica y eficaz para facilitar la adherencia al tratamiento de los pacientes más jóvenes. Por otro lado, también llegaban al proyecto personas que desconocían la enfermedad pero a la que les parecía llamativo o gracioso que existiera un Instagram dedicado a la mucosidad.

Esta estrategia suponía una especie de caballo de Troya para aquellos usuarios que desconocían la enfermedad porque, a través de la curiosidad, probablemente por la escatología del moco, encontraban interesante el proyecto, se detenían a conocerlo y descubrían la realidad de la fibrosis quística, logrando la concienciación sobre las afectaciones, las implicaciones de esta enfermedad y todo lo que su padecimiento requiere. Esta visibilización es realizada desde una perspectiva lúdica, con un lenguaje accesible y fácil para aquellos que la desconocen y que temen acercarse a una enfermedad con un pronóstico tan grave. Compartir la práctica desarrollada en redes sociales, por lo tanto, permitió dar a conocer la enfermedad desde otro punto de vista, tanto entre pacientes que ya sufren esta afectación y la perciben de forma renovada, relacionándose de forma diferente con la enfermedad a través de estas imágenes, y entre personas que desconocían la enfermedad y tienen en este proyecto un primer punto de partida para conocer la afectación.

A partir de esta primera estrategia de socialización de la enfermedad, son planteadas diversas líneas de actuación, que serán expuestas a continuación, para divulgar la fibrosis quística estableciendo el proyecto

[2] Instagram de *Crepitantes*: https://www.instagram.com/crepitantes [Última consulta: 10 de junio de 2023].

Crepitantes como un medio visual y atractivo para aumentar la visibilidad de la afectación y los desafíos y problemáticas que entraña, facilitar su comprensión entre la sociedad y fomentar la empatía y el apoyo a las personas que viven con esta condición.

2. OBJETIVOS

El establecimiento de *Crepitantes* como proyecto requirió definir una serie de objetivos para que la práctica artística desarrollada resultase de utilidad e incidiera de manera positiva en el colectivo afectado por la fibrosis quística. Los objetivos generales de *Crepitantes* son los siguientes:

- Reimaginar: representar, reformular y resignificar la realidad de la fibrosis quística, proponiendo un imaginario renovado de la enfermedad al colectivo de pacientes.
- Visibilizar la patología entre aquellos sectores de la población que la desconocen y sensibilizar y promover la concienciación en torno a la fibrosis quística, sus implicaciones y requerimientos.
- Reivindicar los derechos y necesidades que son solicitados por el colectivo de pacientes para mejorar su calidad de vida.

3. METODOLOGÍA

3.1. Compromiso personal y posición situada

La puesta en práctica de este proyecto debe tener en cuenta necesariamente al colectivo afectado al que se dirige la producción artística. Es fundamental conocer el contexto y el entorno en el que se va a llevar a cabo la iniciativa artística: tener en cuenta sus necesidades, intereses, a quién nos dirigimos y de qué forma lo hacemos, qué podemos aportar y cómo vamos a hacerlo, entre otras cuestiones (Helguera, 2011; Rangel, 2018).

El proyecto *Crepitantes* se propone desde una posición afectada e implicada, como figura autorizada que conoce el contexto de la comunidad

afectada por padecer fibrosis quística (Ardenne, 2006, p. 29). La producción de la obra se rige inicialmente desde mi autobiografía, como una investigación autoetnográfica desde la narrativa personal (Squire et al., 2014). Desarrollar la práctica desde esta posición requiere adquirir una responsabilidad para con el colectivo con fibrosis quística (Haraway, 1995, pp. 332-333).

En el marco del proyecto, la implementación de la producción artística fue determinada por una serie de pautas relativas a una conducta ética, tal y como indica Daisy Fancourt en la publicación *Arts in Health*: respecto, competencia, responsabilidad e integridad (2017, pp. 260-263). Desde *Crepitantes*, debido a que un gran porcentaje de público infantil, fueron asumidos determinadas premisas que marcaron la línea editorial del proyecto: promover hábitos saludables, el uso de humor blanco y accesible a todos los públicos, una estética colorida y un estilo gráfico simple.

Tomando este punto de inicio personal, desde este lugar de compromiso y como sujeto que forma parte del colectivo, y con el fin de ampliar e incluir los diferentes modos de sentir de los pacientes con fibrosis quística, se inicia el diálogo con la comunidad de pacientes y la escucha activa. La práctica se genera con una voluntad de congregar, una invitación a estar juntos y a participar activamente (Ardenne, 2006, pp. 122-124), compartiendo experiencias desde la enfermedad que dan lugar a una comunidad digital vinculada por la mucosidad y sus vivencias entre tratamientos de fibrosis quística (Barnes, 2003, p. 6). Este encuentro colectivo en medios online constituye una primera etapa para generar relaciones comunitarias de confianza desde las que se pueda proponer, en el futuro, una participación efectiva con el fin de crear colectivamente un imaginario común de la enfermedad, compuesto por una miríada de experiencias desde la afectación de la fibrosis quística.

3.2. Líneas de actuación

3.2.1. Producción de obra plástica: Reimaginar

La premisa inicial de este proyecto trataba de proponer un imaginario renovado de la enfermedad, representando una cotidianidad minoritaria que apenas había sido abordada a través de estrategias plásticas y de ilustración. Se recurre a la potencialidad del arte para generar nuevos mundos, nuevas realidades desde las que transitar la enfermedad con una perspectiva positiva, constructiva, que nos facilite la experiencia del padecimiento crónico:

> El arte se convierte así en motor de posibilidades humanas, de experiencia humana sobre el mundo y sobre nosotros mismos. Estado ambiguo, posible y abierto, revela la inmensa potencialidad del ser, frente a la pobreza y limitación del ser en la sociedad que le margina. La creación restaura al individuo a la vez que lo enfrenta a lo impronunciable, recrea al individuo en cada obra convocada y ofrece por ello posibilidad. … Invitamos, a través de la creación artística, a habitar el mundo a través del propio cuerpo, aceptándolo, celebrándolo, perdonándolo, curándolo y aprendiendo a amarlo. La pincelada puede llegar a ser una caricia al mundo, o a nosotros mismos. (López F. Cao, 2006, p. 9)

Este nuevo imaginario que trata de posibilitar estas nuevas formas de habitar el mundo es generado a través de tres fases: representar, reformular y resignificar.

Representar

La práctica desarrollada en *Crepitantes* trata de aportar la representación de las rutinas y vivencias cotidianas que experimentan los pacientes con fibrosis quística a través de diferentes formatos plásticos y técnicas pictóricas. La identificación de estas cuestiones, actividades y elementos y su formalización en formatos plásticos implica una labor de selección, reflexión y conciencia que incide en la forma de ver la enfermedad. Tal y como expresa Chantal Maillard "cuando las cosas, de por sí movientes, se nombran, adquieren límites, dejan de ser inabarcables y 'dentro de un orden', entonces, son manejables" (2014, p. 69). La representación permite, por un lado, que el paciente reconozca sus propias vivencias en la representación gráfica, y que se produzca un sentimiento de pertenencia

a un colectivo con unas circunstancias comunes: "Comprender y saberse comprendido puede ser bálsamo, aunque no cure" (Maillard, 2019, p. 124).

Reformular

Reformular implica imaginar. Aquello que identificamos como representativo de la enfermedad ejerce como una base desde la que crear, aportando una visión particular en la que se combina la dureza y complejidad de la afectación con la normalización cotidiana de estas rutinas ya instauradas en la vida del paciente y la perspectiva colorida y humorística desde la práctica artística. Continuando con Maillard:

> Imaginar es un movimiento que produce placer. Permite la activación de las facultades de reconocimiento. Todo espectáculo se ofrece como ficción y dispone la mente a efectuar los enlaces pertinentes entre lo que vemos y lo real. Cuanto más se aproxime la ficción a la realidad, más fácil será realizar las asociaciones, y más inmediata, aunque más burda, la satisfacción que se obtenga. (Maillard, 2019, p. 124)

La creación de imágenes representativas de la fibrosis quística ejerce un efecto terapéutico tanto en el paciente que las genera, a nivel personal, como en el colectivo de personas afectadas por la fibrosis quística, que recibe una propuesta original sobre aquello que vive y experimenta de forma constante. Los conflictos que sufre el paciente en relación con su padecimiento son gestionados a través de la práctica artística:

> La creación es una regulación de conflictos sin violencia, a través de la estética, del proceso creador, por el cual el ser muestra a través de un conflicto estético su modo de resolverlo en un espacio metafórico. Por ello cuando hay creación no debería haber violencia. Por ello la creatividad, la capacidad de imaginar lo que no está, debiera ser contrario a la barbarie, porque supone un modo delicado de imaginar otras posibilidades de existir. (López F. Cao, 2011, p. 144)

Resignificar

La aportación de estas representaciones reformuladas a través de nuevos lenguajes plásticos trata de propiciar en el paciente la resignificación de la enfermedad. Esto, como indica Susan Sontag, posibilita "rectificar la idea que tienen de ella, desmitificándola" (2008, p. 14). La formalización de actitudes empáticas con el paciente promueve la aceptación de

la enfermedad y la asunción de una perspectiva pragmática y positiva en cuanto a la realización de los tratamientos y la gestión de la fibrosis quística (figura 3). La resignificación constituye un proceso personal por el que el paciente incorpora a su experiencia la lectura alternativa de la enfermedad a partir de las propuestas visuales ofrecidas (Ferrando, 2012, p. 137).

FIGURA 3. *Aceptación (2022) M. Elisa González García.*



Fuente: la autora

3.2.2. La divulgación de la enfermedad: Visibilizar

La visibilización de la fibrosis quística es un objetivo fundamental en el proyecto Crepitantes. La práctica artística desarrollada en este marco permite mostrar la realidad de la enfermedad de forma cercana y amena, facilitando su comprensión a través de la ilustración colorida y lenguajes asequibles para todos los públicos. La aproximación a esta práctica por

parte del sector de la población que desconoce la fibrosis quística propicia la sensibilización y concienciación sobre la enfermedad, y las nociones o prejuicios que existían sobre la misma son reconsideradas, desestigmatizando el padecimiento.

La visibilización en entornos sociales, culturales y científicos, también contribuye y promueve la investigación de la enfermedad y la consecución de una mejor calidad de vida para los pacientes.

Estrategias de divulgación

Con el fin de visibilizar la fibrosis quística a través del proyecto *Crepitantes* fue establecida una estrategia de divulgación través de diferentes formatos y plataformas:

- Talleres en instituciones culturales y centros educativos.
- Exposiciones de obra plástica en galerías, ferias, instituciones públicas y privadas.
- Conferencias y ponencias en instituciones sociales, culturales y científicas.
- Presencia y cobertura del proyecto en medios de comunicación y documentales.
- La colaboración activa y constante con asociaciones de pacientes y con la Federación Española de Fibrosis Quística en congresos nacionales, campañas de sensibilización, desarrollo de creatividades y materiales didácticos para pacientes.
- La investigación académica, en forma de publicación de artículos y de tesis doctoral, titulada *Prácticas artísticas desde la enfermedad crónica: el caso de Crepitantes como proyecto en torno a la fibrosis quística* (González García, 2022).

El relato como eje en la comunicación del proyecto

Durante el proceso de divulgación, al contar el proyecto y dar a conocer la enfermedad, resultaba fundamental la generación de un relato que fuera acompañando al espectador desde el desconocimiento hasta la

comprensión efectiva de la fibrosis quística (Squire et al., 2014). La aceptación y la normalización ayudan al espectador a introducirse en la enfermedad y las imágenes posibilitan imaginar todo lo que ocurre en la vida del paciente. Desde esta primera imagen ingenua y colorista del moco, acompañada por el relato en primera persona, el espectador empatiza en mayor medida frente a la ausencia de la narración.

3.2.3. Reivindicar

A raíz de la divulgación del proyecto se inicia una relación con asociaciones de pacientes y la Federación Española de Fibrosis Quística, con las que empiezo a colaborar activamente para generar contenidos y herramientas de uso práctico para los pacientes. La colaboración con estas asociaciones trata de poner el proyecto *Crepitantes* a disposición de las personas afectadas, generando una serie de herramientas y materiales que faciliten la experiencia como pacientes, pero también reivindicando y reclamando las necesidades y los derechos del colectivo con fibrosis quística.

Estas iniciativas institucionales abordaban y trataban de dar solución a cuestiones como la priorización del colectivo en la vacunación de la Covid-19 o la inclusión del medicamento Kaftrio en el Sistema Nacional de Salud, un medicamento basado en modulación genética que corrige el defecto que causa la fibrosis quística y que mejora de forma espectacular la calidad de vida de los pacientes. En estas campañas de reivindicación, la aportación desde *Crepitantes* consistió en proporcionar propuestas plásticas que ilustraran estos reclamos y un relato personal que facilitara la comprensión por parte del público que desconoce la enfermedad. Dichos reclamos consiguieron su objetivo en un breve plazo de tiempo gracias a la colaboración del colectivo afectado por la fibrosis quística.

3.3. Evaluación de la práctica

La evaluación de la repercusión del proyecto se realiza a través de diferentes aspectos a considerar:

- La escucha de las opiniones y el feedback del colectivo de pacientes a través de mensajes directos en redes sociales y mediante la encuesta directa.
- La presencia en medios de comunicación del proyecto.
- Las exposiciones artísticas.
- La participación en conferencias y congresos, y las publicaciones académicas.
- Los diferentes premios o menciones que ha recibido el proyecto a lo largo de su desarrollo durante los últimos años.
- Los logros adquiridos colaborando con las campañas de visibilización, concienciación y reclamo de la Federación Española de Fibrosis Quística.

4. RESULTADOS

El desarrollo de implementación de esta práctica artística en el contexto de salud ha implicado, por un lado, la creación de un cuerpo de trabajo plástico y visual significativo para el colectivo de pacientes con fibrosis quística, el diálogo con la comunidad afectada e instituciones representativas del colectivo. Por otro, la difusión y divulgación del proyecto a través de diferentes medios y formatos, tanto artísticos como sociales y sanitarios, tales como exposiciones, conferencias y documentales. Esta práctica también ha servido como herramienta o estrategia visual en la reivindicación de derechos y necesidades del colectivo de pacientes a nivel social e institucional.

Desde la perspectiva del paciente afectado por la fibrosis quística, esta práctica ha propiciado la creación de un imaginario renovado y afable, cuya incorporación y asunción puede ayudar a mejorar la adherencia a los tratamientos prescritos, establecer nuevas relaciones con la enfermedad y reconsiderar y resignificar las nociones que las personas afectadas tienen sobre la fibrosis quística. Este cuerpo de trabajo plástico puede generar en el paciente que lo recibe un sentimiento de identidad y de pertenencia a un colectivo con circunstancias compartidas, y el

reconocimiento de aquello representado propicia la reflexión de la situación personal en relación con la enfermedad y la conciencia y comprensión de la propia salud (Fancourt & Finn, 2019, p. 26). Este estado de conciencia a través de verse reflejado en la representación favorece el cuestionamiento de todas aquellas rutinas que están instauradas en el día a día y se realizan de forma automática. La perspectiva artística invita a prestar atención a cada uno de estos procesos terapéuticos y reconsiderar la manera en que los llevamos a cabo.

Otro resultado relevante es el uso de esta práctica como un medio que facilita la comunicación de aspectos relacionados con la enfermedad tanto en entornos cercanos, como amigos y familiares, como en contextos sanitarios, entre pacientes y profesionales sanitarios, especialmente en áreas de pediatría. El proyecto *Crepitantes* es empleado por los pacientes para explicar su afectación a sus allegados puesto que aporta, a través de la imagen y el lenguaje empleado, la visualización de las rutinas o problemáticas que entraña la fibrosis quística, contribuyendo a una mejor comprensión de la afectación. Como sostienen Fancourt y Finn, las artes son poderosas herramientas para la comunicación de la salud, puesto que trascienden la barrera del lenguaje, apelan de manera emocional a las personas y humanizan las cuestiones en torno a la salud (2019, pp. 17-18).

La consideración de este proyecto entre los profesionales sanitarios especializados en fibrosis quística también favorece la comunicación entre paciente y doctor, cuya relación debe basarse en el diálogo y la confianza (Sonnenfeld, 2019, p. 81). Reconocer la patología desde la perspectiva artística en vez de la clínica aporta también una visión renovada, no ya solo para los pacientes, sino para los propios profesionales de la salud, que pueden encontrar en estas prácticas artísticas herramientas para favorecer la empatía o la comunicación verbal y no verbal (Fancourt & Finn, 2019, pp. 26-27).

En el contexto social, el proyecto *Crepitantes* ha supuesto un medio de visibilización que ha permitido dar a conocer la enfermedad y sensibilizar y concienciar sobre sus implicaciones y requerimientos. El tratamiento normalizado de relatos desde la enfermedad posibilita su incorporación y desestigmatiza el padecimiento. También desmitifica la

consideración negativa de la enfermedad y la discapacidad, y facilita herramientas para gestionar estas condiciones cuando surjan en la vida. Tal y como indica Rosemary Garland-Thomson, es más conveniente prepararnos para la enfermedad que escapar de ella (2016).

En el ámbito social, el proyecto *Crepitantes* ha resultado útil en la reivindicación de cuestiones y reclamos que son importantes para el colectivo con fibrosis quística, como la consecución de la priorización por grupo de riesgo para la vacuna covid-19 (2021) o la inclusión de Kaftrio en el Sistema Nacional de Salud (2021).

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El desarrollo del proyecto *Crepitantes* entre los años 2016-2022 ha implicado la creación de un imaginario gráfico significativo en torno a esta afectación que ha generado un impacto a diferentes niveles. Los resultados de esta práctica tienen una potencialidad a nivel de resignificación y visibilización de una enfermedad rara como la fibrosis quística tanto en el entorno del colectivo de pacientes, como entre personas que desconocen la enfermedad. Se trata de una práctica artística que responde a los preceptos expuestos en el informe emitido por la OMS y titulado *What is the evidence on the role of the arts in improving health and well-being? A scoping review* (Fancourt & Finn, 2019) y que ejerce como modelo prototipable, pudiendo ser aplicado a otras enfermedades crónicas.

Si bien la práctica ha tratado de incidir en la comunidad de pacientes para mejorar su experiencia a través de la propuesta de un imaginario renovado, el objetivo a medio y largo plazo consistirá en establecer un entorno comunitario activo desde el que co-crear un imaginario colectivo de la enfermedad que represente todas aquellas realidades que conviven con la fibrosis quística.

El desarrollo futuro del proyecto también implica trabajar en la elaboración de materiales didácticos para uso sanitario en consultas hospitalarias de áreas pediátricas, colaborando con los equipos profesionales para facilitar la comunicación con los y las pacientes.

En relación con la divulgación de la enfermedad, resulta fundamental la sensibilización de la sociedad para avanzar en las investigaciones y en la mejora de la calidad de vida de las personas afectadas por esta patología. Las estrategias de visibilización se centrarán en la producción artística y su exposición en diferentes contextos culturales, y en la colaboración en las campañas de concienciación promovidas por asociaciones de pacientes y la Federación Española de Fibrosis Quística.

6. REFERENCIAS

Ardenne, P. (2006). Un arte contextual (1a). CENDEAC.

Barnes, C. (2003). «Effecting Change; Disability, Culture and Art»? Finding the Spotlight Conference. «Effecting Change; Disability, Culture and Art»?, Liverpool.

Corral Núñez-Flores, T. Del, Grupo Español de Fisioterapia para la Fibrosis Quística, & González García, M. E. (2020). Manual de fisioterapia respiratoria para personas con fibrosos quística: Vol. I. Recomendaciones de fisioterapia respiratoria y ejercicio físico (M. E. González García, Ed.; 1a). Asociación Madrileña de Fibrosis Quística.

Cunningham, J. C., & Taussig, L. M. (2012). Una introducción a la Fibrosis Quística para los Pacientes y sus Familias (6a). Cystic Fibrosis Foundation.

Fancourt, D. (2017). Arts in health: Designing and researching interventions (First edition). Oxford University Press.

Fancourt, D., & 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.

Ferrando, B. (2012). Arte y cotidianeidad hacia la transformación de la vida en arte. Árdora.

Garland-Thomson, R. (2016, agosto 21). Becoming Disabled. The New York Times, 1.

González García, M. E. (2022). Prácticas artísticas desde la enfermedad crónica: El caso de Crepitantes como proyecto en torno a la fibrosis quística. Universidad Complutense de Madrid.

Haraway, D. J. (1995). Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinvención de la naturaleza (1a). Ediciones Cátedra.

Helguera, P. (2011). Education for Socially Engaged Art. Jorge Pinto Books.

López F. Cao, M. (Ed.). (2006). Creación y posibilidad: Aplicaciones del arte en la integración social (1 ed). Editorial Fundamentos.

López F. Cao, M. (2011). Mulier me fecit: Hacia un análisis feminista del arte y su educación. Horas y Horas.

Maillard, C. (2014). La baba de caracol (2a). Vaso Roto Ediciones.

Maillard, C. (2019). La compasión difícil. Galaxia Gutemberg.

Molero Richard, X. (2007). Función del CFTR: Más allá de la fibrosis quística. Gastroenterología y Hepatología Continuada, 6(5), Art. 5. Https://doi.org/10.1016/S1578-1550(07)75685-1

Rangel, D. (2018). Políticas de la pedagogía en el arte: Preguntas para una praxis compleja. La Escocesa.

Sánchez Martínez, J. A. (2016). In-definiciones. El campo abierto de la investigación en artes. Artes la Revista, 12(19), Art. 19.

Sonnenfeld, A. (2019). Serenidad: La sabiduría de gobernarse (3a). Rialp.

Sontag, S. (2008). La enfermedad y sus metáforas. El sida y sus metáforas. (3a). Penguin Random House.

Squire, C., Davis, M., Esin, C., Andrews, M., Harrison, B., Hydén, L.-C., & Hydén, M. (2014). What is narrative research? Bloomsbury Academic.

Trivedi, B. P. (2020). Breath from salt: A deadly genetic disease, a new era in science, and the patients and families who changed medicine forever. Benbella Books, Inc.

EL DIBUJO LIBRE Y ATENTO QUE ESCUCHA LOS PENSAMIENTO EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y SALUD EN EL HOSPITAL PEDIÁTRICO

SUSANA LÓPEZ VILANOVA
Universidad Internacional de La Rioja (Profesora)
Universidad Complutense de Madrid (Doctoranda)

1. INTRODUCCIÓN

Se presenta un estudio sobre la capacidad que tiene el dibujo libre en el entorno hospitalario infantil, como herramienta que abre el pensamiento a nuevos valores y actitudes racionales, renovando la visión de nuestro entorno y nuestras circunstancias; y cómo se puede reforzar con la aplicación de las nuevas alternativas de pensamiento aportadas por la psicología cognitiva que permiten conocer mejor el mundo, y por tanto, aprender a pensar mejor.

Como punto de partida tomaremos el diálogo entre la percepción natural que tiene el ser humano de una enfermedad y la concepción de gran adversidad que desarrolla en el contexto cultural y social en el cual se desarrolla cada individuo. Esta visión califica de adversa a una enfermedad infantil que, además, habitualmente viene acompañada de una situación de estrés, tanto para el paciente pediátrico como para su familia.

> En la negación de los otros sentidos parece latir el deseo de olvidar el cuerpo como algo perecedero y precario, que sólo aparece en momentos límite de dolor, placer, sexualidad, fatiga, heridas, como las performances de Beuys, etc. Desde que Rodin iniciara un modo de representación "tortuosa" del cuerpo con su obra “El hombre de la nariz rota” de 1864 donde por primera vez desaparece la experiencia de la representación del cuerpo como unidad, la complejización de la representación del cuerpo no ha hecho más que acentuarse. (Vásquez 2008, p.4).

Ullán y Hernández presentan en una tabla de Perrich et al., dificultades evidentes en los niños con problemas crónicos de salud, desde el punto

de vista psicológico. Estos derivan en problemas conductuales y emocionales, problemas de autoestima y en las relaciones sociales. Se pueden apreciar dificultades en el crecimiento y desarrollo personal, así como en la participación en actividades. Los síntomas de depresión y ansiedad son las más comunes entre los niños con enfermedades crónicas afectando a todo su entorno social y emocional. (Ullán y Hernández 2020, p.202).

Ante este problema se plantea la siguiente pregunta ¿Se puede llegar a abandonar la idea de no poder aliviar nuestro dolor y sufrimiento, ¿porque es algo que de manera natural forma parte de la vida? ¿Puede ser el dibujo una posible herramienta para revisar la percepción de la realidad, revisando las creencias y los pensamientos en relación con la falta de salud?.

El dibujo como lenguaje visual dispone de sintaxis, semántica y pragmática, siendo una disciplina que actúa como un medio para hacer tangible la percepción, la comunicación y expresión. A través del dibujo somos capaces de acceder a la información inconsciente de cada individuo y darle luz mediante el proceso y el resultado ilustrado. Los autores Blanco y Cidrás, afirman que la espontaneidad del dibujo, su presencia en todas partes, su carácter democrático y propio de la naturaleza del ser humano, lo convierte en un medio que registra experiencias vitales que facilitan la comprensión del entorno, muchas veces desconocido, especialmente, en el caso de los niños. Al poder examinar este entorno dentro de un proceso creativo, la creación de identidades se convierte en un acto fluido que nos convierte en exploradores de nosotros mismos en relación directa con el contexto y las circunstancias. (Blanco y Cidrás, 2022, p. 9).

El reto que se plantea es una colaboración entre el dibujo como herramienta de autoexploración a través de las Terapias Racionales Emotivas Conductuales (TREC) y las dificultades que una enfermedad y sus consecuencias, que trataremos bajo el término adversidad. Se trata de buscar el punto de unión donde se pueda llegar a aliviar los pensamientos en circunstancias adversas, en un intento de visualizar la naturalidad de la enfermedad observándola como un factor de crecimiento.

> "El sendero no está dibujado. Viene de la existencia momento a momento, y al mismo tiempo desaparece detrás de nosotros." (Chödrön, 2022, p.184). Al hilo de esta idea podemos utilizar el dibujo como germen para cultivar la fortaleza de nuestros pensamientos y en

> consecuencia de nuestro sistema cognitivo y emocional. Este viaje está lleno de todas posibilidades activas e imaginativas que las prácticas artísticas nos proporcionan en la infancia, en el momento presente.
>
> La estimulación artística es necesaria sobre todo para que el niño esté emocionalmente sano.
>
> Desde este punto de vista, Read y sus colegas consideraron el arte infantil no como un fin sino como un medio: los niños y niñas mediante el dibujo o el modelado se expresan por medio de un lenguaje que no es el verbal de manera que por estos medios liberan su ansiedad, sus miedos, sus problemas etc. (Acaso, 2000, p.48)

La estimulación artística por lo tanto nos facilita el poder pensarnos en relación con una situación de adversidad; una enfermedad, el comienzo un posible estrés postraumático, un cambio de etapa a la adultez con el fin del entorno pediátrico, o cualquier dificultad en la que derive estas circunstancias. Las posibilidades de actuación que se pueden llevar a cabo a través del dibujo con el apoyo de las herramientas propias de las (TREC), pueden suponer una red en la caída al vacío, comprendiendo el significado de lo que ocurre tanto en nuestro interior y en el exterior de la experiencia de vivir una enfermedad en la etapa pediátrica. Ullán y Hernández en su libro Humanización del hospital pediátrico. Perspectiva Psicosocial, relacionan la terapia cognitiva conductual (TCC) con su funcionalidad en una situación de malestar, permitiendo en ella el auto-manejo de las sensaciones relacionadas con el dolor, modificando patrones de conducta aprendidos y los pensamientos negativos:

> Desde la perspectiva de la TCC los niños aprenden estrategias cognitivas para identificar y reestructurar pensamientos desadaptativos o ilógicos relacionados con el dolor (76), y estrategias comportamentales para aliviar el malestar fisiológico y reaprender patrones de funcionamiento adaptativo. La TCC trabaja para modificar las sensaciones de dolor, promover el auto-control y el auto-manejo, incrementar la funcionalidad y reducir las respuestas comportamentales desadaptativas, así como modificar pensamientos negativos que pueden contribuir al malestar emocional relacionado con el dolor (83). La TCC está basada en el concepto de que pensamientos, sentimientos y conductas están causalmente relacionados. Este enfoque terapéutico (76) representa la convergencia de dos teorías psicológicas: la teoría cognitiva, que se centra en las interpretaciones mentales de la experiencia, y la teoría del aprendizaje a través del refuerzo. La TCC fusiona estos conceptos en un modelo de tratamiento centrado en las evaluaciones cognitivas y en su influencia sobre las respuestas emocionales y comportamentales. En este enfoque el

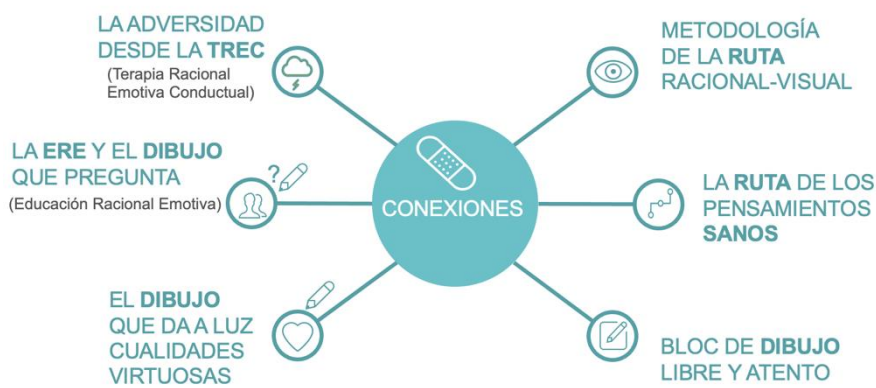
> terapeuta y el paciente trabajan en colaboración para identificar los problemas y diseñar experiencias de aprendizaje que ayuden a modificar cogniciones negativas y patrones de conducta disfuncional relacionados con el dolor (85). En la práctica la TCC (76) es un conjunto de aproximaciones cognitivas y conductuales que se aplican en diversas combinaciones. (Ullán y Hernández, 2020, p.153).

Otro factor a considerar para un mayor autoconocimiento y valoración de las circunstancias adversas durante la experiencia de la enfermedad es su impacto con la inevitable conexión con el dolor. El dolor que sentimos no se puede objetivar, es una experiencia interna que cada persona vive y siente de manera diferente. Los niños, lejos de todo mito, sienten el mismo o más dolor que los adultos, debido a que presentan una mayor capacidad de anticiparse a esta experiencia dolorosa desde el miedo previo (Ullán y Hernández, 2020).

El dibujo como acción exploradora y registradora de toda experiencia, puede acoger el dolor como parte del camino, donde las huellas que dibuja de sus propias pisadas pueden ser disueltas en el tiempo con el uso de las TREC como parte del proceso.

> El dibujo es un medio que registra la presencia humana a través de marcas, huellas o sombras que dejan constancia de nuestro paso: las pisadas en la nieve el aliento en el cristal de la ventana, la sombra que proyectamos al caminar o una fe luz moviéndose en la oscuridad. Dibujamos literalmente sobre El Mundo que formamos parte. (Blanco y Cidrás, 2022, p. 15)

IMAGEN 1. *Indice*



1.1. La adversidad desde las terapias racionales emotivas conductuales

En ocasiones desconocemos o no nos preguntamos el origen de las emociones, a pesar de que las que surgen en las situaciones adversas son habitualmente emociones exageradas que producen mucho sufrimiento y tristeza. Chödrön afirma que estos sentimientos aflictivos son parte de la vida, no vienen de haber hecho algo equivocado o malo, como apoya la hipótesis que los pacientes pediátricos interpretan frecuentemente el dolor como resultado de haberse portado mal (Ullán y Hernández, 2020). Chödrön nos sugiere abandonar toda esperanza a favor de ir mejorando cada día de todas las formas posibles, librándonos de sentimiento de que somos incompletos, para centrarnos en el presente (Chödrön, 2022). Por lo tanto, todo cambio es posible en cualquier situación.

Es necesario, por lo tanto, cambiar la mirada dual de, las emociones por un lado e individuo por otro, a una mirada holística donde el objeto que la desencadena es sólo uno; expresión emocional del individuo. Esta consciencia nos invita a ser responsables de lo que estamos creyendo, pensando, sintiendo y expresando en cada momento. Nos da el poder de modelar nuestro futuro con nuestras manos.

> En nosotros siempre hay materiales de desecho y flores. El jardinero que está familiarizado con el abono orgánico siempre está atento para aprovechar los materiales de desecho, ya que sabe cómo transformarlos en abono orgánico, para transmutarlo a su vez en flores y verduras. O sea, que debes sentirte agradecido por el dolor, por el sufrimiento que experimentas, ya que los necesitas para crecer. (Hanh, 2018, p.52).

Tenemos la posibilidad de aprender a cuestionar los límites del pensamiento que adquirimos a lo largo de la vida, habitualmente basados en convencionalismos sociales, rutinas y aprendizajes estandarizados, sin preguntarnos sus causas y sus consecuencias. Podemos "aprender a pensar bien". ¿En qué se trata este "pensar bien"?

Numerosos estudios parten de la famosa idea de Albert Ellis que relata su esposa Debbie en una entrevista.

> Debbie Joffe Ellis: Sí, asentó las premisas de un nuevo modelo terapéutico que rompía con el trabajo tradicional entre cliente y terapeuta, con el enfoque clásico de los trastornos mentales y emocionales y con la

> metodología para solucionarlos. Un aspecto esencial de la revolución cognitiva iniciada por mi esposo es: "No es lo que sucede o las
>
> circunstancias externas las que crean nuestras emociones, sino la forma en que percibimos esos eventos y circunstancias". (Ellis y Rovira, 2015).

A través de las TREC sabemos que es posible contribuir al aumento la sensación de bienestar tan necesaria en la adversidad, donde incluimos una situación de enfermedad y/o hospitalización.

Una prueba de que la psicología cognitiva nos ayuda a pensar mejor está en el hecho de que entre un acontecimiento grave y el efecto emocional que produce en el individuo, están los pensamientos, los cuales podemos redirigir para conseguir pensamientos más leves que calman la mente y por ende, las emociones. "Todos tenemos la impresión de que los hechos producen —de forma automática—las emociones, y este error es el principal enemigo del crecimiento personal". (Santandreu, 2011, p. 23-29).

Ullán y Hernandez, basándose en autores como Di Trill explican que las intervenciones con las terapias cognitivo-conductuales, entre otras, ayudan a los niños y a las niñas con cáncer, facilitando la expresión afectiva, la participación en la toma de decisiones médicas y la continuidad con el contacto de su entorno habitual, familia, amigos y escuela.

> La TREC considera al ser humano como organismo complejo y biopsicosocial con una fuerte tendencia a establecer metas y propósitos y tratar de conseguirlos. Las dos metas básicas son: a) permanecer vivo, y b) obtener el mayor bienestar posible y evitar el malestar innecesario. De estas metas básicas se derivan el resto de submetas que las personas se van proponiendo a lo largo de su ciclo vital y que, además de proporcionarles felicidad, les permiten dar cierto sentido a la vida (Díaz, Ruiz y Villalobos, 2017, citan a Ellis, 1962, 1979a y 1984a).

Cored, basándose en los estudios Ellis, en el campo de las psicoterapias constructivistas asume que las personas están predispuestas, social y biológicamente, para conservar la vida y para construir vías para el afrontamiento de las adversidades: "a diferencia de otros animales, el ser humano tiene una tendencia constructiva especial para poder pensar, para poder pensar sobre sus pensamientos y para pensar sobre los pensamientos de sus pensamientos". Es importante tener esto en cuenta ya que, a pesar de la capacidad del ser humano de afrontar los hechos, la manera el cómo nos enfrentamos a las adversidades, con baja tolerancia a la

frustración, aparece en edades muy tempranas porque las aprendemos de nuestros progenitores. (Cored 2015). Por lo tanto, revisar los pensamientos es en ocasiones la única salida para no vivir una adversidad de manera angustiosa y apreciarla como reto de crecimiento y nuevo aprendizaje.

Cuando no revisamos nuestros pensamientos, la respuesta más común es la baja tolerancia a la frustración (BTF). "Los niños pequeños que se retrasaron en el desarrollo de la persistencia, la organización, el deseo de aprender, la atención, y la tolerancia a la frustración también se retrasaron en el desarrollo de las habilidades de lectura temprana" (Ellis, 2006, p. 105).

La tendencia a etiquetar, generalizar y ordenar los acontecimientos bajo un mismo prisma contribuye a la BTF ante una situación adversa. Por el contrario, se puede optar por un pensamiento creativo capaz de metaforizar los acontecimientos ante estas circunstancias, acompañado al uso de las TREC en la vida cotidiana del individuo. Queraltó (2006) habla de ver la realidad a través de metáforas como si de unas gafas se tratara. En esta nueva visión que aporta flexibilidad y fluidez a los acontecimientos más adversos, existe la posibilidad de elaborar una nueva lectura, esta vez creativa, para entender la naturaleza de la adversidad y su deriva en el tiempo.

En este punto es posible hablar de una posible conexión entre la razón, la visión creativa y metafórica, y un acontecimiento adverso. De este modo la enfermedad y las prácticas artísticas a través del dibujo libre y atento que escucha los pensamientos toma como punto de partida las herramientas de la TREC. Este recorrido se crea un camino de percepción, pensamiento y expresión acorde con el área de las artes plásticas a la que pertenece el área de dibujo artístico, resaltando "su relevancia en el discurso personal de cada artista, no ya como agente renovador de estilos sino como testigo de una expresión, de una forma de hacer y de pensar". (Bru, 2015, p. 2).

El niño como creador, como dibujante, también se convierten a su vez en testigo de su creación y de sus pensamientos.

Blanco y Cidrás apuntan una serie de coordenadas sobre la creación artística entre las que conviene destacar la importancia de los procesos de

creación ya que llevan implícitos métodos de investigación, exploración, expresión, ensayo-error, y descubrimiento, aspectos que favorecen el pensamiento crítico e independiente (Blanco y Cidrás, 2022).

1.2. La ERE y el dibujo que pregunta

Debemos considerar el arte como herramienta educativa y como explican Ullán & Hernández, emplearla como vehículo para entender los entornos sociales y como nos relacionamos con ellos, desde la gestión emocional. Esto cada vez adquiere más importancia y consideración en el ámbito sanitario. Los autores apoyan los recursos artísticos como una base importante de la humanización en los hospitales pediátricos, a favor de la salud de los niños, niñas y niños, atendiendo principalmente a las necesidades emocionales (Ullán y Hernández, 2020, p. 72).

El hecho de educar a través del arte y la Educación Emotiva Conductual (ERE) se vincula con el proceso de humanización en el hospital. Se plantea pues la posibilidad de formar un equipo de trabajo entre la disciplina artística elegida, el dibujo y la ERE, con el fin de ofrecer la oportunidad a los niños hospitalizados a crear una valoración racional de la realidad. Este trabajo en equipo pretende conseguir evitar los niveles extremos de las emociones y conectando de manera lúdica y creativa con el análisis empírico que evalúa sus interpretaciones de su realidad.

> Todo humanismo tiene en común el deseo del pleno desarrollo del ser humano y un intento de clarificar el sentido de la vida. La educación es un proceso de humanización, de contribución al desarrollo de las cualidades que nos hacen más humanos. Y el educador es un agente humanizador que basa su trabajo en la relación educativa para la transmisión de valores (Cored, 2015).

El escritor Martín Garzo en una entrevista nos deja la bella idea de que el mundo del arte vive en las preguntas, mostrando al mundo como una posibilidad en sí mismo. En este mismo mundo es en el que vive también el niño, que a través de la imaginación conecta con el mundo y se comunica con él (Martín, 2023).

La metodología empleada por la ERE es fundamental para desarrollar un pensamiento crítico basado en las preguntas y para utilizar la razón como herramienta para transmistir las creencias inconscientes cuya

existencia desconocemos. Basaremos así los pensamientos en hechos racionales. Las preguntas de exploración son la base del proceso de aprendizaje. (Cored, 2015).

El dibujo, por lo tanto, es un medio de expresión que acoge diversas respuestas en base a un pensamiento divergente propio de las disciplinas artísticas. Esto permite al ser humano acercarse a la realidad para poder entenderla para intervenir en ella. (Albarracín, 2002).

Dibujar invita a preguntar, jugar e imaginar, creando un diálogo metafórico que puede estar basado en hechos racionales. Esto permite hacer una interpretación sana y serena de la realidad presente, en ocasiones adversa.

1.3. El dibujo que pregunta y da a luz cualidades virtuosas

Teniendo en cuenta el recorrido de numerosas investigaciones en el intento de mejorar el equilibrio emocional de los niños en el hospital pediátrico a través del arte, se sabe que este tiene un papel activo e importante en el proceso de curación, siendo además una vía indispensable de expresión emocional. "De este modo que la presencia del arte no es casual ni aleatoria, cumple la función de aliviar, de instruir, y, por tanto, forma parte del proceso de curación, reconfortando a quien lo contempla" (Nuere y Moreno, 2012, p.137).

El valor que aporta esta línea de trabajo radica en la contribución de revisar los pensamientos aflictivos en una situación adversa de enfermedad infantil a través del dibujo.

Se ha escogido el dibujo como herramienta gráfica y medio de expresión, porque esta facilita con su práctica la atención plena, favoreciendo el pensamiento y la reflexión de manera sencilla distendida y lúdica. Dibujar con enunciados procedentes de las herramientas de la TREC, transmitiendo valores como la aceptación, la alegría y la amistad, apoyan la resiliencia y los sutiles cambios en el pensamiento que afectan en la mirada sana del mundo.

El hecho de examinar el dibujo como disciplina, nos brinda la posibilidad de conectar con el valor del momento presente, esto es importante

alcanzar un dejarnos en paz a nosotros mismos, en contra de los hábitos dolorosos. (Chödrön, 2022).

En la valoración el dibujo como proceso podemos responder a las preguntas que plantea la autora en relación con el esfuerzo de toda acción en la vida: "¿Cómo conectar con la inspiración? ¿Cómo conectar con la chispa y la alegría que están disponibles en todo momento?" (Chödrön, 2022, p.139). La autora nos ayuda a reflexionar sobre el hecho de que el esfuerzo recomendado para afrontar, por ejemplo, una enfermedad es que no hay que forzar la idea de que debemos vencerla como si de una carrera se tratara, sino de ir observando el proceso de mejora día a día, reconfortándose en este camino.

Al dibujar dejamos fluir las ideas a partir del imaginario o de los acontecimientos, permitiendo que estos vengan y vayan sin más, debido a que estamos ante su representación. Los trazos son como el reflejo de un espejo, partiendo de que el espejo es la mente primaria, limpia de todo sufrimiento, y lo representado es el acontecimiento, el conflicto, la enfermedad, siendo el dinamismo de la conciencia misma, sin ser la propia conciencia. (Singer y Ricard, 2021)

Utilizar el dibujo como herramienta para pensar sin una intención previa, permite llegar a conectar con esas cosas que, "Aunque no puedes verlas están ahí, "Incluso las cosas que no se ven están ahí". La autora a través del poema Estrellas y diente de león, muestra la raíz de las emociones que, como los "Dientes de león marchitos, ya sin pétalos, escondidos en las grietas de los azulejos, esperan en silencio la llegada de la primavera y sus raíces fuertes no se ven". (Misuzu, 2019, p.21).

El dibujo, como la poesía, son caminos de conexión con lo sensible e inteligible del ser humano y a lo cual podemos acceder desde la objetividad y lo tangible, en el tiempo de duración de todo proceso artístico.

Cuando hablamos del dibujo atento, nos referimos al contenido de la grieta entre azulejos de Misuzu, que crece con el dibujo en una especie de primavera, un tiempo fértil, el proceso donde florecerán los nuevos pensamientos.

Dibujar conecta con las flores, en referencia a la frase inspirada en los escritos y enseñanzas de Confucio, "¿Me preguntas por qué compro arroz y flores? Compro arroz para vivir y flores para tener algo por lo que vivir". (Urbina 2015). Porque dibujar, como las flores, da placer al intelecto desde el interior de un imaginario propio que aprende de jugar con los recuerdos, los conflictos, las ideas.

Es dibujando donde se pueden ver los pensamientos, ya que se visualizan con las representaciones de un universo imaginario, muy presente en el niño, a través del juego de dibujar. "Es un juego estimulante para él, que tiene la sensación, a la vez, de inventar y encontrar a sus criaturas en el espacio mágico de la hoja, su paraíso" (Stern, 2008, p. 29.)

En la introducción de su libro *El elemento*, Ken Robinson relata una anécdota en la que una maestra asombrada de la gran concentración al dibujar de una de sus alumnas le preguntó qué estaba dibujando. La niña le respondió, que estaba dibujando a Dios. La maestra le recordó que nadie sabe cómo es Dios, ¿cómo lo podía dibujar?, a lo que la niña le dijo "Lo sabrán enseguida" (Robinson y Aronica, 2011, p. 5).

Dibujando el niño configura los elementos básicos, los colores y las narraciones visuales que dejan en entrevisto la raíz de los sentimientos y comportamientos diarios, fruto de su manera de pensar sobre la realidad que está viviendo. (Blando y Cidrás, 2022, p. 17). Además, los autores apuntan algo interesante al respecto, explican que el dibujo es un acto transparente ya que todas las marcas quedan registradas, incluso las líneas que se intentan borrar, sobre todo en los primeros dibujos infantiles donde la presión de la mano es más intensa. Siguen hablando de la transparencia de dibujar, ya que permite ver la acción del proceso creativo y a la vez el ritmo y la naturaleza de los pensamientos. Además, citan a la artista Rita Ponce de León, ya que a través de sus palabras podemos completar este discurso apuntando que cuando dibujamos el intervalo entre pensar y hacer es muy breve, los dibujos se piensan dibujando y a la vez dibujar es una manera de ser pensar y ser pensado. "El dibujo es un medio que permite generar y registrar acciones improvisadas donde la mente y el cuerpo están activos en todo momento y todo se hace y se deshace, como ocurre en la vida misma". (Blanco y Cidrás, 2022, p. 15).

Si además pensamos en que el dibujo conecta con la intuición, con la belleza de las cosas, haciendo que nos detengamos a fijarnos en ellas para tener una experiencia estética a partir de ello, nos permite de este modo conectar con el presente.

Podemos pues aprender a dibujar líneas y formas que a través de una composición nos ayuden a comprender el mundo, e imaginar dos o más ideas que combinadas den lugar a algo nuevo. Concluiremos que los dibujos personales lejos de ser un problema son donde reside el verdadero poder y la originalidad. (Ammer, 2019).

A través del dibujo conectamos la imaginación con los pensamientos, pudiendo crear nuevas ideas, podemos probar a apoyar este proceso con la TREC, que puede ayudar a imaginar una lectura y comprensión del mundo, sin exigencias y dejando que los acontecimientos nos atraviesen sin barreras, ni conflictos.

> La teoría de la TREC argumenta que, si bien una filosofía de vida basada en absolutismos y demandas está en la base de muchos problemas emocionales, una filosofía basada en relativismo y en lo deseable es una característica central de la persona psicológicamente saludable. Esta filosofía reconoce que los humanos tienen muchas cosas que les gustan, desean, quieren o prefieren, pero si se niega a elevar estos valores a dogmas o demandas de calar de carácter categórico están psicológicamente menos perturbados. (Elis y Dryden, 1997, citado por Díaz García, Ruiz y Villalobos 2017, p 349)

No vivir en dogmas indiscutibles es vivir con flexibilidad y salud mental y emocional. Es beneficioso saber que no se puede bloquear ninguna de las emociones aflictivas porque inevitablemente brotaran en la mente de nuevo. Por ello llegar al punto de detectarlas infraganti y dejar que se disuelvan en sí mismas, es algo posible con las prácticas artísticas y podemos llevar a cabo dibujando. La propia emoción entra en proceso a través del diálogo con el dibujo evaporándose a la par del propio proceso. (Singer y Ricard, 2021)

Se ha presentado, por lo tanto, una revisión narrativa del objeto de estudio, con las características de ser una investigación secundaria sobre el tema planteado. Teniendo en cuenta esto, el texto corresponde al punto de partida ideal, respondiendo a aspectos básicos y generales, sin

presentar los resultados de los métodos que se utilizarán para obtener y seleccionar la información, que sí se explican.

2. OBJETIVOS

2.1. General

- Proponer la práctica de dibujo libre y atento, como herramienta para fortalecer nuestros pensamientos a través del leguaje gráfico, observando valores y actitudes racionales de la TREC, en momentos de atención plena en beneficio del bienestar del paciente pediátrico.

2.2 Específicos

- Estimar qué valores nos ayudan a comprender cómo nos relacionamos con el entorno, a qué le damos prioridad según nuestras creencias.
- Explorar la expresión gráfica como un medio exteriorización de los pensamientos acercándose a su génesis.
- Eavluar los momentos de atención plena observando la alineación de la mente y el cuerpo a través del dibujo.

3. METODOLOGÍA

Se ha planteado una metodología activa, basada en la triangulación de datos para su obtención desde diferentes puntos de vista, com el propósito de brindar información objetiva y global. Se incluirán, por lo tanto, la triangulación por persona: individuo, y colectivo a través de un análisis interactivo, donde se realiza la experiencia en pequeños grupos donde evite cualquier intrusión que altere el ritmo de la dinámica. Y un análisis interactivo colectivo, para poder observar la comunidad hospitalaria, tratando los datos de cada persona en relación con el reflejo en la colectividad (Vallejo y Finol, 2009).

La combinación de métodos de recogida de datos permitirá obtener resultados que se acerquen a la realidad del objeto de estudio.

Las teorías metodológicas abarcarán enfoques cualitativos y cuantitativos, lo que permitirá recopilar datos manera integral, considerando los diversos factores relevantes en las dinámicas grupales e individuales. Se tendrán en cuenta, las diferentes configuraciones de grupo, los entornos hospitalarios y las características de los participantes.

El fin será llevar a cabo una metodología que recoja datos desde diferentes vértices, permitiendo observar el comportamiento individual y grupal en un entorno hospitalario pediátrico determinado. Se verificarán los objetivos contemplando y su posible variación, según los resultados.

La flexibilidad del contexto y las circunstancias será necesaria para llegar a obtener buenos resultados en respuesta al problema detectado aportando un beneficio significativo al bienestar del paciente pediátrico y rentabilizando de este modo la investigación puesta en marcha.

La metodología estimará un tiempo necesario para la recogida de datos y valorar así los pensamientos y diálogos previos, lo ocurrido en el transcurso y en los días posteriores a la práctica artística. Será necesario registrar la valoración de la evolución de los pensamientos durante el proceso (Vallejo y Finol, 2009).

El procedimiento se llevará a cabo mediante la recogida de datos en distintos grupos y espacios pediátricos. La tarea de cuaderno de campo se ha iniciado en un grupo de pacientes pediátricos hospitalizados y sus hermanos acompañantes, en el Hospital Universitario Niño Jesús de Madrid. En este entorno se ha iniciado la puesta en marcha de las herramientas de la TREC, buscando la relación y la colaboración de las prácticas artísticas. Esto está generando los primeros diálogos y pensamientos a través de las diferentes propuestas de talleres creativos, puestos en práctica. Es estos talleres se ha introducido el material gráfico para evaluar un primer acercamiento al grupo de niños.

En las primeras sesiones de los talleres de dibujo en el Hospital Universitario Niño Jesús de Madrid,, se ha observado que el estado emocional inicial de los niños ha influido en su relativa atención a la propuesta, que partía o terminaba con la lectura de las viñetas de las herramientas de la TREC, diseñadas para entablar un diálogo más pausado y personal.

Además de la observación grupal, será esencial estudiar a cada individuo de manera individual, recolectando datos del proceso que ha llevado a cabo cada uno, los resultados y el diálogo establecido durante la intervención artística, así como su reflexión final. Para ello los instrumentos que se están empezando a entregar son los recursos gráficos de los cuales se presenta un ejemplo (Figuras 3, 4, 5 y 6) y su posterior recogida. Antes de que el niño tenga contacto con el material didáctico asistió a la propuesta de taller y a la lectura de la viñeta con relación a la propuesta práctica. (Figuras 2).

IMAGEN 2. *Seis mandalas de la amistad.*



Fuente: fotografía realizada por la autora en el taller de "El Mandala de la Amistad" Hospital Univesitario Niño Jesús de Madrid en colaboración con María Gil e Irene Ortega.

En la realización del análisis individual, será necesario comparar diferentes variables en función a las diferentes circunstancias individuales del niño: un niño sano, un niño inmerso en un tratamiento médico pediátrico, un niño hospitalizado con un determinado tratamiento y los diferentes casos a los que se solicite el acceso. De todos ellos se harán observaciones desde tres vértices:

- El primer vértice con enunciados y preguntas que tienen origen en la terapia del pensamiento, cognitiva o racional.
- El segundo, un análisis personal que analiza la dinámica en pequeños grupos donde cada persona interactúa con el resto de manera natural e interactiva.
- Y en un tercer nivel observaremos al grupo y cómo se comporta cada miembro en el ritmo creado a nivel colectivo.

Mediante la revisión práctica del dibujo, se propone un material didáctico ilustrado dirigido a la etapa de primaria, en formato de un bloc de dibujo. En este bloc, el niño podrá interactuar con las viñetas encargadas de comunicar las herramientas procedentes de la TREC. Estas herramientas son las encargadas de organizar los pensamientos y las creencias, abriendo la mirada a una realidad natural y sin exigencias.

De esta manera revisamos el hecho de dibujar observando e interpretando las circunstancias presentes, para entender "si nos está sentando bien" la lectura que estamos haciendo de la realidad. Pensar dibujando extrae y expresa los diálogos internos a priori inaccesibles, que de esta manera se accede de manera fluida y natural a través del juego de la expresión artística. Si consultamos la cuarta definición de la palabra "dibujar" en la RAE, nos introduce de manera directa en el principal interés de este estudio: "4. prnl. Dicho de lo que estaba callado u oculto: Indicarse o revelarse. (RAE, 2014).

La metodología busca explorar dibujando, los principios fundamentales necesarios para adquirir una buena filosofía de vida, eliminando creencias irracionales y adquiriendo habilidades cognitivas basadas en el relativismo de los deseos, preferencias y gustos, con el fin relajar las emociones extremas. El objetivo didáctico, filosófico y psicológico

fundamental es trabajar con la práctica del dibujo en la conexión del sistema cognitivo a través del placer y la belleza implícitos en el acto de dibujar, canalizando los pensamientos y calmando las emociones.

La capacidad que tiene del dibujo libre como herramienta para aprender a pensar a través del leguaje gráfico abre el pensamiento a nuevos valores y actitudes racionales, en momentos de atención plena con prácticas artísticas, renovando la visión de la realidad. Las nuevas alternativas de pensamiento aportadas por la psicología cognitiva permiten conocer mejor el mundo, eliminando los límites que vamos creando a lo largo de la vida aumentando así la sensación de bienestar aportando calma y lucidez.

IMAGEN 3. *Portada bloc de dibujo libre.*



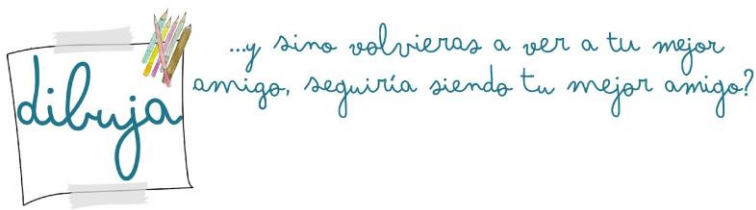
Fuente: Ilustración y diseño gráfico de la autora

IMAGEN 4. *Historia gráfica "¡Ya puedo tener los mejores amigos del mundo! Sólo depende de mí*



Fuente: Ilustración y diseño gráfico de la autora

IMAGEN 5. *Recurso de reflexión I*



¿LOS MEJORES AMIGOS SE REGALAN O APARARECEN SIN MÁS?
¿ UN MEJOR AMIGO TE PUEDE LLEVAR DE VIAJE A MARTE Y TRAERTE DE REGRESO?
¿QUÉ PREFIERES SER TU EL MEJOR AMIG@ O QUE SEA OTR@?
¿A SER MEJOR AMIG@ SE APRENDE? ¿O SALE SOLO?
¿SI NO TIENES MEJOR AMIG@, PUEDES COMPRARTE UNO?

Fuente: Ilustración y diseño gráfico de la autora

IMAGEN 6. *Recurso de reflexión II*



Fuente: Ilustración y diseño gráfico de la autora

4. AGRADECIMIENTOS

Para las personas que quiero. Los nombres los llevo conmigo allá donde me encuentro.

5. REFERENCIAS

Albarracín, d. G. E. El dibujo como herramienta para la educación en salud. Revista Eletrônica de Enfermagem (online), Goiânia, v. 4, n.1, p. 03–11. 2002. http://www.fen.ufg.br.

Acaso, Lopez-Bosch María. "Simbolización, expresión y creatividad: tres propuestas sobre la necesidad de desarrollar la expresión plástica infantil". Arte, Individuo y Sociedad. 2000, 12: 41-57.

https://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/ARIS0000110041A

Blanco Vicente & Cidrás Salvador. (2022). Dibujar el mundo. Jugar, crear, compartir. (Octaedro).

Vicente Blanco & Cidrás Salvador. (2022). Educa a través da arte. Cara unha escola imaxinada. kalandraka.

Bru Serrano, Manuel (2015) El dibujo como huella y fragmento. Un camino de ida y vuelta. Revista Bellas Artes, 13; abril 2016, pp. 161-181; ISSN: 1645-761X. Universidad de Granada

Campoamor, R. de. (1981). Doloras Cantares Los pequeños poemas (7a ed). Espasa-Calpe.

Chödrön, P., Santandreu, R., & Iribarren, M. (2022). Cuando todo se derrumba: Palabras sabias para momentos difíciles (Primera edición: abril de 2022). Gaia Ediciones.

Committee on Psychosocial Aspects of Child and Family Health & Task Force on Pain in Infants, Children, and Adolescents. (2001). The Assessment and Management of Acute Pain in Infants, Children, and Adolescents. Pediatrics, 108(3), 793-797. https://doi.org/10.1542/peds.108.3.793

Cored Villacampa, A. (2015). De la terapia racional emotivo conductual. A la educación racional emotiva diversidad de pensamientos. Educación y Diversidad, 9 (1-2) enero-diciembre (2015, pp. 61-72) Universidad de Zaragoza.

Díaz García, M. I., Ruiz Fernández, M. Á., & Villalobos Crespo, A. (2017). Manual de técnicas y terapias cognitivo-conductuales. Desclée De Brouwer UNED.

Ellis, D. J., & Rovira, M. (2015). Rational Emotive Behavioural Therapy: The Evolution of a Revolution: Interview With Dr. Debbie Joffe Ellis, Work Partner and Wife of Dr. Albert Ellis, the Creator of REBT. Europe's Journal of Psychology, 11(1), 7-15. https://doi.org/10.5964/ejop.v11i1.911

Martín, G. (2023). Vivimos en la medida en que contamos nuestra historia. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=KAFyqpAn-d8&t=3892s

Nhat Hanh. (2018). El verdadero amor: Prácticas para renovar el corazón (Primera edición publicada por Ediciones Oniro: 2007; primera edición en esta presentación: septiembre de 2018). Zenith.

Nuere, S., & Moreno, M. C. (2012). Arte, juego y creatividad. Eneida.

Queraltó, J. M. (2006). Las metáforas en la psicología cognitivo-conductual. Papeles del Psicólogo, 27(2), 116-122.

Ralph, Ammer. How Drawing Helps You Think. (2019). TED. Ideas for spreading. https://www.ted.com/talks/ralph_ammer_how_drawing_helps_you_think?language=es

Robinson, K., & Aronica, L. (2011). El elemento: Descubrir tu pasión que lo cambia todo. Mondadori.

Santandreu, R. (2013). El arte de no amargarse la vida: Las claves del cambio psicológico y la transformación personal. Oniro.

Stern, A. (2008). Del dibujo infantil a la semiología de la expresión. Carena. Editors.

Singer, Wolf; Ricard, Matthieu (2021-09-10T23:58:59). CEREBRO Y MEDITACIÓN (Spanish Edition). Editorial Kairós. Edición de Kindle.

Ullán de la Fuente, A. M., & Hernández Belver, M. (2020). Humanización del hospital pediátrico: Perspectiva psicosocial. Elsevier.

Urbina, S. (2015) Arroz y flores. El mundo.

https://www.elmundo.es/baleares/2015/02/20/54e70d78268e3e5b0c8b4578.html

Vásquez Rocca, A., (2008). Las metáforas del cuerpo en la Filosofía de Jean-Luc Nancy: Nueva carne, cuerpo sin órganos y escatología de la enfermedad. Nómadas. Critical Journal of Social and Juridical Sciences, 18(2)

TRASPASANDO LAS VÍAS MUERTAS: LA HIPÓTESIS FALLIDA COMO NUEVA OPORTUNIDAD EN LA PRAXIS DEL ARTE CON PERSONAS SIN HOGAR

María Angulo Aguado
Universidad Complutense de Madrid

Javier Albar Mansoa
Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

Las personas que carecen de hogar se sitúan en la cúspide de la exclusión social. Según FEANTSA (European Federation of National Organizations Working with the Homeless) una persona sin hogar es aquella que:

> no puede acceder o conservar un alojamiento adecuado, adaptado a su situación personal, permanente y que proporcione un marco estable de convivencia, ya sea por razones económicas y otras barreras sociales, o bien porque presentan dificultades personales para llevar una vida autónoma. (Cabrera, Rubio, & Fernández, 2007, p. 109)

Estar sin hogar tiene un carácter estructural y depende de múltiples y azarosos factores sociales y económicos, es decir, no es un estado inherente a la persona. Cualquier persona a lo largo de su vida, y por distintas razones, puede ser durante un tiempo una persona sin hogar y encontrarse en condiciones de extrema fragilidad y exclusión social. Todos los seres humanos sufrimos alguna experiencia traumática profunda a lo largo de la vida, en las personas que no tienen hogar esta realidad se incrementa, y esa exposición reiterada a la adversidad y a hechos tremendamente devastadores, reduce su capacidad de resistencia y recuperación.

Es un grupo atravesado por múltiples diferencias, tales como la identidad, la edad, el origen, la orientación sexual, la diversidad de capacidades, la situación administrativa, la cultura, la religión etc., pero igualado

por la falta de acceso a derechos básicos como la sanidad, la educación, el ocio o la integridad personal.

La lógica del sistema capitalista invisibiliza las características de vulnerabilidad inherentes a las personas y se desentiende totalmente de las acciones necesarias para el sostenimiento de la vida, ignorando la necesidad de todo ser humano a ser cuidado en ciertos tramos o situaciones vitales, así como las necesidades de quienes cuidan, pues se basa en un ideal de autosuficiencia falaz sobre el que se construye el éxito social, que patologiza la dependencia y la vulnerabilidad.

Pero la vulnerabilidad es condición ontológica de toda existencia y la interdependencia es la base del éxito adaptativo de nuestra especie que se enriquece constantemente con modos colectivos de hacer. El sentimiento de carencia, de necesidad del otro, puede ser un potente punto de partida para analizar, y modificar la realidad.

> Percibir la finitud del ser es la condición para no clausurar el sentido de la realidad; es lo que nos permite producir desplazamientos inesperados. Y es de esta forma en la que la vulnerabilidad se torna potencia, no como aquello que lo puede todo, sino como aquello que, sabiendo que no lo puede todo, es capaz de inventar nuevos sentidos de vida. (Gil, 2013, s.p.)

Los sentimientos negativos como la impotencia, la tristeza o la frustración que prevalecen en las personas sin hogar debido a situaciones casi siempre muy dramáticas, se conceptúan como algo negativo que hay que abolir. Queremos trastocar esa idea, esta investigación parte de que estos afectos no suponen una limitación paralizante que haya que superar por la fuerza del deseo, sino que marcan el punto de partida positivo para el trabajo cultural y artístico colaborativo.

> Las personas que se encuentran en espacios de exclusión, o en las instituciones que se han dado en llamar de dominación total, nos amplían con una lupa el dominio al que estamos sometidos todos y cada uno de nosotros. Con esta nueva manera de entender la colaboración, se configura un espacio social que amplía el contrapúblico al espacio plural del nosotros para elaborar contraprácticas. Las contraprácticas se realizan para erosionar y revertir las condiciones de su (nuestra) propia exclusión (explotación), pero también para aprender y pensar con ellas nuestras responsabilidades culturales con el objeto de la reconfiguración de unas prácticas artísticas críticas y comprometidas con la justicia social. (Sola, 2015, pp.269-70)

1.1. El arte como herramienta de transformación social con las personas sin hogar

El arte es un eficaz recurso para desarrollo integral de la persona, pues permite "rescatar las partes sanas del sujeto y sus potencialidades, promover la elaboración simbólica -por tanto, la superación de conflictos inconscientes- y tomar conciencia de la situación actual e iniciar un proceso de transformación y reinserción". Moreno (2017, p. 18)

La complejidad del sinhogarismo y la naturaleza multidimensional de los problemas a los que se enfrentan las personas sin hogar exige una intervención biopsicosocial multidisciplinar. Numerosos estudios avalan la eficacia del arte como una valiosa herramienta de trabajo en entornos sociales y comunitarios desfavorecidos y problemáticos. Pero en general los trabajos que se refieren a las posibilidades de revertir o mejorar la exclusión de las personas sin hogar por medio de la intervención o la educación artística son escasos. (Gutiérrez, 2000)

Desde la arteterapia se describen múltiples posibilidades de intervención con múltiples colectivos que tienen sus derechos vulnerados: con las personas con discapacidades diversas, con víctimas de la LGTBIfobia, con quienes sufren problemas de salud mental, con las mujeres que sufren violencia de género…las personas sin hogar están casi siempre atravesadas por una o varias de estas categorías, es decir que estos trabajos engloban o abordan de forma indirecta nuestro tema de estudio. Figuras como Marian López Cao, que reclama un papel activo de la educación artística para el desarrollo del ser humano, o revistas como *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social* nos proveen de excelentes y abundantes trabajos que refieren cómo el trabajo artístico y la creatividad, inciden en la mejora individual de personas que no suelen concurrir en los espacios de creatividad de nuestra sociedad (Martínez-Vérez & Albar-Mansoa, 2023), y reivindican el papel del arte como recurso educativo que dé respuesta a la complejidad y la problemática de seres humanos excluidos y marginados.

Aunque la literatura sobre el sinhogarismo es irrelevante en comparación con la que existe respecto a otras lacras sociales y otros colectivos que sufren el estigma y la marginación, el uso del arte y la educación

artística para la recuperación de las personas sin hogar, también se contempla, y muchos textos básicos en el ámbito de la mediación como *Arte, intervención y acción social, la creatividad transformadora,* coordinado por Ángeles Carnacea Cruz y Ana Lozano Cámbara, o *Arte y mediación social* de Ascensión Moreno, dedican algún capítulo al trabajo con personas sin hogar.

Pero echamos en falta una literatura específica, desvinculada de la arteterapia, en el campo del arte y la creación contemporánea, referida de forma directa a las características y problemáticas concretas de este colectivo. Trabajos que hablen desde la perspectiva de quienes no tienen hogar, e investigaciones que documenten y registren nuevas prácticas y procedimientos artísticos orientados a su relación con la comunidad.

1.2. En los márgenes de la comunidad: las personas sin hogar, exclusión e institucionalización

La institucionalización despoja a los individuos de muchas de sus libertades básicas, y marca unas normas de vida en común forzadas, que faciliten el control y la cohabitación de la población institucionalizada. Las personas sin hogar de la ciudad de Madrid, que desean iniciar un proceso para conseguir un lugar donde vivir, tienen que atravesar lo que se denomina PU, o puerta única, para acceder a los recursos sociales y sanitarios y vitales que cubran las necesidades básicas (alojamiento, manutención, higiene, ropa…). Esta puerta que siempre empieza con la institucionalización, es el primer peldaño del modelo de intervención biopsicosocial que denominamos "en escalera". En este momento la puerta única se encuentra en el centro de acogida de San Isidro.

Los recursos de alojamientos públicos están clasificados por el nivel de exigencia. Así, los recursos de nivel bajo, se sitúan en la parte baja de la escalera, son centros como La Rosa o San Isidro que dan acogida a personas más alejadas de una vida autónoma y estructurada (según los patrones sociales vigentes); y los recursos de alta exigencia, que se posicionan en los peldaños superiores, acogen a personas con una posibilidad más cercana o realista de incluirse socialmente en los términos establecidos. La escalera no siempre se recorre a nivel ascendente, un fallo

o incumplimiento de los objetivos supone el descenso a peldaños inferiores, incluso al punto de partida, San Isidro, o la calle.

Hay que ir subiendo escalones poco a poco: de la calle a un centro de acogida, del centro de acogida a un alojamiento temporal tutelado y, como último escalón, una vivienda permanente. Esos pasos deben conllevar la superación de traumas y adicciones, el control de la enfermedad mental, la capacidad para afrontar un futuro laboral… pasos gigantes y en muchos casos inabordables con los medios que se ponen a disposición de las personas sin hogar; se da además el agravante de que en todo este recorrido las personas sin hogar son, en muchos casos, tratadas como elementos pasivos, despojadas de autonomía y dignidad, sin una visión clara del camino, y desposeídas del gobierno de su propio destino. Trámites largos y complicados, falta de formación e información, desfallecimientos en los tratamientos…Este largo proceso, que en muchos casos se percibe errático, hace que un alto porcentaje de residentes en recursos de acogida regrese a la calle.

Vidal (2022) lo explica de la siguiente manera:

> La respuesta del sistema meritocrático implica que la persona vaya haciendo un itinerario progresivo en el que gane elementos o capacidades estratégicos suficientes que le vayan llevando a la plena apropiación de su vida y de lo esencial. El sistema establece conductas u opciones inaceptables que el sujeto debe eliminar para poder acceder a los bienes esenciales que los Derechos Humanos reconocen como fundamentales e inalienables. La víctima no puede hacerse cargo de todo el proceso, sino que le es administrado industrial, burocrática y estandarizadamente, sin ser protagonista de su propio proceso ni tener voz en el diseño del mismo. (p. 22)

Las políticas sociales del ayuntamiento de Madrid empiezan a abrirse a propuestas más vanguardistas y contemplan alternativas a la institucionalización clásica como Housing First que da la vuelta al modelo de escalera y reconociendo el hogar como un derecho humano básico, ofrece una vivienda estable y permanente. Propone además recursos sociosanitarios para la reducción de daños, pero el acceso y mantenimiento de la vivienda, que son un derecho, no están condicionados a los avances en los procesos de intervención o los tratamientos, que son una opción personal. Esta una línea de trabajo para la inclusión en la comunidad es

mucho más justa y digna, el programa Housing first, junto a otros similares como Housing led (programa de vivienda compartida), son la esperanza y solución del principal problema de quienes no tienen hogar, al proveerles de lo que necesitan de forma capital: un hogar.

Este estudio de caso se ha realizado con personas que aún se encuentran en el primer peldaño del modelo en escalera, o que han vuelto a él por no cumplir las expectativas o normas que se les exigía en niveles superiores: son residentes en el albergue de San Isidro.

Este es el "perfil" de quienes se alojan en el centro, recogido del documento Prevención del Sinhogarismo y Atención a Personas Sin Hogar del Ayuntamiento de Madrid.

- personas con adicciones a sustancias tóxicas y alcohol con o sin tratamiento
- personas con problemáticas de salud mental muy graves con o sin conciencia de enfermedad
- personas en mala situación de salud física y/o orgánica
- personas en grave situación de exclusión social con importante deterioro personal

2. OBJETIVOS

La participación en la vida cultural, y especialmente en el ámbito artístico, de las personas sin hogar es prácticamente nula. Los programas socioeducativos y ocupacionales que se ofrecen en los recursos, son poco solicitados, y la participación en ellos, según María Ángeles García coordinadora de ASISPA (Atención Integral a Personas en situación de dependencia) en San isidro, es muy baja, tendencia que se va acentuando y que en este momento es un factor preocupante en el centro de acogida.

Recogemos pues de esa ausencia de motivación y partimos de la idea de que el trabajo colaborativo facilita la expresión, la capacidad para sentir y exteriorizar, y nos abre a un entorno permeable que fomenta la interacción entre los diversos agentes sociales, y por tanto mejora la convivencia, y elaboramos la siguiente hipótesis de trabajo:

Las prácticas artísticas colaborativas que generan experiencias de aprendizaje e inciden en la producción de conocimiento emancipador, y pensamiento crítico, favorecen especialmente en la participación social de quienes se encuentran en los márgenes de la comunidad.

Nos guían los siguientes objetivos

- Facilitar nuevos espacios y canales de participación social mediante el desarrollo de proyectos creativos que impulsen la trascendencia del arte en el quehacer cotidiano.
- Desarrollar procesos artísticos colaborativos que alientan la cooperación, la empatía, la convivencia y generen pertenencia al grupo, para impulsar una red de apoyo que apoye y procure la emancipación de las personas más vulnerables.
- Validar si las prácticas artísticas colaborativas favorecen la participación ciudadana, y el interés por promover cambios para mejorar la vida en la comunidad.

3. METODOLOGÍA

Este trabajo se imbrica en la praxis de una investigación más amplia que concierne diseño y desarrollo de procedimientos artísticos para activar espacios y canales de participación ciudadana, que se está experimentando en el Espacio de participación y encuentro de Cantarranas, un espacio de interacción comunitaria creado y gestionado desde el Programa de personas sin hogar de la ONG Solidarios para el Desarrollo.

En dicho espacio desarrollamos desde enero de 2022, *Arte en Cantarranas*, un proyecto de educación artística en el que participan personas sin hogar, procedentes de diversos recursos de acogida del Ayuntamiento de Madrid, y personas con hogar, voluntarias de la ONG, generando un colectivo intercultural, intergeneracional y diverso, crítico y reivindicativo que, mediante las prácticas artísticas colaborativas, pretende demostrar que el arte fomenta el agenciamiento y la participación ciudadana y que es una forma de generar otra realidad posible, más justa y equilibrada.

El grupo de trabajo está compuesto por una educadora artística y su ayudante, 2 ó 3 estudiantes de prácticas procedentes del ámbito del Trabajo social e integración y de Bellas Artes, un número variable (entre 7 y 10) personas sin hogar residentes en San Isidro y pisos tutelados, y 4 ó 5 personas voluntarias.

La educadora desarrolla programaciones didácticas anuales que van vertebrando las prácticas del taller y son maleables: es necesaria una plasticidad que permita giros inesperados pues la programación debe ajustarse a constantes de trabajo inestables, y a favorecer la implicación en la construcción de contenidos de quienes participan en el taller, para generar una horizontalidad en las prácticas artísticas. La programación contiene actividades y experimentos encaminados a la demostración de los objetivos de la investigación; el seguimiento y balance de estas programaciones conforman un primer instrumento para recoger datos para la investigación.

Otros instrumentos utilizados en la investigación son

3.1. La observación participante

La horizontalidad del trabajo en el taller, facilita a la investigadora un puesto de observación participante privilegiado. La colaboración a la hora de plantear procedimientos y ejecutar las prácticas, que diluyen la distancia entre educador y educando, hace posible, entender dudas y titubeos, y ahondar en la forma de afrontar y entender la práctica artística del grupo. Y permite sentir con quienes lo conforman, ser parte de un palpitar común. Porque los sentimientos, las emociones y los afectos son el engranaje, y motor, de cuanto desarrollamos en Cantarranas y la principal fuente de recolección de datos.

3.2. El cuaderno de bitácora

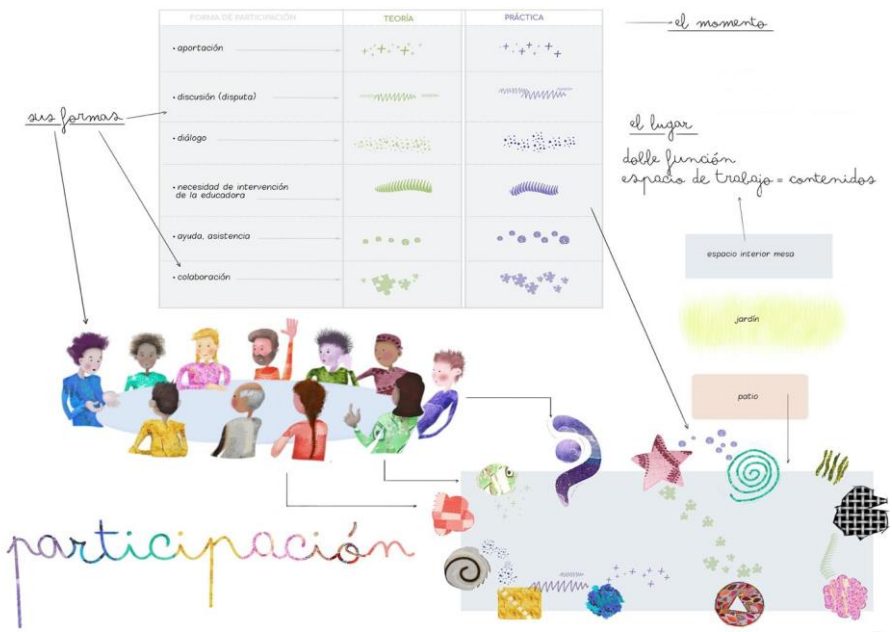
Las anotaciones y gráficos personales de la investigadora se van confrontando con los cuadernos de bitácora de las estudiantes de prácticas, a veces incluso incluyen sus textos, y se amplían en las charlas distendidas con participantes, especialmente con las voluntarias, que tras cada sesión vierten su mirada personal, agregando nuevas visiones sobre lo

acontecido y vivido en el taller. Estas charlas favorecen una visión más caleidoscópica y permiten un análisis posterior, más cuidadoso y en direcciones imprevistas para la investigadora, de otros datos, como fotografías, o los trabajos realizados.

3.3. Gráficos de interacción y participación

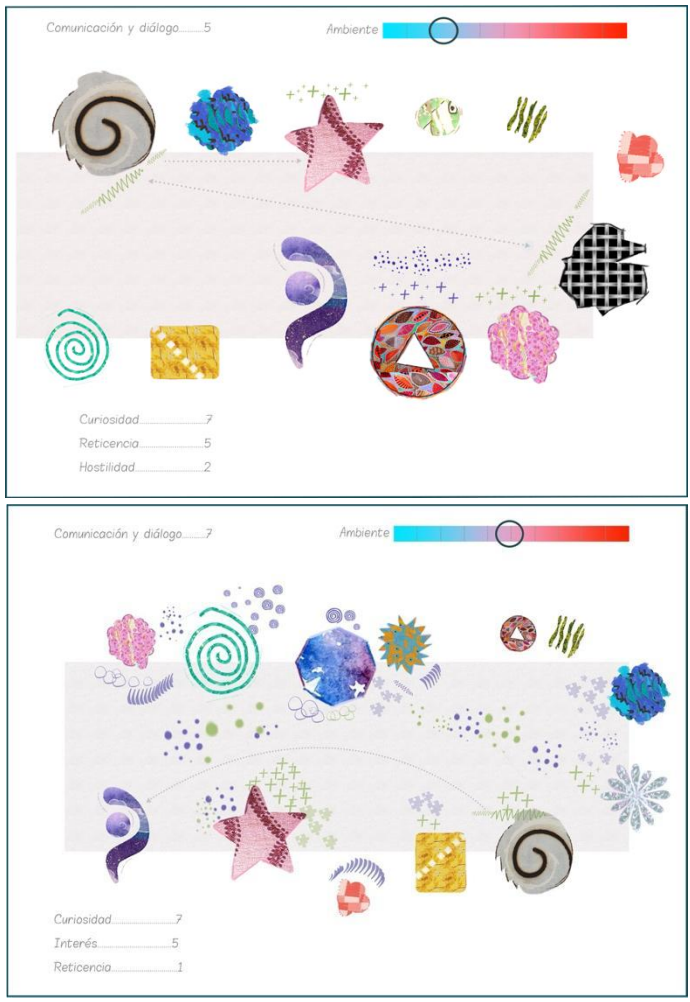
Durante el primer año de investigación se han realizado una serie de gráficos que añadidos a los textos del cuaderno de bitácora conforman el relato visual, que describe las relaciones y la interacción entre quienes participan en el taller. La narración mediante imágenes adquiere un sentido fundamental en el campo en el que nos movemos, la investigación basada en las artes, y su interpretación facilita un análisis mucho más rápido e intuitivo, especialmente para quienes trabajamos en entornos más visuales, que la lectura y el estudio de los pasajes escritos.

FIGURA 1. Cómo se han diseñado los gráficos de interacción



Fuente: elaboración propia

FIGURA 2. Comparativa gráfica de interacción entre dos sesiones



Fuente: elaboración propia

3.4. ANÁLISIS DE DOCUMENTOS GRÁFICOS

Los videos y fotografías conforman un material excelente que nos provee de numerosos datos sobre lo que acontece alrededor de nuestras prácticas, pues testimonian acciones, hechos, y momentos que escapan a la observación participante. El análisis detallado de este material gráfico que capta los instantes aparentemente irrelevantes e intrascendentes

que escapan a la observación, es fundamental para obtener datos sobre interacción y las relaciones grupales.

***FIGURA 3**. Imágenes que expresan la generación de vínculos, juego, complicidad…*



Fuente: elaboración propia

La fotografía, y en especial el retrato, tiene un interés especial en el trabajo con personas sin hogar, ya que su relación con su propia imagen suele ser conflictiva. Pero por otra parte hay razones para posar y mostrar su trabajo: el hecho de que no tengan acceso a cámaras (la mayoría de las personas sin hogar no tiene móvil o usan aparatos obsoletos que

no permiten hacer fotografías), en un mundo donde la imagen lo es todo, hace que en muchos casos pidan que les retratemos. Su forma de posar, el orgullo, la rabia, el desvarío o la tristeza, también son un instrumento potente y de gran valor en nuestra investigación.

3.5. Procesos y resultados de las prácticas artísticas.

Las propuestas de trabajo en los talleres parten de la educadora, pero son sometidas al debate y abiertas a la dialéctica del grupo. Esa discusión, los intercambios de ideas, las iniciativas que van surgiendo, nos proporcionan datos sobre la participación, empoderamiento, etc

Los procesos creativos, que son la parte más sensible de nuestro trabajo, también nos ayudan a cuantificar la capacidad de riesgo, la implicación y facilitan el análisis de las relaciones intergrupales que ocupa especialmente esta investigación. La colaboración y el ejercicio común que exigen la mayoría de las propuestas, hacen estallar conflictos latentes y manifiestan problemas relacionales que, aunque no afectan de forma grave la convivencia grupal, manifiestan una mayor vehemencia en el trabajo colectivo. La observación y el registro de las dinámicas de trabajo en grupo, nos permiten analizar la problemática concreta de nuestro grupo de trabajo en lo que respecta a la interacción y la participación

FIGURA 4. Retrato con obra



Fuente: elaboración propia

Llevar estos resultados a la exposición pública nos posiciona como grupo en el ámbito del arte social y de contexto, promoviendo que

nuestras inquietudes, denuncias y reivindicaciones tengan una consideración pública, y nos permite valorar y cuantificar el apego a las practicas artísticas colaborativas y el sentido de pertenencia al grupo, de quienes participan en la investigación.

3.6. Otras prácticas relacionales y de convivencia.

Agrupamos en este epígrafe los datos que obtenemos de nuestra coexistencia en todos los momentos ajenos a la praxis artística. Son instantes de convivencia que para nosotros tiene una vital importancia pues nos permiten observar y lucubrar el estado siempre cambiante de quienes asisten al taller y nos ayudan a intuir o presagiar lo que puede suceder en cada sesión.

- Aseo e indumentaria. El aspecto físico de las personas que vienen del centro de acogida es un indicio de su estado mental y de la disposición con la que acude al taller. También nos aporta información sobre el consumo de sustancias. El cambio en esos hábitos, es un dato a estudiar: el cuidado del cuerpo y la compostura de la apariencia, suele ser indicativo de la importancia y el apego que se otorga a las actividades y el respeto a las personas que componen el grupo de trabajo.

- Los acompañamientos. Las personas institucionalizadas no disponen en muchos casos de los medios o la capacidad para desplazarse de forma autónoma en el transporte público. Esto exige poner en marcha un sistema de acompañamiento, que propicia espléndidos momentos para la observación tanto de conductas individuales en el espacio público, como de las relaciones entre los y las residentes del albergue. De esta forma, captar miradas, posiciones en el vagón del metro o la distancia que mantienen entre sí en la calle, por ejemplo, propician la generación de una interesante cartografía que nos sitúa en la investigación.

- La merienda. Si antes hemos mencionado que los procesos creativos, son la parte más sensible de nuestro trabajo, la merienda se erige como el momento estrella de la sesión de

nuestra labor social. Es el espacio por excelencia para la charla, para el seguimiento de las biografías personales, y creemos que una motivación fundamental para algunas de las personas que vienen al taller. En la institución no pueden elegir lo que comen, sus predilecciones y gustos personales no cuentan. En Cantarranas intentamos demostrar en el momento - merienda que las personas que acuden al taller son invitadas y bienvenidas, es la entrada a un espacio diferente y seguro, y mientras masticamos el bizcocho intentamos ir olvidando los roles, los prejuicios y los estereotipos. Surgen entonces conversaciones y relatos que aportan numerosos datos a nuestro estudio.

– La presentación. En el taller siempre hay gente nueva que acude a conocer las prácticas que desarrollamos: personal de la ONG o entidades financiadoras, residentes del albergue que vienen a acompañar a alguien, voluntariado que se cuela a curiosear, amigos o familiares de las personas con hogar que quieren ver o participar en alguna sesión, estudiantes de prácticas de otras entidades y organismos … Ese trajín continuo nos obliga a presentarnos casi en cada sesión y esas presentaciones son un impresionante campo de estudio, pues en ellas normalmente se vierte la visión que cada cual tiene de sí, y la relación que ha establecido con el taller (quién soy y por qué estoy aquí). Estas presentaciones, que a veces ocupan mucho tiempo, dan pie al intercambio de narraciones biográficas, suponen además una oportunidad para captar la atención del grupo, y sentir en su escucha, que sus vidas y experiencias interesan al resto.

4. RESULTADOS

4.1. La participación social

Las dificultades para conseguir la participación de las personas sin hogar institucionalizadas son patentes no solo en nuestros talleres de Cantarranas sino en el propio centro que habitan, el Centro de Acogida de San Isidro, desde donde se promueve sin éxito que sean las personas

residentes quienes propongan terapias, actividades, y talleres que les resulten interesantes. Aunque son ocupaciones que los y las residentes eligen y ayudan a diseñar, muchos talleres no se imparten por falta de asistencia, las actividades se hacen con un número de personas siempre menor de lo esperado, y se organizan salidas del centro a las que, en ocasiones, nadie se apunta, según se desprende de los datos obtenidos en entrevistas con los educadores y monitores de ASISPA, y que corroboran, en nuestras charlas, quienes participan en el taller de arte en Cantarranas.

Este descalabro de la participación en las actividades que organiza el centro también repercute y afecta directamente a nuestros talleres, las causas de la falta de motivación son las mismas, por lo que podemos extraer las siguientes conclusiones

1. El hecho de que el Centro San Isidro se haya convertido en la puerta única de acceso a otros recursos, ha provocado que las personas cuyo perfil se ajusta a las actividades educativas, terapéuticas y ocupacionales, no se impliquen en ningún proyecto que las vincule al centro, ya que consideran su situación transitoria: están en una constante espera de algo mejor.
2. Otros perfiles, personas con la salud más deteriorada o con dependencias y adicciones muy activas, no quieren salir del centro; en muchos casos dependen de la sala de reducción del daño, que pauta su consumo, normalmente una toma cada hora, lo que las coarta a la hora de realizar cualquier actividad prolongada.

A pesar de esta apatía y falta de incentivación que predomina entre las personas sin hogar, consideramos que nuestra propuesta artística sigue siendo una de las actividades más estimulantes, y la que más aceptación tiene, junto al taller "Enséñame a ladrar" de Animal Nature (que se desarrolla en el albergue).

Mantener ese grupo motivado y estable es un gran reto cuando se trabaja con las personas sin hogar. Como se dijo anteriormente estar sin hogar no es un estado inherente a la persona y depende de múltiples y azarosos factores que hacen variar constantemente la situación "residencial" y vital. Los flujos de concurrencia son inestables, pero podemos deducir de los datos cuantitativos que se desprenden de las hojas de asistencia, que

el grupo de arte consigue mantener una participación constante. Además, el análisis de los procesos creativos y los resultados de los mismos, y la observación de la interacción (y generación de vínculo) entre los participantes, nos lleva a argüir que es un grupo cohesionado y activo.

Ambas afirmaciones nos permiten validar, con cautela, que las prácticas artísticas colaborativas favorecen la participación ciudadana. O más exactamente, que las prácticas artísticas colaborativas favorecen la participación ciudadana más que el resto de las actividades educativas y creativas propuestas.

4.2. El grupo, como red de apoyo

Es sumamente complicado que las personas sin hogar, establezcan una relación de confianza mutua, y que sean conscientes de que la fuerza del grupo está en las relaciones y vínculos que establecemos entre quienes lo componemos. Sí establecen lazos afectivos con el voluntariado, con las personas que tenemos hogar, (que funcionamos como aglutinante), lo que produce que el grupo esté cohesionado, pero les cuesta enormemente la relación con quienes tienen un estatus social y vital semejante. De los datos que se desprenden de las entrevistas en profundidad y de la observación participante podemos deducir que hay dos razones fundamentales.

La primera es que cada cual percibe su situación vital propia (física, mental, social, laboral, etc.) de una forma mucho más condescendiente y circunstancial que la del resto. Es decir que se comparan y piensan que están mejor, que su condición es pasajera y que no merece la pena establecer vínculos más profundos, con personas que les recuerdan su "fracaso", que hacen evidente el lugar (pésimo: el peldaño más bajo) en el que se encuentran.

La segunda razón que dificulta las relaciones entre las personas sin hogar es la convivencia en San Isidro, el centro de acogida del que la mayoría proceden. Acarrean una serie de roles, estereotipos y relaciones deterioradas que se filtran constantemente en nuestro quehacer en el taller. Quienes allí residen conocen, en muchos casos, diagnósticos, sucesos vitales y mezquindades, que el resto, las educadoras, voluntarias y

estudiantes de prácticas, ignoramos. Se propone el taller y sus prácticas como un espacio seguro donde se puede ser otra cosa, un lugar para escapar de esos arquetipos asignados, e intentamos aplicar la tabula rasa…pero, aunque se comporten de forma afable, hay barreras que no se consiguen derribar totalmente, y por el momento, la colaboración horizontal para formar red de apoyo entre quienes componemos el taller es muy complicada.

4.3. Trabajo artístico como herramienta de transformación y mejora de la comunidad

Uno de los elementos de fortaleza del grupo de trabajo es la generación de productos artísticos que han demostrado su validez como herramienta de sensibilización, reivindicación y generación de conciencia sobre el problema del sinhogarismo.

La obra *De viaje* es una instalación artística, la suma de 15 maletas que han sido intervenidas de forma creativa por quienes participan en el taller. Se creó como epílogo y culminación del curso 2022. Tras una primera exhibición en el Vicerrectorado de Alumnos en la Universidad Complutense, ha sido reclamada en numerosos espacios: este es el recorrido de su exposición:

- Octubre 2022. Vicerrectorado de Estudiantes.
- 19-20 noviembre 2022. Encuentro voluntariado en Miraflores de la Sierra.
- 29 noviembre 2023. II Feria del Voluntariado. Universidad Complutense de Madrid.
- 30 noviembre 2022. Jornada ‘Nuevos Aires para el Sinhogarismo’, celebrada en el Pabellón de Cecilio Rodríguez del Retiro de Madrid

De viaje se expuso con motivo de la presentación del Ayuntamiento de Madrid de La Estrategia Dignitas 2022-2027 que sienta las bases de la atención a las personas sin hogar para los próximos años, con el objetivo sensibilizar a los asistentes sobre la importancia del arte para fomentar la participación social.

Enero 2023. Centro de acogida San isidro

La instalación se exhibió en los pasillos del Centro, como estrategia para fomentar la participación de las personas que allí residen, en los talleres y actividades de Cantarranas.

FIGURA 5. *Exposición "De viaje", de Arte en Cantarranas, en los Jardines de Cecilio Rodriguez en el Retiro en Madrid en el Albergue d San Isidro*



Marzo-abril 2023. Antiquarium Sevilla

El proyecto *Castillos en el aire* nace para unir el trabajo artístico que se desarrolla en los Espacios participativos Solidarios para el desarrollo, en Sevilla y en Madrid.

FIGURA 6. *"Castillos en el aire" en la sala Antiquarium de Sevilla*



De viaje se ha conformado como una herramienta que está demostrando su eficiencia para emocionar y sensibilizar, y reivindicar, y ha dado pie, además, a diversas formas de mediación: visitas guiadas a personal universitario de la UCM, a voluntarios y voluntarias, a personas mayores… o talleres y actividades personas del entorno penitenciario, o un grupo de estudiantes de la Universidad de Nueva York.

Todo lo cual nos lleva a pensar que el arte y nuestras prácticas artísticas colaborativas están siendo una herramienta efectiva de sensibilización, lo que supone un primer paso hacia la transformación social.

5. DISCUSIÓN

A pesar de que los resultados de la investigación nos podrían hacer pensar que se está consiguiendo validar al menos parte de la hipótesis, y cumpliendo algunos de los objetivos, hay razones para sospechar de la eficacia de este trabajo en lo que respecta a las personas sin hogar, cuyo beneficio es el fin último de esta investigación, por lo que consideramos que esta reposa en una vía muerta en dos aspectos fundamentales de su desarrollo.

En primer lugar, hemos determinado que es muy complicado discernir hasta qué punto son las prácticas artísticas que desarrollamos las que fomentan la participación en los talleres, y no otras prácticas de convivencia, como la merienda, por ejemplo.

Quizás el fallo esté en separar, es posible que para traspasar la vía muerta debamos considerar los bollos, el café, los abrazos y las confidencias como una eficaz práctica artística. Esta consideración nos llevaría a reconducir nuestra investigación hacia nuevas prácticas artísticas que dirijan la mirada a los cuerpos y sus cuidados.

Entre el sometimiento extremo de los cuerpos por razones económicas y el instinto de supervivencia no solo biológico sino social, surgen momentos fugaces de reconciliación con la condición humana, una conversación, un recuerdo compartido, un intercambio de miradas. (Cornago y Rodríguez, 2019)

En segundo lugar, nos referimos a la ya antes comentada dificultad de fomentar unas relaciones horizontales en el seno del grupo. A las barreras que obstaculizan la relación igualitaria y cohesionada de las personas sin hogar, de la que ya hemos hablado en el apartado de resultados, debemos añadir la percepción que las personas que provienen de San Isidro, tienen de quienes les proveemos de servicios, en este caso educativos. Las educadoras, y el voluntariado, las personas con hogar que trabajamos junto a ellos y ellas en Cantarranas, estamos en un nivel diferente, superior. Somos "los buenos" "del sistema meritocrático que implica que la persona sin hogar vaya haciendo un itinerario progresivo", en muchos casos somos de forma involuntaria parte de ese itinerario…Formamos parte de la comunidad que ha sustraído sus derechos, y que tiene poder sobre su destino.

Para echar a andar este vagón que tenemos en vía muerta, pensamos que debemos buscar soluciones más imaginativas y propias de la investigación en las artes, y abrirnos a otras prácticas que nos acerquen al campo de la creación artística contemporánea. En estos momentos estamos derivando la investigación hacia la mediación en salas de arte y museos, que concebimos como espacios donde intercambiar aprendizajes, saberes y experiencias (Ligarte, Arias, & Levi, 2018). Queremos intervenir

en ese proceso de generación cultural como forma de sustraer a las personas sin hogar, de esos itinerarios marcados, que deben de seguir porque no tiene hogar, y situarlas al mismo nivel que otros agentes del museo, igualando su mirada a la de artistas, comisarios…

> Se trata de pasar de la lección vertical a la lección horizontal superar la dicotomía educador-educando para convertirnos en comunidad de aprendizaje: todos iguales, todos ignorantes, todos aprendices, todos con algo que aprender y algo que enseñar. (Lanau, 2011, p. 131)

Las personas sin hogar, habitualmente excluidas y estigmatizadas en los espacios de arte, tienen una visión, y en muchos casos una formación que les permite desencadenar procesos que potencien los sentidos, las emociones, y la imaginación, para desarrollar el pensamiento creativo y crítico. Mediante la observación y la investigación, pueden adquirir nuevos conocimientos para comprender y explicar las obras, y eso les convierte en eficaces mediadores en las exposiciones que invitan, desde la horizontalidad, y desde su mirada particular, a sus compañeras y compañeros a entender mejor las propuestas contemporáneas y a aportar una mirada constructiva sobre ellas.

Pensamos que no hubiéramos llegado a este nuevo camino, más arriesgado e innovador, de no haber detectado que nuestra hipótesis está fallando.

6. CONCLUSIONES

La principal conclusión que sacamos de este estudio es que es necesario investigar procesos e intervenciones que, desde el campo del arte, logren borrar la enorme brecha que separa a las personas que están sin hogar del resto de la comunidad.

Nuestra investigación demuestra que las prácticas artísticas colaborativas en grupos compuestos por personas que pertenecen a la comunidad, con aquellas que habitan los márgenes, alientan la cooperación, la empatía, la convivencia y generan pertenencia al grupo; facilitan la participación social, tanto de las personas excluidas, como de las que no lo están y otorgando además una voz “autorizada” a las personas que carecen de derechos.

Los procesos de creación y mediación se muestran como un buen camino para conseguir los objetivos de investigación, pero nuestras prácticas, en un ambiente sensible y vulnerado, tienen que ir más allá de conseguir la validación de una hipótesis. La aparente consecución de algunas de nuestras metas, no puede enmascarar la duda y la incertidumbre a la que nos conducen otros aspectos de nuestras prácticas.

Las características y dificultades que contextualizan y al mismo tiempo atraviesan nuestro grupo de trabajo, exigen cambios de dirección y nos circunscriben a vías secundarias: son, por tanto, una oportunidad para aventurarnos hacia parajes más osados y menos trillados…

Comprobar que nuestra hipótesis, es en parte fallida, es una oportunidad para explorar y trazar rutas nuevas que es lo que pretende e impulsa esta investigación basada en las artes: aliar la imaginación y el riesgo con el rigor científico, para aportar nuevas prácticas y procedimientos artísticos para revertir los procesos de exclusión y generar otra realidad más justa y equilibrada.

7. AGRADECIMIENTOS

A quienes forman el grupo de arte en Cantarranas: Diana, Lucía, Marta, Mohamed, Ouchar, Karen, Davina, Cissy, Asdine, Babú, Adriana, Jovita, Mar, Clara, Adrián, Estrella, Jean Michel, Maira.

A Jesús por su impulso y a Fátima, compañera.

A Lucía que nos hace tartas y bizcochos.

A quienes ya no están: Rosana, Bernabéu, Lurdes, Yolanda, Cristina, David, Inés, Micaela, Marta, Lukas

A las voluntarias y voluntarios y estudiantes de prácticas que hacen posible este trabajo: Aida, Andrea, Irene, Pablo, Olga, Clara…

A la ONG Solidarios para el Desarrollo.

8. REFERENCIAS

Argüello, A. (2012). Del modelo de desarrollo económico al paradigma del desarrollo humano: una apuesta al papel del arte y las humanidades en el pensamiento de Martha Nussbaum. Revista Complutense de Educación, 23(2), 401-425. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2012.v23.n2.40035

Berruezo, C., Morón, M. (2021). La construcción de la identidad a través del arte en personas en riesgo de exclusión social. Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación para inclusión social, 16, 11–22. https://dx.doi.org/10.5209/arte.71152

Cabrera, P.J. (2004). La vida al raso. Intervención educativa con personas sin hogar. Educación Social. 27. 11-20.

Cabrera, P., Rubio, M. J., & Fernández, E. (2007). Las personas sin hogar en la Comunidad de Madrid: Hacia la visibilidad de la exclusión social extrema más allá de las fronteras de las grandes metrópolis. Universitas. Revista de Filosofía, Derecho y Política, 6(2), 107–126.

Cao, M. L. F. (2008). Cognición y emoción: El derecho a la experiencia a través del arte. Pulso: revista de educación, 31, 221-232. https://doi.org/10.58265/pulso.4973

Cornago, O., Rodriguez,Z.(2019). Tiempos de habitar. Prácticas artísticas y mundos posibles. Genueve Ediciones.

De Benito-Castanedo, J. (2014). Personas sin hogar: investigación proyectiva en un centro de acogida. Recuperado de bit.ly/45JAzJ0

De Pascual, A. y Lanau, D. (2018). El arte es una forma de hacer (no una cosa que se hace). Reflexiones a partir de una conversación de Luis Camnitzer y María Acaso. Catarata.

Eisner, E. (2004). El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia. Ediciones Paidós Ibérica S.A.

Ellsworth, E. (2005). Desarrollo personal y participación social de las mujeres con discapacidad intelectual a través del arte. Editorial Akal.

FEANTSA (2008). El papel de la vivienda en le sinhogarismo. Alojamiento y Exclusión residencial. Informe Europeo. Recuperado de bit.ly/3qnAoDg

Gil, S. (2013). ¿Cómo hacer de la vulnerabilidad un arma para la política? (Entrada de blog). Diagonal Blog. https://www.diagonalperiodico.net/blogs/vidasprecarias/como-hacer-la-vulnerabilidad-arma-para-la-politica.html

Gonzalo, M. y Pérez, P. (2008). La intención. Entreascuas Editores.

Gutiérrez E. (2000). Arte terapia para grupos de personas sin hogar. Arte, Individuo y Sociedad, 12, 301. https://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/ARIS0000110301A

Lanau, D. (2011). Ojos que ven, corazón que siente. La infraestructura de la visita guiada. Educación artística: revista de investigación (EARI), 2, 129-133.

Lanau, D., Morales, E. (2014). Un quehacer cotidiano: Proyecto de mediación de la exposición hacer en lo cotidiano. Museus e estudos interdisciplinares, 3. https://doi.org/10.4000/midas.506

Ligarte, P. T. A., Arias, N. Z., & Levi, D. E. (2018). Menú para visitar museos de una forma emotiva, lúdica, creativa y participativa. In Accesibilidad e inclusión en el turismo de patrimonio cultural y natural: [actas del] 3er Congreso Internacional Educación y accesibilidad en museos y patrimonio [celebrado en el MARQ y Vilamuseu los días 13, 14 y 15 de octubre de 2016] (pp. 195-198). Diputación Provincial de Alicante.

Martínez Vérez, M. V., & Albar Mansoa, J. (2023). Espacios y lugares. La creación artística como variable mediadora. Perfiles educativos, 45(179), 163-180. https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.179.59790

Moreno, A. (2017). La mediación artística: arte para la transformación social. La inclusión social y el arte comunitario. Octaedro

Ortega, P. (2016). La ética de la compasión en la pedagogía de la alteridad. Revista española de pedagogía. 264(2), 243-264.Recuperado de bit.ly/3qnYVbl

Sales, A. (2021). Reducir las desigualdades: algunas propuestas disruptivas. Accionenredmadrid.org. Recuperado de bit.ly/43DzYa7

Sánchez de Serdio, A. (2014). Pedagogías colectivas e investigación colaborativa en las prácticas culturales contemporáneas. Colaboración. Formas de hacer colectivo. Montevideo: Departamento de Cultura de Montevideo (173-186).

Sánchez de Serdio, A. (2015). Prácticas artísticas colaborativas: comprender, negociar, reconocer, retornar. En A. Collados y J. Rodrigo (eds.) Transductores 3. Prácticas artísticas en contexto. Centro José Guerrero. Diputación de Granada. (39-44)

Savater, F. (1997). El valor de educar. Editorial Ariel

Sola, B. (2015). Prácticas artísticas colaborativas. Nuevos formatos entre las pedagogías críticas y el arte de acción: la Rara Troupe. [Tesis de doctorado publicada]. Universidad de León. https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=55124

Sola, B. (2019). Prácticas Artísticas Colaborativas: nuevos formatos entre el arte y la educación. *De arte: revista de historia del arte, 18*, 261-68. https://doi.org/10.18002/da.v0i18.5885

Vidal, F. (2022). *El paradigma Recovery.* Editorial Comillas Universidad Pontificia

EL FORTALECIMIENTO DE LA SALUD EMOCIONAL DE LOS/AS DOCENTES MEDIANTE LA ARTE TERAPIA

ALBA ROSA LEAL MARTÍN
Universidad Americana de Europa (UNADE) México
MARÍA NATIVIDAD ELVIRA ZORZO
Universidad Americana de Europa (UNADE) México

1. INTRODUCCIÓN

La salud emocional es el estado de bienestar general en el que una persona es capaz de afrontar las tensiones normales de la vida, trabajar de manera productiva y contribuir a su comunidad (American Psychological Association, 2019).

Tener una salud emocional óptima no solo se refiere a la ausencia de enfermedades mentales, sino también a la capacidad de manejar el estrés, mantener relaciones saludables, tener autoestima y llevar una vida equilibrada entre el auto-cuidado, las relaciones interpersonales, el trabajo y las actividades de ocio.

El cuerpo humano tiene la capacidad de responder al peligro a través del mecanismo de "luchar o huir", como medio de supervivencia ante situaciones esporádicas de riesgo, pero no para estar en un constante estado de alerta. La biología de las personas no ha evolucionado al mismo ritmo que el estilo de vida moderno, lo que puede provocar el que estén respondiendo constantemente a demandas o desafíos que el cerebro procesa como amenazas y que provocan una sobrecarga de estrés crónico en el sistema nervioso, siendo esto potencialmente perjudicial para la salud física y mental (Sapolsky, 2004).

En el presente, el mundo laboral abona a que muchos trabajadores se sientan en constante tensión por la falta de claridad en las expectativas, la sobrecarga de trabajo, largas y extenuantes jornadas, tareas que

perciben como demasiado complejas, o cuando sienten que tienen poco dominio sobre sus responsabilidades o la manera en que realizan su trabajo (The American Institute of Stress, 2023).

La inseguridad laboral, alimentada por la preocupación de perder el empleo o la inestabilidad en el lugar de trabajo, es otra fuente significativa de estrés. De igual forma, la falta de apoyo, las relaciones laborales tensas que pueden incluir conflictos con compañeros de trabajo o superiores, así como situaciones de acoso o maltrato, o como el desequilibrio entre el trabajo y la vida personal, pueden impactar negativamente en la salud emocional de los trabajadores (Harvey et. Al., 2017).

Cuando estas situaciones de estrés no se identifican o gestionan de forma proactiva, causan un estado crónico de estrés que puede tener graves repercusiones en la salud mental de un individuo. Eso es lo que se conoce como estrés laboral, agotamiento laboral o síndrome de *burnout* (Freudenberger, 1974).

Christina Maslach, pionera en el estudio del síndrome de *burnout*, lo define como un estado de agotamiento emocional, físico y mental, causado por el estrés prolongado en el lugar de trabajo. Se caracteriza por síntomas como la fatiga extrema, la disminución de la productividad, el cinismo hacia el trabajo y la sensación de que los esfuerzos personales no son suficientemente valorados o reconocidos (Maslach et. al., 1981). Entre los síntomas que experimentan los profesionales que sufren de *burnout* están el sentimiento de agotamiento, una reducción del rendimiento laboral y emociones negativas en torno al trabajo (Castillo Ramírez, 2000).

En enero de 2022, el *burnout* fue reconocido oficialmente en la undécima edición de la Clasificación Internacional de Enfermedades y Problemas Relacionados con la Salud (Saborío Morales et al., 2015; Hillert et al., 2020).

Según la Organización Internacional del Trabajo, los/as educadores son uno de los grupos profesionales que más sufren de estrés laboral y de síndrome de *burnout*. (OIT, 2016).

Este agotamiento laboral no es necesariamente causado por los estudiantes, sino por las presiones políticas y operativas del sistema educativo, las exigencias de la administración y sus supervisores inmediatos, así como la sobrecarga de trabajo, poca capacitación, y la falta de apoyo de los padres, madres o cuidadores. (Aydin & Kaya, 2016; Morgan, 2016; Sorenson, 2007; Valli & Buese, 2007).

1.1. El impacto de la pandemia COVID-19 en la salud emocional de los y las docentes

En marzo de 2020, cuando se declaró la pandemia mundial por COVID-19, los docentes de casi todas partes del mundo se vieron obligados a impartir clases a distancia a pesar de contar con recursos técnicos limitados y rezagos en la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación (TICs) (Carver-Thomas et al., 2021; Daniel, 2020). Esta inesperada situación, añadió estrés adicional a los niveles de ansiedad y *burnout* que los educadores ya experimentaban (Ferguson et al., 2012). Durante este tiempo crítico, que duró en promedio unos 6-9 meses, se hicieron públicas las serias preocupaciones sobre la salud emocional de los/as docentes, considerados en muchos países trabajadores esenciales. Múltiples investigaciones alertaron sobre el deterioro de la salud psicológica de los y las educadores (Allen et al., 2020; Kim et al., 2020).

Además, la necesidad de usar de equipo técnico para recibir educación en línea puso en evidencia las desigualdades sociales existentes y los problemas fundamentales que existen en los sistemas de educación de todo el mundo, pues muchos estudiantes de bajos ingresos y áreas rurales que no tuvieron acceso a dispositivos electrónicos o conectividad a Internet abandonaran la escuela (UNESCO, 2021). La renuencia al uso de las TIC´s hizo también que muchos docentes optaran por la jubilación o un cambio de carrera, lo que causó importantes aumentos a la carga de trabajo administrativo en las escuelas (Bureau of Labor Statistics, 2021; Carver-Thomas et al., 2021).

Una vez que los educadores fueron capaces de adaptarse a la educación a distancia, a pesar de todos los retos que suponía, tuvieron que regresar al modelo presencial mientras aún existían riesgos sanitarios y rigurosas

directrices, que no necesariamente les hacía sentirse protegidos/as del persistente Coronavirus. Esto, aunado a la controversia sobre la vacunación, que exacerbó la ambigüedad y la incertidumbre sobre la situación de la salud mundial, causó mucho malestar emocional y tensión en los/as docentes (Correa et al., 2021).

Tanto Guzmán (2021), como Sharp et al., (2020), establecen que la reinserción al modelo presencial trajo además problemas de ajuste a la gestión de horarios, manejo efectivo de transiciones entre clases y el mantener a los estudiantes comprometidos. Pedró (2020) también sugiere que la pérdida de interacción social, tuvo un impacto significativo en el estado de ánimo tanto de los profesores como de los alumnos pues al regreso a las aulas sentían que se habían distanciado de sus pares y que las relaciones interpersonales ya no eran como antes.

La ONG mexicana, Educación con Rumbo, reportó que al regreso a las aulas los maestros se han encontrado con estudiantes agresivos, apáticos, con incapacidad para seguir instrucciones, con aparente retraso en hábitos, con cansancio, falta de hábitos de lectura, retraso en la capacidad de investigar, torpeza motriz y baja en el interés y la concentración¨ (Hernández, 2023).

Según la UNESCO (2021) y el Banco Mundial (2021), tras la pandemia se han visto preocupantes atrasos en las capacidades de los estudiantes en matemáticas, lectura, comunicación, la educación física y las artes.

Otro aspecto que agrava el estrés de los y las docentes, fue el grave impacto financiero que causó la pandemia en muchos distritos escolares, haciendo que una gran cantidad de escuelas cesaran operaciones, se consolidaran duplicando el número de alumnos, y que los presupuestos se vieran severamente limitados al regresar a los planteles (Banerjee et al., 2020).

Tacca Huamán y Tacca Huamán (2019), establecen que la salud mental de los docentes es un asunto crucial que debe incluirse en las agendas políticas y educativas de cualquier país.

La realidad es que la asistencia en temas de salud mental para los y las educadores tiende a ser limitadas, y los servicios de terapia o

asesoramiento se ofrecen principalmente a los estudiantes. Tanto Yu et al., (2014) como Squillante et al., (2019) destacan la urgencia de proporcionar un apoyo adecuado la salud mental de los y las docentes para que éste no deteriore hasta a convertirse en *burnout*.

Es esencial investigar y desarrollar estrategias para mitigar el estrés laboral, prevenir y combatir el *burnout* entre los docentes, especialmente considerando cuánto este problema se agudizó durante la pandemia.

Este trabajo propone la arteterapia como una solución costo-efectiva y de fácil implementación para apoyar a los y las docentes en la identificación y gestión de emociones, desarrollar autoconciencia y la confianza en sus capacidades.

1.2. Arteterapia para la salud emocional

El arte ha sido ampliamente reconocido como una herramienta eficaz para mejorar la salud mental. A través de la expresión artística, las personas pueden explorar sus emociones, desarrollar la autoconciencia, reducir el estrés y mejorar la autoestima. Además, el arte puede ser un medio para la comunicación y la conexión con los demás, lo que puede aliviar los sentimientos de aislamiento y soledad (Malchiodi, 2005).

Es por esto que, en 1942, tras superar la enfermedad de turberculosis, y comprobar que dibujar sus alrededores contribuyó a su sanación, el británico, ex-soldado de la Primera Guerra Mundial, Adrian Hill, acuñó el término arteterapia, cuyo principio básico es que el arte puede sanar (Hill, 1945).

Si bien muchas mujeres y hombres ya conocían sobre este efecto sanador, a partir de dicho momento se comenzó a documentar la arteterapia como disciplina y la práctica se extendió por todo el mundo, utilizándose en una amplia variedad de contextos clínicos, educativos, y comunitarios.

El diálogo acerca de una educación especializada y estructurada en arteterapia se inició en 1946, cuando Marie Petrie publicó el libro "Arte y Regeneración". Durante el mismo año, Eduard Adamson comenzó a trabajar en el Netherne State Psychiatric Hospital en el Reino Unido, marcando su lugar como uno de los primeros en el terreno de la arteterapia.

A lo largo de tres décadas y media, Adamson acumuló una vasta colección de trabajos artísticos que evidenciaban los beneficios del arte en la recuperación de los pacientes, proporcionando evidencia de la efectividad de la arteterapia. Las primeras agrupaciones profesionales de arteterapia empezaron a establecerse en 1964, iniciando con la Asociación Británica de Arteterapia (BAAT) y seguida por la Asociación Americana de Arteterapia (AATA) en 1969 (Junge, 2016).

En 1969, la Universidad de Nueva York estableció el primer programa de posgrado en arteterapia, logro que se atribuye a Elizabeth Naumburg, quien fue la primera psicoterapeuta en implementar la arteterapia como medio para diagnosticar y tratar afecciones mentales. Con el paso de los años, la arteterapia fue ganando reconocimiento y se incorporó a los currículos académicos de psicología en instituciones educativas de los Estados Unidos, el Reino Unido, Canadá y Australia. Hoy día es reconocida como una disciplina dentro de la psicología en la mayoría de los países.

La arteterapia utiliza una variedad de materiales y el acto de crear para impulsar el autodescubrimiento, promover el desarrollo personal y proporcionar una vía para la expresión de emociones, percepciones, pensamientos o experiencias sin depender del lenguaje verbal. De esta manera, promueve la reconciliación emocional, el autodescubrimiento, el fortalecimiento de la autoestima, el manejo de las adicciones, el procesamiento de traumas y la disminución de la ansiedad. Este tipo de terapia es apropiado para todas las edades y se enfoca más en el proceso creativo que en el resultado final.

No es necesario tener habilidades artísticas para beneficiarse de la arteterapia, dado que todos somos capaces de crear arte, y el simple acto de creación promueve el autoconocimiento, la creatividad y el sentimiento de sentirse autosuficiente y capaz.

La arteterapia puede ser beneficiosa para cualquier persona, ya sea que esté lidiando con un problema emocional o simplemente desee ejercitar su creatividad, buscar introspección, expresar sus emociones o relajarse (American Art Therapist Association, 2021; Marxen, 2011).

De acuerdo con Squilante (2019), existen limitaciones en la investigación respecto a la eficacia de las terapias de artes expresivas,

especialmente en el impacto que pueden tener en la psiquis de los y las docentes. No obstante, estudios realizados con otros grupos han evidenciado que estas terapias pueden aliviar de manera significativa el estrés y el agotamiento, lo que conlleva una mejora en el bienestar físico y mental, así como en la autoeficacia en general. Es razonable considerar que los maestros y maestras podrían obtener beneficios similares de estas terapias, en relación a su bienestar personal y a la calidad de las relaciones con sus estudiantes. La investigación de Squilante indica que estas terapias podrían ser herramientas eficaces para mejorar el desempeño y la salud global del personal docente.

Por su parte, Kaimal et al., (2016) realizaron un estudio para determinar el impacto en los niveles de cortisol, que son indicativos de estrés, que tenía el proceso creativo utilizando materiales sencillos como plastilina y papel para la creación de collages. Pudieron documentar una reducción considerable en los niveles de cortisol de los participantes tras una sola sesión de 45 minutos de creación artística. También destacaron que la disminución de los niveles de cortisol no se debió al tema de la obra que hicieron los participantes, sino al acto de crear arte en sí.

Huss (2014) realizó una investigación con 35 profesionales de la salud, incluyendo médicos, enfermeras y trabajadores sociales, para evidenciar cómo la combinación de arte y meditación guiada podría aliviar el estrés. Durante el estudio, los participantes compartieron y describieron una situación laboral que les generó un alto nivel de estrés. Posteriormente, se les propuso una actividad de arteterapia donde crearon un modelo en papel que representaba un ambiente de trabajo cargado de estrés, el cual luego transformaron en un entorno sin estrés. Los hallazgos indicaron que todos los participantes experimentaron una disminución significativa en sus niveles de estrés.

Curry & Kasser (2005), también evidenciaron el poder del arte en el estado emocional de los participantes de su investigación. Utilizaron mándalas para evaluar la reducción del estrés entre un grupo de educadores. El estudio sugería que la creación de mándalas era una actividad eficaz que puede ponerse en práctica en colaboración con los alumnos para aliviar conflictos específicos o mitigar el estrés en días difíciles.

1.3 El proceso de la Arteterapia

La arteterapia puede tomar lugar de manera individual, permitiendo al terapeuta enfocarse en las necesidades específicas de la persona, o de forma grupal, lo que implica la participación de varios individuos en una sesión en la que se fomenta la introspección, así como la interacción social, la comunicación y el apoyo mutuo entre los participantes.

Las sesiones se pueden llevar a cabo de modo directivo, es decir, se le explica al participante la actividad que se va a desarrollar, los materiales, técnicas, y objetivos a cumplir. También se pueden hacer de modo no directivo, en la cual el participante tiene la libertad de elegir, la técnica, y los materiales. Otra forma es hacerlo semi-directivo, en la que se explica el objetivo a cumplir, pero el paciente tiene la libertad de elegir la técnica, concepto y materiales (López Martínez, 2009).

Los materiales que se utilizan pueden variar desde pinturas (acuarelas, óleos, acrílicos) o lápices, carboncillos, pasteles y otros materiales para dibujar y pintar, a pastas de modelado como la arcilla y la plastilina, entre otros, para crear piezas tridimensionales. Se puede usar también revistas viejas, telas, papeles de colores y otros materiales para crear imágenes y representaciones. También en ocasiones se integran destrezas como la costura, el tejido, el montaje de joyería, la carpintería, la fotografía, los medios digitales, así como con la escritura, incluyendo la poesía y las historias cortas.

La piedra angular de la arteterapia es la experiencia de hacer arte y explorar emociones, pensamientos y sentimientos a través de esa creación, pues muchas veces pueden aflorar emociones y pensamientos que pueden ser difíciles de verbalizar. Al centrarse en el proceso, se pone énfasis en la experiencia del individuo, en lugar de la interpretación o juicio del producto final. Esto puede minimizar la presión sobre la habilidad artística y permitir a las personas sentirse más cómodas y libres para explorar lo que venga a la mente en ese momento. Por supuesto, el producto final puede tener su propio valor y significado, y puede ser un punto de partida útil para la discusión y la reflexión en la terapia. Sin embargo, es la creación de arte lo que se considera la parte fundamental de la terapia (Malchiodi, 2005).

La investigación que se presenta a continuación pretende comprobar si en efecto, el llevar a cabo actividades de arteterapia incide en el estado de ánimo y ayuda a tener una mayor sintonía con las emociones, logrando así disminuir sentimientos relacionados al estrés laboral. La misma incluye dos tomas de contacto con docentes del Estado de México, en la cual se llevaron a cabo una serie de talleres directivos de arteterapia. La primera, se llevó a cabo con un grupo de maestros y maestras de nivel preescolar, en línea, y durante el confinamiento por la pandemia por Covid-19. La segunda, se efectuó con maestros y maestras de educación especial, de forma presencial, tras el regreso a las aulas postpandemia y mientras aún se observaba el protocolo de escuela segura que fue implementado para el retorno a los planteles en las postrimerías de la pandemia.

2. OBJETIVOS

- Estudiar los factores psicosociales relacionados con el estrés laboral.
- Validar el impacto de la arteterapia como una herramienta para disminuir el estrés, y aumentar la calidad de vida de los/as trabajadores/as.
- Examinar las causas subyacentes del estrés en los/as trabajadores.
- Entender actitudes y sentimientos hacia la búsqueda de apoyo emocional.

3. METODOLOGÍA

La muestra de este estudio se compone de un total de 160 educadores y personal administrativo escolar, dividido en dos grupos.

El primer grupo constó de 125 docentes preescolares de las zonas 33 y 128 del sureste del Estado de México, provenientes de 20 escuelas públicas y privadas de la región. Estos participaron de forma virtual en un total de 12 sesiones de arteterapia durante el confinamiento por Covid-

19 entre los meses de mayo y julio de 2020, y durante el primer semestre de 2021.

La horquilla de edad de los participantes de este grupo es de 26 a 60 años. Siendo 119 mujeres (95.2%) y 6 hombres (4.8). Un 65.6% cuenta con una Licenciatura y un 24% con estudios postgraduados. Un 40% catalogó su situación económica como ¨Muy difícil o difícil¨.

El segundo grupo lo conformó 35 docentes de educación especial y personal administrativo de un Centro de Atención Múltiple (CAM) del noroeste del Estado de México. Los CAM son planteles que ofrecen un programa educativo especializado que brinda apoyo integral a niños y adolescentes con discapacidades, trastornos del desarrollo o discapacidades múltiples, desde la infancia hasta los dieciocho años de edad.

Se llevaron a cabo 6 talleres de forma presencial, tras la pandemia entre octubre de 2022 y abril de 2023, mientras aún se observaba el protocolo de escuela segura que fue implementado para el retorno a los planteles en las etapas finales de la pandemia (Secretaría de Educación Pública, 2021).

Los participantes de este grupo tienen en su mayoría más 15 años de experiencia en la docencia. Entre ellos y ellas, hay dos grupos, uno veterano en el campo de la educación especial y otro emergiendo en esa especialidad.

La horquilla de edad de los participantes es de 22 a 60 años. Siendo 74.2 mujeres y 25.8 hombres. Un 51.8 % cuenta con una licenciatura y al menos un 26% con estudios postgraduados.

Dos interesantes aspectos socioeconómicos a destacar de este segundo grupo intervenido es que un 58% es responsable de más del 60% del sustento en su hogar y un 35.5% práctica otras labores para generar ingreso.

Se llevó a cabo la recopilación de datos cuantitativos y la documentación de experiencias cualitativas.

Ambos grupos de docentes respondieron a sondeos, recibieron una serie de talleres de terapia de arte grupal y algunos participaron de entrevistas uno a uno.

La participación en el estudio fue voluntaria, y los datos recopilados, así como los trabajos son confidenciales. Se administraron tres instrumentos de medición.

El primero fue el Maslach Burnout Inventory-Education Survey, que ha sido diseñado para medir el *burnout* en docentes en tres categorías; cansancio emocional, despersonalización y realización personal. Este sirvió como un punto de partida para identificar si el grupo de docentes que serían intervenidos sufre de *burnout*.

Se distribuyó además un cuestionario de autoría propia de 35 preguntas que recoge datos demográficos, percepciones sobre la salud mental y el apoyo que han recibido, así como el impacto de la pandemia y la readaptación en el regreso a las aulas.

Tras conocer las causas subyacentes de estrés en los docentes, y saber sobre sus actitudes hacia la búsqueda de apoyo emocional, dimos inicio a una serie de talleres de arteterapia.

Los talleres se estructuraron, primero estableciendo una descripción del tema, datos para contexto, explicación del ejercicio dirigido, de 30 a 45 minutos o más para llevar a cabo la actividad, y tiempo de discusión.

Los temas tratados se enfocaron en el autocuidado, la gestión de emociones, y la relajación. Incluía ejercicios de estiramiento corporal y respiración.

Se usaron materiales comunes de fácil acceso para quienes participaban.

Como se mencionó, el primer grupo participó de talleres virtuales vía la plataforma ZOOM cada dos semanas entre mayo y julio de 2021. En total fueron 12 sesiones, se usaron funcionalidades como el *chat* y los *breakout rooms* para discutir las actividades.

El segundo grupo recibió 6 talleres presenciales, con cubrebocas y observando el protocolo de Escuela Segura, establecido por el gobierno de México en agosto de 2020, y que estuvo vigente hasta abril de 2023.

Al inicio y final de cada sesión de arteterapia, los participantes reportaban sus niveles de estrés y las emociones experimentadas en cada taller de arteterapia que se les ofreció, mediante un breve sondeo digital.

4. RESULTADOS

El grupo que fue intervenido durante la pandemia mostró números muy altos de agotamiento. Sin embargo, todo parece indicar, según la experiencia con el segundo grupo, que el regreso a las aulas supuso incluso niveles más altos de estrés que cuando dictaban clases en línea.

4.1 Instrumentos Cuantitativos

En cuanto a los instrumentos cuantitativos los resultados han sido:

El cuestionario MBI-ES consta de 22 preguntas que se responden en una escala Likert de 7 puntos que va desde "Nunca" (0) hasta "Todos los días" (6). Los participantes deben calificar la frecuencia con la que experimentan cada ítem. Ya que el objetivo de este instrumento es identificar el grado de *burnout* en el personal docente, y ayudar a las instituciones educativas a tomar medidas para prevenir o tratar el estrés laboral, se administró como parte de esta investigación para establecer un punto de partida y conocer los niveles de burnout en el grupo a ser intervenido.

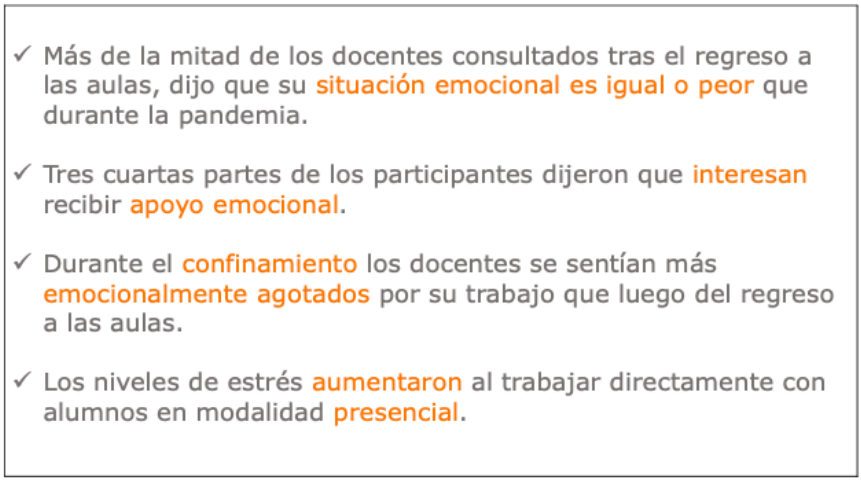
Al comparar el Inventario Maslash MBI-ES de ambos grupos, se percibió un descenso de un 12% en el agotamiento emocional, aunque los números siguen siendo preocupantes. Durante el confinamiento los docentes se sentían más emocionalmente agotados (83%) por su trabajo que luego del regreso a las aulas (71%).

Sin embargo, hay una marcada diferencia en los niveles de estrés al trabajar directamente con alumnos. Un 28% durante el confinamiento y 39% en las aulas.

Un 55% de los docentes consultados tras el regreso a las aulas dijo que su situación emocional es igual o peor que durante la pandemia.

Ambos grupos dijeron que les gustaría recibir apoyo emocional; con un 85% durante la pandemia, y un 74% posteriormente. Los factores que les detienen son tiempo y costo, según expresaron en las encuestas, mientras que, en entrevista, hablaron del estigma que supone admitir que necesitan apoyo emocional.

FIGURA 1. *Puntos sobresalientes de los cuestionarios administrados a los participantes de ambos grupos (Cuestionario de elaboración propia y MBI-ES).*



Fuente: Elaboración propia en base a los resultados del estudio

4.2 Entrevistas Cualitativas

Según las entrevistas que se llevaron a cabo, los principales desafíos que compartieron los docentes participantes en su regreso a las aulas fueron:

- Después de la pandemia, algunos maestros dicen haber perdido su motivación y entusiasmo por la enseñanza. Se sienten desconectados. Lo relacionan con el estrés y la ansiedad asociada a los desafíos de enseñar durante la pandemia, y la falta de contacto con los estudiantes y la comunidad escolar durante el cierre de las escuelas, así como con la dificultad de recuperar la conexión que existiera antes. Como sabemos, la falta de conexión y apoyo social puede aumentar el aislamiento y la ansiedad.
- En adición, dicen tener dificultad en mantener la atención del estudiantado que ahora se enfrentan al aprendizaje lejos de sus computadoras, tras tanto tiempo estudiando frente a una pantalla, o el hecho de que deben preparar planes de clase presencial y virtual para los estudiantes que optan por continuar en sus casas en modalidad híbrida. Dijeron que esto causa una gran fatiga física e intelectual pues no cuentan con apoyo o al menos

consejería para constatar que la versión para las clases digitales que preparan tienen valor pedagógico.

- Existe además mucha preocupación por el aumento de la ansiedad y la depresión en los estudiantes debido a los efectos de la pandemia en sus vidas, como el aislamiento social, el estrés financiero de sus familias y la incertidumbre en el futuro. También, por la falta de acceso a servicios de salud mental para los estudiantes y sus familias, especialmente en comunidades de bajos ingresos, para enfrentar los efectos del trauma y el estrés postraumático en los estudiantes que han experimentado la pérdida de seres queridos o han sido afectados directamente por la pandemia.
- Los problemas de seguridad también se añaden a la problemática existente. En algunas partes del Estado de México, los docentes están enfrentando robos o violencia en las escuelas que supone un trabajo adicional de documentación y manejo de grupos, en adición a la obvia tensión y miedo que experimenta cualquier persona que enfrenta estas circunstancias.
- En ocasiones se sienten limitados para poder proporcionar una educación de calidad por la falta de recursos adecuados, como materiales escolares, tecnología y libros de texto.

4.3 Talleres de arteterapia

FIGURA 2. *Esta imagen compara los datos recopilados luego de ofrecer los talleres de arteterapia a ambos grupos participantes en el estudio*

✓ GRUPO 1	✓ GRUPO 2
✓ Un 58% de los participantes llegaba con un nivel de estrés de entre 4 y 5 en una escala de 5, y un 79% de los participantes reportaba al finalizar los talleres un nivel de estrés de entre 1 y 2 en una escala de 5.	✓ Un 75% de los participantes llegaba con un nivel de estrés de entre 3 y 5 en una escala de 5, y un 71% de los participantes reportaba al finalizar los talleres un nivel de estrés de entre 1 y 2 en una escala de 5.
✓ Se contó con un nivel de participación en los talleres de un 90%.	✓ Se contó con un nivel de participación en los talleres de un 90%.
✓ Un 99% de los participantes dijo que recomendaría los talleres a otras personas.	✓ Un 97 % de los participantes dijo que recomendaría los talleres a otras personas.

Fuente: Elaboración propia en base a los resultados del estudio

En cada taller, se solicitaba a los participantes que compartieran cómo se sentían en una escala del 1 al 5, siendo el 1 muy relajado y el 5 muy estresado. El grupo que trabajó durante el confinamiento mostraba unos niveles de estrés entre 4 y 5 en una escala de 5.

Se vio una leve mejoría en los niveles de estrés reportados en el grupo que fue intervenido luego de la pandemia y en modalidad presencial. Estos catalogaron su nivel de estrés entre 3 y 5 en una escala de 5.

En ambos grupos, alrededor de una cuarta parte reportaba al finalizar los talleres un nivel de estrés de entre 1 y 3 una escala de 5.

Sumado al trabajo terapéutico, el programa logró crear un espacio de reflexión y autocuidado que a su vez ayudó a los participantes a sentirse acompañados en momentos de incertidumbre.

Se contó con un nivel de participación en los talleres de un 90%. Un 97-99% de los participantes dijo que recomendaría los talleres a otras personas.

FIGURA 3. *Esta imagen es una nube de palabras que muestra las emociones más comunes citas por los participantes de los talleres de arteterapia al finalizar cada taller.*



Fuente: Elaboración propia en base a los resultados del estudio

Parte del cuestionario que se administraba al finalizar cada taller, solicitaba que cada participante listara las emociones que había experimentado en el taller.

El primer grupo citó: Tranquilidad, calma, esperanza, liberación, relajación, entre otras.

El segundo grupo destacó: Aceptación, felicidad, tranquilidad, relajación, necesidad de analizarme, gratitud, gusto, y recuerdos.

5. DISCUSIÓN

Antes de iniciar los talleres de arteterapia, el grupo manifestaba altos niveles de agotamiento emocional y carga de trabajo. Aunque había cierta reticencia para señalar aspectos negativos, se informó que no se había recibido suficiente apoyo ni capacitación, y que la salud emocional se vio afectada por la pandemia. De hecho, hubo un aumento en la búsqueda de servicios de salud mental. La decisión de buscar apoyo emocional está influenciada principalmente por el costo asociado, el tiempo requerido. También el temor a ser tachados de incapacitados para realizar su trabajo percola como una de las razones por las que tienen reticencia a buscar ayuda.

Los talleres de arteterapia fueron descritos como relajantes y liberadores. La mayoría de los participantes experimentaba un nivel moderado a alto de estrés al llegar a los talleres, y reportaron una reducción significativa en su nivel de estrés después de participar en ellos. Por lo tanto, se observó un efecto positivo en la disminución del estrés de los participantes.

Otro aspecto importante es que los participantes adquirieron conciencia sobre la importancia de estar en sintonía con sus emociones y tomar un descanso cuando el estrés comienza a bloquear y desestabilizar, con el fin de buscar descanso y explorar alternativas que ayuden a preservar la salud emocional del docente.

6. CONCLUSIONES

Los docentes enfrentan constantemente un alto nivel de estrés laboral debido a la variedad de roles que desempeñan, la necesidad de mantenerse actualizados con los cambios en el currículo, la adopción de nuevas tecnologías, las demandas administrativas, la gestión del aula y, en algunos casos, la atención a las necesidades especiales de los estudiantes. La

pandemia de COVID-19 y la transición a un mundo postpandemia han intensificado estos sentimientos. Este nivel crónico de estrés puede llevar al agotamiento o *burnout*, afectando la salud mental y física de los docentes, su desempeño laboral y la calidad de la educación que brindan.

Los resultados recopilados al trabajar con dos grupos diferentes en circunstancias únicas, dado al proceso vivido por la pandemia mundial por COVID-19, demuestran que la arteterapia puede tener un impacto en la reducción del estrés laboral. Esto, porque provee un espacio de tiempo dedicado a la expresión y exploración no verbal de las emociones, logrando como consecuencia que disminuyan los niveles de estrés al fomentar la autorreflexión, la autoconciencia y el autocuidado. Se espera continuar ofreciendo estos talleres a profesores de otros niveles académicos y publicar planes de acción que puedan ser útiles para los equipos de trabajo que deseen implementar apoyo psicosocial en las escuelas.

Un aspecto adicional que se considera muy importante es que se logró que los participantes tomarán conciencia de la importancia de estar en sintonía con sus emociones y hacer una pausa cuando el estrés los esté afectando y desequilibrando, para buscar descanso y buscar otras alternativas que ayuden a preservar su salud emocional. También se considera un gran avance lograr la normalización de la conversación sobre la salud mental, teniendo en cuenta que es un tema tabú en la cultura local, ya que México es el segundo país con mayor estigma en relación a las condiciones mentales. (Alonso, et al; 2008).

El objetivo de este trabajo es fomentar la integración de programas de arteterapia en las estrategias de bienestar del personal de instituciones educativas. Se ha demostrado que esto conlleva una mejora significativa en el estado de ánimo y las emociones de los maestros participantes. Al utilizar la arteterapia como mecanismo de apoyo, los docentes se beneficiarán al mejorar su salud mental y reducir el estrés, lo cual también tendrá un impacto positivo en la calidad de la educación que imparten, beneficiando tanto a los estudiantes como a la sociedad en general.

La implementación de estos programas requerirá una inversión modesta en términos de formación y recursos. No obstante, los beneficios a largo

plazo en cuanto a la salud y el bienestar del personal, la satisfacción laboral, la retención de docentes y la calidad educativa ofrecerán un rendimiento de inversión que justifica plenamente esta propuesta valiosa y necesaria.

La normalización de las conversaciones sobre las emociones es otro aspecto crucial y factible a través de estos esfuerzos, ya que ayuda a reducir el estigma asociado a la salud mental y evita que se perciba como una debilidad de carácter.

En palabras del destacado psicoterapeuta y autor de numerosos libros sobre arteterapia, Shaun Mc Niff (2004), "La expresión creativa a través de la arteterapia puede ayudar a las personas a descubrir nuevas perspectivas y soluciones creativas a los desafíos laborales, lo que puede disminuir el estrés y la tensión relacionados con el agotamiento".

7 AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Nuestras más expresivas gracias a la Universidad Americana de Europa (UNADE) y a los maestros y maestras del Estado de México que nos brindaron la oportunidad de documentar y presentar talleres de arteterapia con el objetivo de hallar respuestas ante una circunstancia tan preocupante como es el agotamiento laboral entre los docentes.

8. REFERENCIAS

Alonso, J., Buron, A., Bruffaerts, R., He, Y., Posada-Villa, J., Lepine, J. P., Angermeyer, M. C., Levinson, D., de Girolamo, G., Tachimori, H., Mneimneh, Z. N., Medina-Mora, M. E., Ormel, J., Scott, K. M., Gureje, O., Haro, J. M., Gluzman, S., Lee, S., Vilagut, G., Kessler, R. C., & World Mental Health Consortium (2008). Association of perceived stigma and mood and anxiety disorders: results from the World Mental Health Surveys. Acta psychiatrica Scandinavica, 118(4), 305–314. https://doi.org/10.1111/j.1600-0447.2008.01241.x

Allen, R., Jerrim, J., & Simms, S. (2020). How did the early stages of the COVID-19 pandemic affect teacher well-being? [Working Paper, 20–15].Centre for Education Policy and Equalizing Opportunities (CEPEO). https://repec-cepeo.ucl.ac.uk/cepeow/cepeowp20-15.pdf

Alonso, J., Buron, A., Bruffaerts, R., He, Y., Posada-Villa, J., Lepine, J. P., Angermeyer, M. C., Levinson, D., de Girolamo, G., Tachimori, H., Mneimneh, Z. N., Medina-Mora, M. E., Ormel, J., Scott, K. M., Gureje, O., Haro, J. M., Gluzman, S., Lee, S., Vilagut, G., Kessler, R. C., & World Mental Health Consortium (2008). Association of perceived stigma and mood and anxiety disorders: results from the World Mental Health Surveys. Acta psychiatrica Scandinavica, 118(4), 305–314. https://doi.org/10.1111/j.1600-0447.2008.01241.x

American Art Therapy Association (2021). About Art Theraphy. Recuperado el 20 de mayo de 2023, de https://arttherapy.org/about-art-therapy/ American Psychological Association (2019). Stress effects on the body. Recuperado el 31 de mayo de 2023, de https://www.apa.org/topics/stress-body

Aydin, B. & Kaya, A. (2016). Sources of stress for teachers working in private elementary schools and methods of coping with stress. Universal Journal of Educational Research, 4(21A), 186-195.

Banerjee, A. V., & Duflo, E. (2020). The economic lives of the poor. Journal of Economic Perspectives, 34(1), 3-22. Recuperado el 10 de mayo de 2023, de https://www.jstor.org/stable/30033705

Beltman, S., Mansfield, C., & Price, A. (2011). Thriving not just surviving: A review of research on teacher resilience. Educational Research Review,6 (3), 185-207. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2011.09.001

Bureau of Labor Statistics, U.S. Department of Labor, The Economics Daily, Number of quits at all-time high in November 2021 at Recuperado el 16 de mayo de 2023, de https://www.bls.gov/opub/ted/2022/number-of-quits-at-all-time-high-in-november-2021.htm

Carver-Thomas, D., Leung, M., & Burns, D. (2021). California teachers and COVID-19: How the pandemic is impacting the teacher workforce. Learning Policy Institute. https://doi.org/10.54300/987.779

Castillo Ramírez, Sisy. (2001). El síndrome de "burnout" o síndrome de agotamiento profesional. Medicina Legal de Costa Rica, 17(2), 11-14. Recuperado el 21 de abril de 2023 de http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-00152001000100004&lng=en&tlng=es.

Correa D., Alfonso, González L., Isabel, Sepúlveda M., Mireya, Burón K., Verónica, Salinas A., Patricia, & Cavagnaro SM., Felipe. (2021). Debate on the return to face-to-face classes in pandemic. Andes pediatrica, 92(2), 174-181. https://dx.doi.org/10.32641/andespediatr.v92i2.3535

Curry, N. A., & Kasser, T. (2005). Can coloring mandalas reduce anxiety? Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association, 22(2), 81–85. https://doi.org/10.1080/07421656.2005.10129441Daniel, S.J. Education and the COVID-19 pandemic. Prospects 49, 91–96 (2020). https://doi.org/10.1007/s11125-020-09464-3

Trabajar con las Emociones en arteterapia. Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social, 2, 39-49. Recuperado el 10 de mayo de 2023, de https://revistas.ucm.es/index.php/ARTE/article/view/ARTE0707110039A

The American Institute of Stress (2023). Workplace Stress. Recuperado el 31 de mayo de 2023, de https://www.stress.org/workplace-stress

Ettman, C. K., Abdalla, S. M., Cohen, G. H., Sampson, L., Vivier, P. M., & Galea, S. (2020). Prevalence of depression symptoms in US adults before and during the COVID-19 pandemic. JAMA Network Open, 3(9), e2019686. Recuperado el 11 de mayo de 2023, de https://jamanetwork.com/journals/jamanetworkopen/fullarticle/2770146

Ferguson, K., Frost, L., & Hall, D. (2012). Predicting teacher anxiety, depression, and job satisfaction. Journal of Teaching and Learning, 8(1). 27–42. https://doi.org/10.22329/jtl.v8i1.2896Freudenberger, H. J. (1974). Staff burn-out. Journal of social issues, 30(1), 159-165.

Goldberg, S. (2021). Education in a pandemic: The disparate impacts of COVID-19 on America's students. Recuperado el 11 de mayo de 2023, de https://www2.ed.gov/about/offices/list/ocr/docs/20210608-impacts-of-covid19.pdf

Guzmán Gómez, C. (2022). Cambios en las condiciones, prácticas y relaciones maestros-estudiantes durante la pandemia por COVID-19 en los bachilleratos rurales mexicanos. Apuntes. Revista De Ciencias Sociales, 49(92). https://doi.org/10.21678/apuntes.92.1572Harvey, S. B., Modini, M., Joyce, S., Milligan-Saville, J. S., Tan, L., Mykletun, A., Bryant, R. A., Christensen, H., & Mitchell, P. B. (2017). Can work make you mentally ill? A systematic meta-review of work-related risk factors for common mental health problems. Occupational and environmental medicine, 74(4), 301–310. https://doi.org/10.1136/oemed-2016-104015

Hernández, A. (2023). Estudiantes manifiestan malos hábitos en pospandemia: Educación . El Sol De Toluca. Recuperado 9 de mayo de 2023, de https://www.elsoldetoluca.com.mx/local/estudiantes-manifiestan-malos-habitos-en-pospandemia-educacion-con-rumbo-9587913.html

Hill, A. (1945). Art versus illness: A story of art therapy. George Allen & Unwin Ltd.

Hillert, A., Albrecht, A., & Voderholzer, U. (2020, diciembre 9). The Burnout Phenomenon: A Résumé After More Than .. - Frontiers. Frontiers in Psychiatry. Recuperado el 10 de mayo de 2023, de https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyt.2020.519237/full

Huss, E., Sarid, O. (2014). Visually transforming artwork and guided imagery as a way to reduce work related stress: A quantitative pilot study. Arts in Psychotherapy, 41, 409–41 https://doi.org/10.1016/j.aip.2014.07.004

Junge, M. B. (2016). History of art therapy. In D. E. Gussak & M. L. Rosal (Eds.), The Wiley handbook of art therapy (pp. 7–16). Recuperado el 14 de mayo de 2023, de https://psycnet.apa.org/record/2016-25095-001Kaimal, G., Ray, K., & Muniz, J. (2016). Reduction of cortisol levels and participants' responses following art making. Journal of Art Therapy Association, 33, 74-80. https://doi.org/10.1080/07421656.2016.1166832

Kim, L., Oxley, L., & Asbury, K. (2020) "My brain feels like a browser with 100tabs open": A longitudinal study of teachers' mental health and wellbeing during the COVID-19 pandemic in 2020. PsyArXiv

Kramer E. & Gerity L. A. (2000). Art as therapy: collected papers. Jessica Kingsley.

Liu, N., Zhang, F., Wei, C., Jia, Y., Shang, Z., Sun, L., ... & Liu, W. (2020). Prevalence and predictors of PTSS during COVID-19 outbreak in China hardest-hit areas: Gender differences matter. Psychiatry Research, 287, 112921. Recuperado el 10 de mayo de 2023, de https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/32240896/

López Martínez María Dolores, La intervención Arteterapéutica y su metodología en el contexto profesional español. Universidad de Murcia, 2009. Recuperado el 31 de mayo de 2003 de https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/10794/LopezMartinez.pdf

Malchiodi, C. A. (Ed.). (2005). Expressive therapies: History, theory, and practice. Guilford Press.

Marxen, E. (2011). Diálogos entre Arte y Terapia. Barcelona: Gedisa. Maslach, C. & Jackson, S.E. (1981) The Measurement of Experienced Burnout. Journal of Organizational Behavior, 2, 99-113. http://dx.doi.org/10.1002/job.4030020205

McNiff, Shaun. Art Heals: How Creativity Cures the Soul. Boston, Shambhala, 2004.

Morgan, H. (2016) Relying on high-stakes standardized tests to evaluate schools and teachers: A bad idea. The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas, 89(2), 67-72. https://10.1080/00098655.2016.1156628

Newby, J. M., O'Moore, K., Tang, S., Christensen, H., & Faasse, K. (2020). Acute mental health responses during the COVID-19 pandemic in Australia. Journal of Psychiatric Research, 136, 549-554. Recuperado el 11 de mayo de 2023, de https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0236562

Nieto de Alba, M. (2021). El arte cuenta historias. Casos y herramientas de psicoterapia de arte con niños, México: Independiente Organización Internacional del Trabajo, Estrés En el trabajo: Un Reto Colectivo. (2016.). Recuperado el 12 de octubre de 2022, de https://bit.ly/44RlfJQ

Pedró, F. (2020). COVID-19 y educación superior en América Latina y el Caribe: efectos, impactos y recomendaciones políticas. Análisis Carolina, 36/2020. https://doi.org/10.33960/AC_36.2020

Pierce, M., Hope, H., Ford, T., Hatch, S., Hotopf, M., John, A., ... & Abel, K. M. (2020). Mental health before and during the COVID-19 pandemic: a longitudinal probability sample survey of the UK population. The Lancet Psychiatry, 7(10), 883-892. https://doi.org/10.1016/S2215-0366(20)30308-4

Prinzhorn H. Foy J. L. Brockdorff E. von & Prinzhorn-Sammlung der Psychiatrischen Universitätsklinik Heidelberg. (1972). Artistry of the mentally ill: a contribution to the psychology and psychopathology of configuration. Springer-Verlag.

Sapolsky, R. M. (2004). Why zebras don't get ulcers: The acclaimed guide to stress, stress-related diseases, and coping (3rd ed.). St. Martin's Griffin.

Secretaría de Educación Pública de México (SEP), Educación Especial. (n.d.). Recuperado 16 de mayo de 2023, de https://www.aefcm.gob.mx/que_hacemos/especial.html

Sharp, Caroline, et al. Schools' Responses to Covid-19 the Challenges Facing Schools and Pupils in September 2020. Recuperado el 23 de marzo de 2023, de https://bit.ly/3plZtmh

Shen, B.,McCaughtry, N., Martin, J., Garn, A., Kulik, N., & Fahlman, M. (2015). The relationship between teacher burnout and student motivation. British Journal of Educational Psychology, 85(4), 519– 532. https://doi.org/10.1111/bjep.12089

Sorenson, D. R. (2007) Stress management in education: Warning signs and coping mechanisms. British Educational Leadership, 21(3), 10-13. https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0892020607079985

Springer, Saborío Morales, Lachiner, & Hidalgo Murillo, Luis Fernando. (2015). Síndrome de Burnout. Medicina Legal de Costa Rica, 32(1), 119-124. Recuperado el 12 de octubre de 2022, de http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-00152015000100014&lng=en&tlng=esSquillante, AnnaRose, "Teachers' Stress and the Benefits of Expressive Arts Therapy: A Critical Review of the Literature" (2019).Expressive Therapies Capstone Theses. 110. Recuperado el 22 de octubre de 2022, de https://digitalcommons.lesley.edu/expressive_theses/110

Sutcher, L., Darling-Hammond, L., & Carver-Thomas, D. (2019). Understanding teacher shortages: An analysis of teacher supply and demand in the United States. Education Policy Analysis Archives, 27(35), 1–40. https://doi.org/10.14507/epaa.27.3696

Tacca Huamán, D. R., & Tacca Huamán, A. L. (2019). Factores de riesgos psicosociales y estrés percibido en docentes universitarios. Propósitos y Representaciones, 7(3), 323. https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n3.304

UNESCO. (2021). COVID-19 and Education: One year into the crisis. UNESCO. https://bit.ly/3VxEzHP UNESCO México. (2021). Impacto de la pandemia de COVID-19 en la educación en México. Recuperado el 12 de octubre de 2022, de https://es.unesco.org/news/impacto-pandemia-covid-19-educacion-mexico

Valli, L., & Buese, D. (2007). The changing roles of teachers in an era of high-stakes accountability. American Educational Research Journal, 44(3), 519–558. https://www.jstor.org/stable/30069427

World Bank. (2021). The COVID-19 Pandemic: Shocks to Education and Policy Responses. World Bank. Recuperado el 12 de octubre de 2022, de https://bit.ly/420atze

Yu, X., Wang, P., Zhai, X., Dai, H., & Yang, Q. (2015). The effect of work stress on job Burnout among teachers: The mediating role of self-efficacy. Social Indicators Research, 122(3), 701–708. https://doi.org/10.1007/s11205-014-0716-5

LAS ARTES VISUALES EN EL PREOPERATORIO DE LOS HOSPITALES INFANTILES

KATUY EUGENIA CRUZ GUERRERO
Universidad de Salamanca

1. INTRODUCCIÓN

La experiencia hospitala ria genera ansiedad en el paciente y la familia que le acompaña, particularmente cuando nos referimos a los hospitales pediátricos.

En el afán de procurar el bienestar de los pacientes y con ello humanizar la experiencia hospitalaria, han surgido diversas iniciativas entre las que se encuentra el uso de las artes visuales tanto en lo ambiental como en lo participativo.

Lo participativo se refiere a aquellas intervenciones en las que el paciente y sus familias realizan actividades de artes visuales. Como lo refiere Ullán, (2022) se ha demostrado que la participación en este tipo de actividades en el hospital puede contribuir a la reducción de la ansiedad en los niños ingresados, mejorar su motivación, su estado de ánimo o la comunicación con otras personas. Por su parte, los adolescentes hospitalizados refieren que estas actividades pueden ayudarles a identificar y expresar emociones. También se ha demostrado que la participación en estas actividades puede tener efecto en la reducción del dolor, en una aceptación del tratamiento más positiva, en la mejora de resultados fisiológicos, y en la transmisión de información. Asimismo, puede contribuir a la reducción de la ansiedad de los padres, a un mejor manejo del estrés y un aumento del equilibro en el personal sanitario.

El efecto de la participación en actividades de creación artística se ha observado en diferentes situaciones médicas como la fase previa a la inducción de la anestesia, durante la que los pacientes pueden

experimentar un elevado nivel de ansiedad. Dionigi y Gremigni comprobaron que utilizando intervenciones artísticas los niveles de ansiedad preoperatoria de los pacientes pediátricos disminuían significativamente (Ullán, 2021).

La investigación en curso pretende explorar la experiencia de pacientes pediátricos al utilizar una herramienta de artes visuales mientras esperan antes de entrar por primera vez a una intervención quirúrgica. Ante la necesidad de conocer el estado de la cuestión surge el scoping review, del cual se presentan avances de resultados.

2. OBJETIVO

Conocer si existe evidencia del uso de artes visuales como intervención con los pacientes pediátricos antes de ingresar por primera vez a una operación.

3. METODOLOGÍA

A partir del trabajo publicado por Ullán & Belver, (2021) sobre la utilización de las artes visuales dentro de los hospitales pediátricos, se replicó la metodología y se refinó el criterio de búsqueda para identificar investigaciones realizadas en el ámbito preoperatorio. El enunciado de búsqueda que se utilizó es: "art and hospital and (children or adolescent or teenager or youth) and (anxiety or preoperative or surgery)".

Se obtuvieron 254 referencias de publicaciones realizadas en español o inglés entre los años 2000 y 2022 en bases de datos de Ebsco Host PsyINFO, CINAHL, ERIC y MEDLINE; además en ProQuest, Scopus y Web of Science.

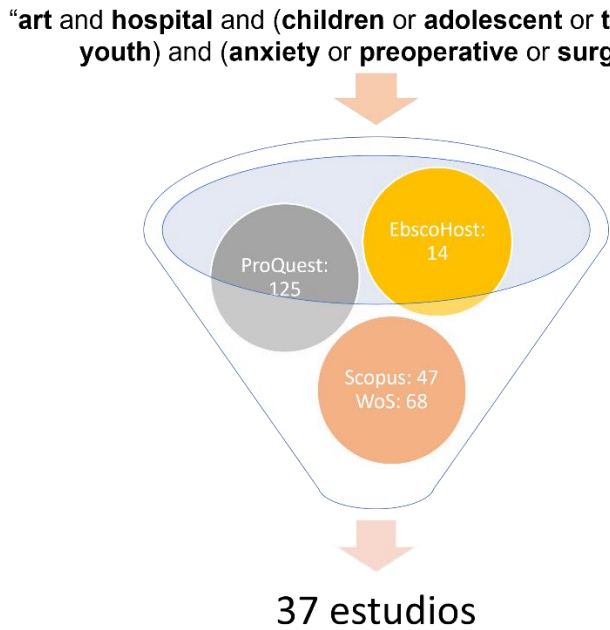
En las bases de datos de Ebsco Host usé el enunciado de búsqueda en el campo SUBJECT TERMS recuperando un total de 14 trabajos de los cuales consideré 9 pertinentes de revisión. En ProQuest realicé la búsqueda con el indicativo NOFT, de manera que buscara las palabras únicamente en el título de los registros, además limité la búsqueda a revistas científicas y profesionales y suprimí aquellos resultados que contenían la frase "state of the art"; obtuve 125 registros de los que consideré

pertinentes 15. En Scopus utilicé el enunciado de búsqueda en el campo KEY obteniendo 47 resultados de los que 17 eran pertinentes. Finalmente, en Web of Science el enunciado de búsqueda lo coloqué en TOPIC y limité la búsqueda al área de Psicología, obtuve 68 artículos y consideré pertinentes 39 de ellos para revisión. Utilicé el gestor de referencias Mendeley para resguardar los 254 resultados y evaluar su título y resumen quedando 80 como pertinentes. Habiendo eliminado los duplicados (21) obtuve 59 trabajos que consideré relevantes y localicé a texto completo.

Una vez ingresados en el gestor Mendeley los datos bibliográficos y el texto completo de cada una de las 59 publicaciones, procedí a su revisión. Posteriormente agregué el listado completo de publicaciones a una base de datos en Microsoft Excel, en donde fui recopilando la siguiente información de cada trabajo, siempre que estuviera disponible en la publicación: (1) si el uso de las artes visuales tenía un rol activo o pasivo en la interacción con los pacientes y su familia, (2) la perspectiva del estudio sobre el papel de las artes visuales que podría ser ambiental, participativa (distractor o preparatoria), exploratoria o diagnóstica, (3) el objetivo o finalidad, (4) el enfoque cuantitativo, cualitativo o mixto, (5) la tipología del estudio (analítico/descriptivo, transversal/longitudinal, experimental/observacional y prospectivo/retrospectivo), (6) el diseño del trabajo, (7) el procedimiento de evaluación y análisis de los datos, (8) las características de la muestra, (9) los resultados y conclusiones y, por último, (10) si la publicación incluía o no información gráfica.

De las 59 publicaciones revisadas se incluyen 37 en este análisis. Las publicaciones restantes fueron excluidas por los siguientes motivos: 2 eran notas periodísticas; 1 póster científico; 1 estudio piloto aún sin resultados; 1 protocolo no implementado; y 17 estudios que utilizaban expresiones artísticas, pero no visuales, como por ejemplo musicoterapia, clown y robots de asistencia.

FIGURA 1. *Cribado de estudios para análisis final.*



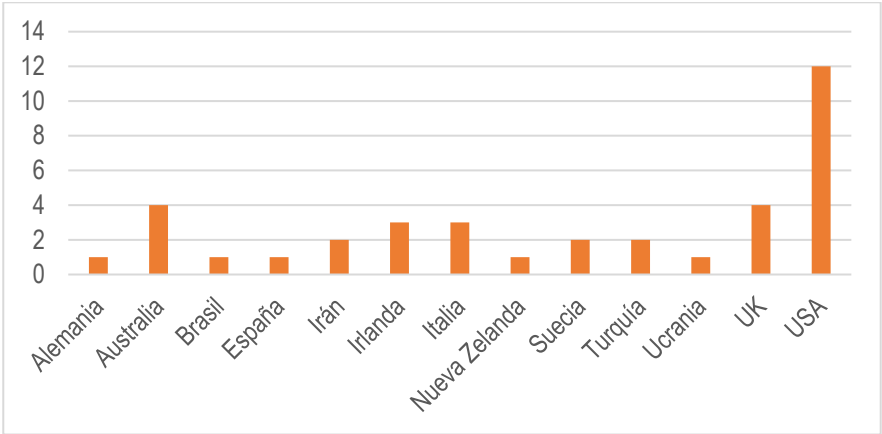
Fuente: Elaboración propia

4. RESULTADOS

Algunos resultados significativos tienen que ver con la distribución de publicaciones por país y la perspectiva utilizada. Más del 30% de los estudios incluidos han sido realizados en Estados Unidos de América, siendo éste el país con mayor representación, seguido por Reino Unido y Australia con el 11% cada uno. En cuanto a la temporalidad 2019 es el año con mayor cantidad de artículos publicados.

Lo referente a la consideración de artes visuales, es decir si el uso de las artes visuales tenía un rol activo o pasivo en la interacción con los pacientes y su familia, en el 78% de los estudios se considera de manera activa y un 22% de manera pasiva.

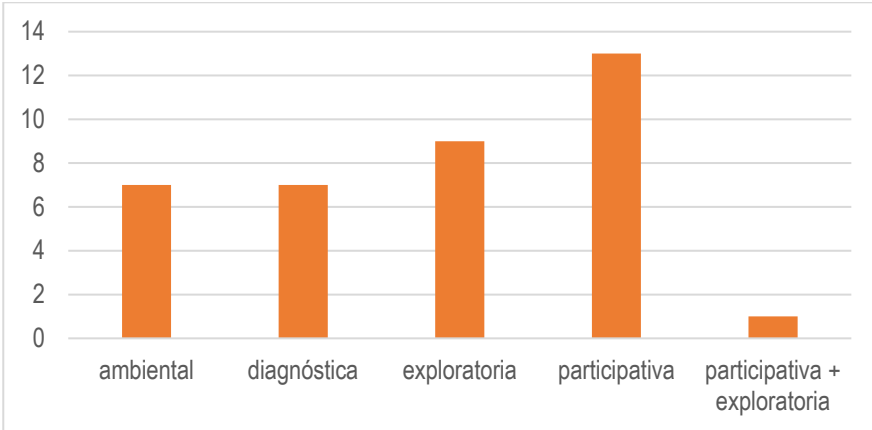
GRÁFICO 1. *Distribución de publicaciones por país.*



Fuente: elaboración propia

La perspectiva participativa es la más utilizada en los estudios con un 35% (n=13), es decir estudios destinados a conocer el efecto que tiene en los niños y las familias participar en el desarrollo de actividades de artes visuales en el hospital. La perspectiva exploratoria se presenta en 9 artículos (24%) que tenían como propósito conocer a través de las expresiones artísticas de los niños su opinión respecto a su vivencia en el hospital, su estado de ánimo, sus necesidades o preferencias. Por su parte, la perspectiva diagnóstica que incluye las investigaciones que utilizan los dibujos infantiles como herramienta para diagnosticar diversos procesos relacionados con la experiencia de los pacientes pediátricos, está presente en 7 artículos (19%). La perspectiva ambiental está en 7 artículos (19%) incluye trabajos cuyo propósito es conocer cómo las intervenciones artísticas visuales en el hospital pueden afectar a las personas que las ven, principalmente pacientes pediátricos, pero también a sus familias y al personal sanitario. Finalmente, un artículo, que representa el 3%, utiliza tanto la perspectiva participativa como la exploratoria.

GRÁFICO 2. *Perspectiva de los estudios sobre el papel de las artes visuales*



Fuente: elaboración propia

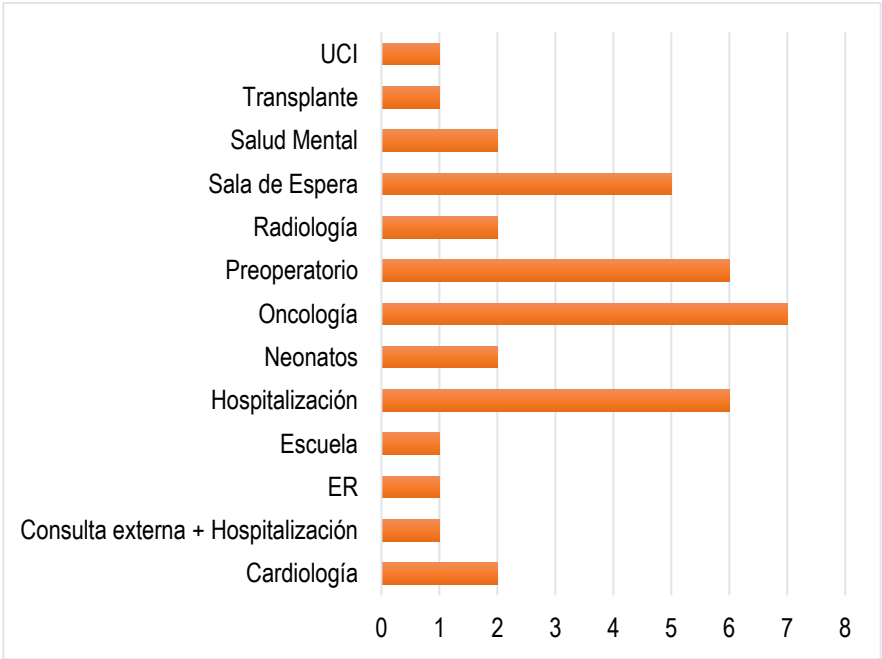
Todos los estudios con perspectiva participativa y diagnóstica se corresponden con una consideración activa de las artes visuales. Mientras que los estudios con perspectiva ambiental coinciden con una consideración pasiva. En cuanto a la perspectiva exploratoria, la mayoría de los estudios (n=8, 88%) tienen una consideración activa de las artes visuales y solo un estudio la considera pasiva. El estudio que combina la perspectiva participativa y exploratoria corresponde también con una consideración activa.

Respecto al enfoque de las investigaciones, 16 son estudios cualitativos, 14 cuantitativos y 6 mixtos, además de una revisión bibliográfica.

En cuanto al ámbito de realización de los estudios el 16%, es decir seis investigaciones, se refieren a intervenciones en el preoperatorio (Dionigi & Gremigni, 2016; Forouzandeh et al., 2020; O'Malley & McNamara, 1993; Smith & Callery, 2005; Valladares, 2004; Wennström et al., 2013). Dos investigaciones más son intervenciones previas a procedimientos de radiología (Chesson et al., 2002; Johnson et al., 2009). Hay 7 estudios relacionados con pacientes pediátricos con cáncer (Altay et al., 2017; Geue et al., 2013; Gurcan & Atay Turan, 2021; JR et al., 2010; Linder et al., 2018; Massimo & Zarri, 2006; Snyder et al., 2021), 2 con enfermedad cardiaca (Biglino et al., 2019; Quadri et al., 2012), 1 con trasplante (McCabe et al., 2013) y 2 en el ámbito de salud mental

(Coskunlu et al., 2018; Poznysh et al., 2019). Son 5 estudios realizados en áreas de espera del hospital (Gates, 2008; Jiang, 2020; Lambert et al., 2014; McLaughlan et al., 2019; Water et al., 2020), 2 en neonatos (Jouybari et al., 2018; Mouradian et al., 2013), 1 en UCI (Board, 2005) y 1 en Emergencias (Rajendran et al., 2020), además de 1 estudio realizado en una escuela (Carruthers et al., 2012). Se cuenta también con 6 estudios enfocados en la experiencia de hospitalización (Burns-Nader et al., 2014; Cartland et al., 2018; del Río Diéguez & Sánchez Velasco, 2019; Ford, 2011; Pearson et al., 2019; Wikstrom, 2005) y 1 que estudia la experiencia en hospitalización y consulta externa (Burns-Nader, 2016).

GRÁFICO 3. *Ámbito de realización de los estudios*



Fuente: elaboración propia

Las seis investigaciones realizadas en el preoperatorio tienen una consideración activa de las artes visuales, tres de ellas con enfoque cualitativo y otras tres cuantitativo. En los tres estudios con perspectiva participativa la ansiedad presentó una reducción tras la intervención (Dionigi &

Gremigni, 2016; Forouzandeh et al., 2020; Valladares, 2004); es relevante que la investigación de Forouzandeh et al., (2020) pone en evidencia que la ansiedad es significativamente menor en el grupo de intervención con artes visuales en comparación con el grupo en el que se interviene a través del juego. Por su parte O'Malley & McNamara, (1993) combinan en su estudio la perspectiva participativa y exploratoria y demuestran que la expresión de artes visuales mediante el uso de dibujos como método de comunicación y evaluación ayuda a los miembros del personal a reconocer los temores preoperatorios de los niños y les da la oportunidad de reconfortarlos y cambiar sus ideas erróneas, sin olvidar que a veces un dibujo es sólo eso y puede no tener un significado profundo para el niño. La perspectiva exploratoria se hace presente en el estudio de Smith & Callery, (2005) quienes entrevistan a nueve niños de entre 7 y 11 años mediante la técnica de escribir y dibujar para averiguar sus necesidades de información previa al ingreso para someterse a una intervención quirúrgica. Finalmente, Wennström et al., (2013) utilizan la perspectiva diagnóstica y buscan determinar el grado de ansiedad y estrés antes de la operación en niños de entre 5 y 11 años, así como explorar la asociación entre las medidas objetivas de estrés, que obtienen a través de la concentración de cortisol en saliva, y la evaluación subjetiva de la ansiedad hospitalaria, que obtienen de los dibujos realizados por los niños según la interpretación de la versión sueca del "Child Drawing: Hospital". Cabe mencionar que la descripción de la muestra utilizada en los estudios preoperatorios no permite identificar si los pacientes eran noveles o no.

Los dos estudios realizados previo a procedimientos de radiología tienen una consideración activa de las artes visuales. La investigación de Chesson et al., (2002) tiene enfoque cualitativo y perspectiva exploratoria. El estudio en cuestión buscaba determinar la percepción que tienen los niños de las exploraciones con rayos equis mediante un estudio piloto de dibujo "lo que sentí al hacerme una radiografía" y una entrevista en dos fases, la primera antes y la segunda después de la radiografía, de esta manera se podían relacionar las expectativas con la experiencia real. Por su parte Johnson et al., (2009) eligen investigar los niveles de ansiedad y el efecto de un libro educativo para colorear entre pacientes pediátricos

a punto de someterse a pruebas de imagen radiológica. Su estudio se lleva a cabo con un enfoque cuantitativo y perspectiva participativa.

Las siete investigaciones en el ámbito de oncología en su mayoría consideran las artes visuales de forma activa, solo un estudio lo hace de manera pasiva. Cuatro de estos estudios evalúan el efecto de una intervención con artes visuales, todos ellos con perspectiva participativa y enfoque cuantitativo, uno de ellos mixto. Los resultados de dos investigaciones muestran una reducción en las puntuaciones de ansiedad (Altay et al., 2017; Gurcan & Atay Turan, 2021) y uno más indica una mejora en la escala de calidad de vida utilizado (JR et al., 2010). Sin embargo, Geue et al., (2013) indican que su intervención de arteterapia no tuvo efectos detectables sobre el malestar psicológico y las conductas de afrontamiento de los participantes. Aunque las puntuaciones de ansiedad disminuyeron en una comparación pre-post, el análisis multivariante no mostró diferencias significativas con el grupo control. Las tres investigaciones restantes utilizan un enfoque cualitativo, dos con perspectiva exploratoria y una diagnóstica. En esta última, con el fin de investigar el estado emocional de los niños enfermos Massimo & Zarri, (2006) evaluaron los dibujos espontáneos de 50 niños italianos afectados por leucemia o cáncer en diferentes estadios, cada dibujo estaba acompañado por una entrevista y la descripción que el propio niño hacía del dibujo. En cuanto a las exploratorias Linder et al., (2018) describen cómo los niños de edad escolar con cáncer representan sus síntomas y características asociadas mediante entrevistas de "dibujar y contar". Por su parte Snyder et al., (2021) realizaron entrevistas semiestructuradas a 21 profesionales de la salud de 4 hospitales diferentes, sobre cómo la terapia artística contribuye a los entornos de hematología/oncología pediátrica y trasplante de médula ósea.

En los estudios relacionados con cardiología Biglino et al., (2019) evalúan la respuesta del público a una instalación artística, cuyo tema era el trasplante cardíaco pediátrico y las cardiopatías congénitas, mediante el uso de una encuesta pre-post. El estudio tiene una perspectiva ambiental, consideración pasiva de las artes visuales y enfoque cuantitativo. Por su parte en el estudio realizado por Quadri et al., (2012) el equipo de psicólogos analizó 10 obras de niños y adolescentes ingresados de entre 6

y 18 años. Asimismo, se entrevistó a 10 padres de familia para conocer su percepción respecto de las actividades realizadas. Ha sido una investigación con enfoque cualitativo, perspectiva diagnóstica y consideración activa.

En el ámbito de trasplantes, McCabe et al., (2013) realizaron un ensayo clínico prospectivo aleatorizado para medir el efecto psicológico de la "Open Window" en la Calidad de Vida de 199 pacientes que recibieron trasplante de células madre y evaluar cómo la introducción de una intervención artística usando una ventana virtual influía en la experiencia de los pacientes. Este es un estudio con enfoque mixto, perspectiva ambiental y consideración pasiva.

Los dos estudios realizados en salud mental consideran las artes visuales de forma activa. Coskunlu et al., (2018) utilizan la perspectiva diagnóstica y un enfoque cualitativo con el objetivo de describir el uso del método Vasarhelyi de la psicoterapia artística infantil (PAC) con dos jóvenes con episodios depresivos. Por su parte Poznysh et al., (2019) evalúan la eficacia de la aplicación de la arteterapia para corregir alteraciones en el estado psicoemocional de 57 niños procedentes de territorios contaminados por la radiación y 56 niños desplazados de la zona de conflicto armado en el sureste de Ucrania. El estudio, que aplica perspectiva participativa y un enfoque mixto, muestra en sus resultados una disminución de las manifestaciones de los síntomas de ansiedad y agresividad en ambos grupos estudiados como efecto positivo de la arteterapia.

En tres de las cinco investigaciones realizadas en las salas de espera se consideran las artes visuales de forma pasiva y con perspectiva ambiental. Gates, (2008) utiliza un enfoque mixto y busca determinar si la calidad y el tema de las obras artísticas expuestas en las salas de espera de dos hospitales pueden contribuir a aliviar el dolor, la ansiedad y el aburrimiento de la espera. Jiang, (2020) llevó a cabo una revisión bibliográfica de 27 publicaciones relacionadas con el diseño de distracciones positivas en los espacios públicos de los entornos sanitarios pediátricos. Su investigación indicó que dichas distracciones proporcionan una serie de beneficios para la salud de los pacientes, entre los que se incluyen la mejora del bienestar conductual y emocional, la reducción del estrés y la ansiedad, la mejora de la experiencia y la satisfacción de la atención

sanitaria, y la facilitación de los procedimientos médicos y la recuperación. Por su parte McLaughlan et al., (2019) realizan un estudio fenomenológico para examinar si las distracciones positivas proveen en sí mismas un beneficio para el bienestar de los pacientes en un hospital pediátrico o si el beneficio surge más bien de la reformulación de expectativas que el paciente hace de una visita al hospital. Dos investigaciones más consideran a las artes visuales de forma activa, usan perspectiva exploratoria y enfoque cualitativo. Ambos estudios se enfocan en las percepciones de los pacientes sobre el diseño del entorno en las salas de espera. Lambert et al., (2014) usan entrevistas semiestructuradas en las que integran actividades artísticas para implicar a 155 niños de 5 a 8 años participantes de tres hospitales diferentes. Además, realizaron talleres artísticos en dos de los hospitales en los que participaron 9 niños en total. De una manera similar Water et al., (2020) utilizan la técnica "dibujar y contar" para obtener las percepciones de 175 participantes de entre 5 y 16 años sobre el entorno ambulatorio.

Los dos estudios realizados en neonatos tienen una consideración activa de las artes visuales y perspectiva participativa y ambos se enmarcan en las unidades de cuidados intensivos neonatales UCIN. Jouybari et al., (2018) llevan a cabo un ensayo clínico controlado y aleatorizado para examinar el efecto de la escritura narrativa y la terapia artística sobre el estrés materno durante la hospitalización de los bebés. Aunque no se encontraron diferencias significativas en la puntuación media de estrés pre y post intervención en los tres grupos (escritura narrativa, arteterapia y control), es de resaltar que sí hubo una diferencia significativa en la puntuación media del comportamiento y la apariencia del bebé entre los tres grupos. En el estudio realizado por Mouradian et al., (2013) examinan si un grupo ocupacional basado en el arte que utilizaba álbumes de recortes reduciría el estrés de los padres. Los resultados indican que hubo reducción de la ansiedad estado y rasgo de los 40 participantes (39 madres y 1 padre). Además, se llevaron a cabo entrevistas en las que las madres y padre describieron la participación como divertida y como una esperanza para un futuro más allá de la UCIN.

El estudio realizado en la UCI pediátrica por Board, (2005) utilizó la perspectiva diagnóstica, consideración activa de las artes visuales y

enfoque cuantitativo. La investigación examina a través de entrevistas estructuradas, un inventario de estrategias de afrontamiento y el "Child Drawing: Hospital", las percepciones de 21 niños de entre 7 y 12 años sobre su experiencia en la UCIP. Se accedió a los participantes en las 24 horas posteriores a su traslado a una Unidad de Cuidados Generales.

En el área de Emergencias Rajendran et al., (2020) llevan a cabo un estudio con enfoque cuantitativo para comprobar el efecto de los libros de colorear para adultos sobre la ansiedad. Los resultados indican una disminución en el puntaje en la Escala de Ansiedad y Depresión Hospitalaria que utilizaron. El estudio utiliza desde una perspectiva participativa las artes visuales y las considera de manera activa.

Hay una investigación realizada en una escuela con enfoque cuantitativo, perspectiva diagnóstica y consideración activa de las artes visuales. En esta investigación, compuesta por dos estudios, Carruthers et al., (2012) validan en un gran grupo de 633 adolescentes el instrumento denominado Rueda de Colores de Manchester, ("Manchester Color Wheel, MCW"). Y en un segundo estudio investigan si el estado de ánimo de los participantes podría alterarse mediante una variedad de actividades diferentes destinadas a influir en cómo podrían sentirse. Se utilizó la Escala Hospitalaria de Ansiedad y Depresión para clasificar a los participantes y hacer las correlaciones con el cuestionario sobre color MCW.

De seis estudios enfocados en la experiencia de hospitalización, dos se realizaron con consideración pasiva y perspectiva ambiental. Cartland et al., (2018) exploran con enfoque mixto la relación entre el diseño del hospital y los niveles de ansiedad de 195 niños en un hospital de nuevo diseño, así como la experiencia de los padres durante la estancia y posterior al alta. Por su parte Pearson et al., (2019) con un estudio de enfoque cuantitativo examinan la magnitud del impacto de dos murales de ventanas con temática de la naturaleza en los procesos fisiológicos, medidos por la frecuencia cardíaca y la presión arterial, de 90 pacientes pediátricos. Las cuatro investigaciones restantes tienen consideración activa de las artes, en la primera de ellas Burns-Nader et al., (2014) exploran con un estudio cuantitativo y perspectiva diagnóstica de las artes visuales, las relaciones entre el nivel de ansiedad de 24 niños hospitalizados de entre 5 y 11 años, el uso de estrategias de afrontamiento por

parte de las madres y la satisfacción de éstas con la Experiencia Hospitalaria. En la segunda investigación, con una perspectiva participativa y enfoque cualitativo del Río Diéguez & Sánchez Velasco, (2019) llevan a cabo una intervención en forma de talleres con el objetivo de mostrar las posibilidades que ofrece la arteterapia para el abordaje del malestar derivado de la hospitalización en la población pediátrica, destacando los mecanismos de funcionamiento de la ansiedad hospitalaria, la limitación de las estrategias de afrontamiento y la necesidad de recuperar los vínculos de apego seguro. Las siguientes dos investigaciones tienen una perspectiva exploratoria y usan el enfoque cualitativo. Ford, (2011) entrevista y utiliza la técnica de "dibujar y escribir" con 10 niños de entre 6 y 12 años hospitalizados, con la finalidad de desarrollar una comprensión profunda de las experiencias de los niños en torno al momento de la intervención quirúrgica, tanto en el periodo preoperatorio y postoperatorio como tras el alta. Por su parte Wikstrom, (2005) investiga durante un periodo de tres años lo que ocurre durante la terapia de juego cuando se da a los niños hospitalizados la oportunidad de utilizar materiales de arte expresivo y el significado que los niños introducen en sus objetos de arte. Los resultados mostraron que las artes expresivas eran un medio de comunicación para los niños y algunos se describían a sí mismos a través de los objetos de arte que habían creado.

Finalmente, Burns-Nader, (2016) realiza su investigación tanto en el ámbito de experiencia en hospitalización como consulta externa, con el objetivo de examinar las ansiedades de los niños con respecto a las experiencias sanitarias utilizando dibujos. Una investigación de enfoque cualitativo con perspectiva exploratoria, y consideración activa de las artes visuales. Utilizando el programa “Child Drawing: Hospital (CD:H)” 150 niños de entre 5 y 12 años completaron un dibujo de una persona en el hospital, los dibujos se puntuaron en elementos individuales que se sumaron para obtener una puntuación total de ansiedad proyectada. Los resultados sugieren que los niños que acuden a consulta externa parecen tener una sensación de control y positividad, mientras que los niños en hospitalización se sienten pequeños, dependientes de los demás y ansiosos.

5. DISCUSIÓN

El objetivo del presente trabajo era conocer si existe evidencia del uso de artes visuales como intervención con los pacientes pediátricos antes de ingresar por primera vez a una operación. Analicé 37 trabajos publicados del 2000 al 2020 que utilizan las artes visuales en el ámbito hospitalario, de ellos 6 son investigaciones realizadas específicamente en el preoperatorio.

Las limitaciones son parte de las investigaciones y este caso no es la excepción. Una limitación es que se han incluido solamente los trabajos publicados en las bases de datos indicadas, por lo cual pueden haber quedado excluidos trabajos de otras publicaciones o incluso trabajos que no hayan sido publicados por la razón que fuera. Asimismo, se limitó la búsqueda a los artículos escritos en inglés o español, con lo cual las investigaciones que se hayan publicado en otros idiomas han quedado fuera del presente trabajo.

A pesar de las limitaciones, se han obtenido resultados que dan constancia de la necesidad de realizar investigación en el ámbito preoperatorio para validar la efectividad del uso de las artes visuales, como un instrumento para reducir la ansiedad en pacientes que transitan por primera vez hacia una intervención.

6. CONCLUSIONES

En conclusión, se analizaron 37 trabajos que utilizan las artes visuales en el ámbito hospitalario y se encontraron seis investigaciones realizadas específicamente en el preoperatorio. Sin embargo, en la descripción de las muestras no se especifica si eran o no pacientes noveles, por tanto, surge la necesidad de realizar investigación en el ámbito preoperatorio para validar la efectividad del uso de las artes visuales como un instrumento para reducir la ansiedad, particularmente en pacientes que transitan por primera vez hacia una intervención quirúrgica.

7. REFERENCIAS

Altay, N., Kilicarslan-Toruner, E., & Sari, C. (2017). The effect of drawing and writing technique on the anxiety level of children undergoing cancer treatment. European Journal of Oncology Nursing, 28, 1–6. https://doi.org/10.1016/j.ejon.2017.02.007

Biglino, G., Layton, S., Lee, M., Sophocleous, F., Hall, S., & Wray, J. (2019). 'Making the Invisible Visible': an audience response to an art installation representing the complexity of congenital heart disease and heart transplantation. Medical Humanities, 45(4), 399. https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1136/medhum-2018-011466

Board, R. (2005). School-Age Children's Perceptions of Their PICU Hospitalization. Pediatric Nursing, 31(3), 166–175.

Burns-Nader, S. (2016). Examining Children's Healthcare Experiences through Drawings. Early Child Development and Care, 187(11), 1809–1818. https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1192616

Burns-Nader, S., Hernandez-Reif, M., & Porter, M. (2014). The relationship between mothers' coping patterns and children's anxiety about their hospitalization as reflected in drawings. Journal of Child Health Care, 18(1), 6–18. https://doi.org/10.1177/1367493512468361

Carruthers, H. R., Magee, L., Osborne, S., Hall, L. K., & Whorwell, P. J. (2012). The Manchester Color Wheel: validation in secondary school pupils. BMC Medical Research Methodology, 12(136). https://doi.org/10.1186/1471-2288-12-136

Cartland, J., Ruch-Ross, H. S., Carr, L., Hall, A., Olsen, R., Rosendale, E., & Ruohonen, S. (2018). The Role of Hospital Design in Reducing Anxiety for Pediatric Patients. HERD: Health Environments Research & Design Journal, 11(3), 66–79. https://doi.org/10.1177/1937586718779219

Chesson, R. A., Good, M., & Hart, C. L. (2002). Will it hurt? Patients' experience of X-ray examinations: a pilot study. Pediatric Radiology, 32(1), 67–73. https://doi.org/10.1007/s00247-001-0571-9

Coskunlu, A., Tanil, E., Coffey, A., Büyüktaskin, D., & Mulligan, A. (2018). The Vasarhelyi method of child art psychotherapy: an adjunctive treatment in childhood depression. Psychoanalytic Psychotherapy, 32(1), 19–39. https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1080/02668734.2017.1334150

del Río Diéguez, M., & Sánchez Velasco, A. R. (2019). Arteterapia en el ámbito de hospitalización pediátrica. Metas de Enfermería, 22(2), 69–75. https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&AuthType=ip,shib&db=ccm&AN=135847109&site=ehost-live&scope=site

Dionigi, A., & Gremigni, P. (2016). A combined intervention of art therapy and clown visits to reduce preoperative anxiety in children. Journal of Clinical Nursing, 26(5–6), 632–640. https://doi.org/10.1111/JOCN.13578

Ford, K. (2011). “I didn’t really like it, but it sounded exciting”: Admission to hospital for surgery from the perspectives of children. Journal of Child Health Care, 15(4), 250–260. https://doi.org/10.1177/1367493511420185

Forouzandeh, N., Drees, F., Forouzandeh, M., & Darakhshandeh, S. (2020). The effect of interactive games compared to painting on preoperative anxiety in Iranian children: A randomized clinical trial. Complementary Therapies in Clinical Practice, 40, 1. https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/j.ctcp.2020.101211

Gates, J. (2008). An inquiry - Aesthetics of art in hospitals. Australian Family Physician, 37(9), 761–763.

Geue, K., Richter, R., Buttstaedt, M., Braehler, E., & Singer, S. (2013). An art therapy intervention for cancer patients in the ambulant aftercare - results from a non-randomised controlled study. European Journal of Cancer Care, 22(3), 345–352. https://doi.org/10.1111/ecc.12037

Gonzalo, M. G. (2017). La ansiedad de los niños y de sus familias en el proceso de una intervención quirúrgica programada. Universitat Rovira i Virgili.

Gurcan, M., & Atay Turan, S. (2021). The effectiveness of mandala drawing in reducing psychological symptoms, anxiety and depression in hospitalised adolescents with cancer: A randomised controlled trial. European Journal of Cancer Care, 30(6). https://doi.org/10.1111/ecc.13491

Jiang, S. (2020). Positive Distractions and Play in the Public Spaces of Pediatric Healthcare Environments: A Literature Review. HERD: Health Environments Research & Design Journal, 13(3), 171–197. https://doi.org/10.1177/1937586720901707

Johnson, A. J., Steele, J., Russell, G. B., Moran, R., Fredericks, K. P., & Jennings, S. G. (2009). Decreasing pediatric patient anxiety about radiology imaging tests: prospective evaluation of an educational intervention. Journal of Child Health Care, 13(4), 370–382. https://doi.org/10.1177/1367493509344826

Jouybari, L., Abbariki, E., Jebeli, M., Mehravar, F., Asadi, L., Akbari, N., Sanagoo, A., & Moradi, Z. (2018). Comparison of the effect of narrative writing and art therapy on maternal stress in neonatal intensive care settings. The Journal of Maternal-Fetal & Neonatal Medicine, 33(4), 664–670. https://doi.org/10.1080/14767058.2018.1499719

JR, M., Mowry, P., Gao, D., PM, C., & NK, F. (2010). Creative arts therapy improves quality of life for pediatric brain tumor patients receiving outpatient chemotherapy. Journal of Pediatric Oncology Nursing, 27(3), 133–145. https://doi.org/10.1177/1043454209355452

Lambert, V., Coad, J., Hicks, P., & Glacken, M. (2014). Social spaces for young children in hospital. Child: Care, Health and Development, 40(2), 195–204. https://doi.org/10.1111/cch.12016

Linder, L. A., Bratton, H., Nguyen, A., Parker, K., & Wawrzynski, S. E. (2018). Symptoms and Self-Management Strategies Identified by Children With Cancer Using Draw-and-Tell Interviews. Oncology Nursing Forum, 45(3), 290–300. https://doi.org/10.1188/18.ONF.290-300

Massimo, L. M., & Zarri, D. A. (2006). In tribute to Luigi Castagnetta-drawings. A narrative approach for children with cancer. Annals of the New York Academy of Sciences, 1089, xvi–xxiii. https://doi.org/10.1196/annals.1386.020

McCabe, C., Roche, D., Hegarty, F., & McCann, S. (2013). 'Open Window': a randomized trial of the effect of new media art using a virtual window on quality of life in patients' experiencing stem cell transplantation. Psycho-Oncology, 22(2), 330–337. https://doi.org/10.1002/pon.2093

McLaughlan, R., Sadek, A., & Willis, J. (2019). Attractions to Fuel the Imagination: Reframing Understandings of the Role of Distraction Relative to Well-Being in the Pediatric Hospital. HERD: Health Environments Research & Design Journal, 12(2), 130–146. https://doi.org/10.1177/1937586718810878

Mouradian, L. E., DeGrace, B. W., & Thompson, D. M. (2013). Art-based occupation group reduces parent anxiety in the neonatal intensive care unit: a mixed-methods study. The American Journal of Occupational Therapy : Official Publication of the American Occupational Therapy Association, 67(6), 692–700. https://doi.org/10.5014/ajot.2013.007682

O'Malley, M. E., & McNamara, S. T. (1993). Children's Drawings. A Preoperative Assessment Tool. AORN Journal, 57(5), 1074,1076,1078-1084,1086-1089. https://doi.org/10.1016/S0001-2092(07)67314-1

Pearson, M., Gaines, K., Pati, D., Colwell, M., Motheral, L., & Adams, N. G. (2019). The Physiological Impact of Window Murals on Pediatric Patients. HERD: Health Environments Research & Design Journal, 12(2), 116–129. https://doi.org/10.1177/1937586718800483

Poznysh, V. A., Vdovenko, V. Y., Kolpakov, I. E., & Stepanova, E. I. (2019). Application of art therapy for correction of personal disorders of psychoemotional state of children–inhabitants of radiation polluted territories and children displaced from the armed conflict on the southern east of Ukraine. Problems of Radiation Medicine and Radiobiology, 24, 439–448. https://doi.org/10.33145/2304-8336-2019-24-439-448

Quadri, E., Fare, C., Palmero, E., Campioni, G., Chessa, M., & Callus, E. (2012). Art therapy for hospitalised congenital heart disease patients: a method of psychological intervention at the IRCCS Policlinico San Donato Milanese Hospital. La Pediatria Medica e Chirurgica : Medical and Surgical Pediatrics, 34(6), 292–296.

Rajendran, N., Mitra, T. P., Shahrestani, S., & Coggins, A. (2020). Randomized Controlled Trial of Adult Therapeutic Coloring for the Management of Significant Anxiety in the Emergency Department. Academic Emergency Medicine, 27(2), 92–99. https://doi.org/10.1111/acem.13838

Smith, L., & Callery, P. (2005). Children's accounts of their preoperative information needs. Journal of Clinical Nursing, 14(2), 230–238. https://doi.org/10.1111/j.1365-2702.2004.01029.x

Snyder, K., Malhotra, B., & Kaimal, G. (2021). Team value and visual voice: Healthcare providers' perspectives on the contributions and impact of Art Therapy in pediatric hematology/ oncology clinics. The Arts in Psychotherapy, 75. https://doi.org/10.1016/j.aip.2021.101808

Ullán, A. M. (2021). Psicología y arte. Bienestar psicológico y expresión artística. EMSE EDAPP.

Ullán, A. M. (2022). Artes visuales en hospitales pediátricos. El papel del arte en el bienestar psicológico de los niños hospitalizados. Arte, Individuo y Sociedad, 34(4), 1479–1501. https://doi.org/10.5209/aris.82342

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

Valladares, A. C. A. (2004). Art therapy management in the pre-operative period in pediatrics. Revista Eletronica de Enfermagem, 6(1), 110–115. https://doi.org/https://doi.org/10.5216/ree.v6i1.793

Water, T., Payam, S., Tokolahi, E., Reay, S., & Wrapson, J. (2020). Ethical and practical challenges of conducting art-based research with children/young people in the public space of a children's outpatient department. Journal of Child Health Care, 24(1), 33–45. https://doi.org/10.1177/1367493518807318

Wennström, B., Törnhage, C.-J., Hedelin, H., Nasic, S., & Bergh, I. (2013). THIS Child Drawings and Salivary Cortisol in Children Undergoing Preoperative Procedures Associated With Day Surgery. Journal of Perianesthesia Nursing, 28(6), 361–367. https://doi.org/10.1016/j.jopan.2013.05.009

Wikstrom, B.-M. (2005). Communicating via expressive arts: the natural medium of self-expression for hospitalized children. Pediatric Nursing, 31(6), 480–485.

JUEGOS CRÍTICOS EN EL CONTEXTO MUSEÍSTICO

BEATRIZ MARTÍNEZ-VILLAGRASA
UNIR

ALBA GARCÍA-MARTÍNEZ
Profesora en UNIR. Investigadora en BRAC (Barcelona Research Art Creation)

1. INTRODUCCIÓN

En este artículo se presenta la exposición de juegos críticos ~~NEG~~OCIO llevada a cabo en la Casa de Cultura de Sant Cugat del Vallès en 2019. El punto de partida para crear la exposición fue plantear qué sucede cuando el arte usa el juego para realizar una crítica social.

Esta exposición recoge obras de 9 artistas que crean juegos que desafían al espectador a explorar y reflexionar sobre problemáticas sociales actuales. Cada obra de arte representa una crítica social que aborda temas actuales como la desigualdad económica, la discriminación de género, la migración o la crisis climática. Los artistas invitan al espectador a experimentar y ser parte del juego, ya sea aportando su perspectiva y sus habilidades para encontrar soluciones o haciendo al propio espectador enfrentarse a conflictos donde se requiere una participación activa.

2. ESPECIFICACIONES SOBRE EL JUEGO Y EL JUEGO CRÍTICO

En este apartado se esclarece qué se entiende por "juego" y "juego crítico" en el contexto de la exposición.

El juego se caracteriza por ser una actividad voluntaria y libre, en la cual los participantes eligen participar de manera espontánea y por placer. Al ser una suspensión temporal del mundo cotidiano, se desarrolla dentro

de parámetros definidos de tiempo y espacio, creando un universo reservado y autónomo (Caillois, 1986).

Además, el juego es incierto en su desarrollo y resultado, permitiendo a los jugadores ejercer su creatividad dentro de las reglas establecidas. Asimismo, el juego es improductivo en términos económicos, ya que no crea bienes ni riquezas, y su valor radica en la experiencia misma (Caillois, 1986).

En cuanto al aspecto temporal, el juego tiene su propio principio y fin, cerrándose cíclicamente sobre sí mismo y generando un espacio de experimentación y exploración de roles (López, 1977). Aunque en algunos casos el juego puede tener un componente lucrativo, sigue siendo improductivo en su esencia.

Los juegos se llevan a cabo dentro de un espacio-tiempo definido y regido por reglas que suspenden las leyes ordinarias, estableciendo nuevas normas que son arbitrarias e inapelables durante el transcurso del mismo. El incumplimiento de estas reglas no solo interrumpe el juego, sino que también se considera una negación del sentido mismo del juego.

Además, fomenta un sentimiento de comunidad entre los participantes, generando una resonancia cómplice al estar juntos en una situación excepcional compartida, con unas reglas establecidas. Aunque algunos juegos pueden ser individuales, se busca la compañía y la participación grupal para compartir experiencias únicas (Huizinga, 1938).

En resumen, el juego es una actividad voluntaria, separada del mundo cotidiano, incierta en su desarrollo y resultado, reglamentada pero ficticia, improductiva en sentido material y con un potencial intrínseco de crear comunidad (Parlebas, 1989).

En la historia, se ha utilizado el concepto de "serious games" (juegos serios) con fines educativos y de aprendizaje mucho antes de la invención de las pantallas LCD. Los líderes militares y las civilizaciones antiguas han utilizado los juegos como herramientas para enseñar estrategias militares y habilidades de supervivencia. Aunque el término

"serious games" puede ser relativamente nuevo, el uso de juegos para educar no es una innovación reciente.

La definición actual de “serious games” sigue la idea presentada por Sawyer (2002), donde se habla de juegos enfocados en la educación en lugar del entretenimiento. Sin embargo, el término ya se había utilizado previamente con un significado similar. Actualmente, los “serious games” se refieren a juegos que no tienen la diversión como su objetivo principal. Esta etiqueta es más común en los Estados Unidos debido a la tradicional separación entre juegos para adultos y juegos para niños, mientras que en Europa no es tan marcada.

Junto con la aparición de este término, surgieron diferentes subcategorías o categorías paralelas, como los “art games” o “juegos críticos”. Aunque la historia del arte y los juegos con propósito social se han entrelazado desde principios del siglo XX, no fue hasta la aparición de los videojuegos que se desarrollaron los primeros juegos críticos propiamente dichos.

El género “art game” fue definido por Tiffany Holmes (2003) como una obra interactiva realizada por un artista visual que desafía estereotipos culturales, ofrece una crítica social o histórica significativa, o cuenta una historia de manera innovadora. Estos juegos desafían a los jugadores a descifrar mensajes ocultos mientras toman decisiones para su desarrollo y avance. También se estableció que los “art games” deben contener al menos dos de las siguientes características: una forma definida de ganar o experimentar éxito en un desafío mental, pasar a través de una serie de niveles y tener un personaje central que represente al jugador.

Dentro del género “art game”, se han propuesto otras subdivisiones, como los juegos que exploran cuestiones sociales o políticas. Los avances tecnológicos han sido fundamentales para el surgimiento de este nuevo género, ya que han permitido que los juegos se conviertan en medios de comunicación relevantes.

Por lo tanto, dentro de este estudio, se explora el juego como una estrategia para desafiar la perspectiva contemplativa del arte, y como una forma de comunicar el mensaje de la obra de manera directa, otorgando al espectador el poder de completar su significado a través de su

participación activa. Los juegos expuestos se caracterizarían por su enfoque colectivo, donde se comparten distintas interpretaciones y deducciones. Las reglas están determinadas por los parámetros establecidos por el artista en la obra, reflejando la subjetividad inherente a toda creación. Además, tanto en la exposición como en su investigación derivada, se entiende el juego con un final definido y sin motivación económica.

3. OBJETIVOS

Tanto en la propia exposición como en la investigación que la acompaña, se definen una serie de objetivos. Dentro de esta investigación, los objetivos vinculados a la exposición son:

- Analizar el impacto de la exposición de juegos críticos ~~NEG~~OCIO en la Casa de Cultura de Sant Cugat del Vallès en 2019 en términos de conciencia y reflexión sobre problemáticas sociales actuales.
- Evaluar la participación de los espectadores en los juegos expuestos, así como su capacidad para encontrar soluciones y enfrentar conflictos relacionados con las problemáticas abordadas.
- Explorar el uso del juego como lenguaje artístico para fomentar la participación activa del espectador en espacios expositivos.
- Investigar el potencial de los juegos críticos como herramienta para generar debate, diálogo y colaboración entre los espectadores.

4. METODOLOGÍA

Las bases de la propuesta se centran en la hipótesis de investigación que sitúa la utilización del juego como lenguaje artístico para rebajar la intensidad de la vertiente contemplativa de la obra artística.

Es por ello que las obras expuestas cumplen con los siguiente criterios de selección:

- Ser interactivas, por lo que el espectador activa la obra jugando con ella.
- Generar debate, ya que tratan problemáticas sociales en las que el espectador toma partido durante el juego.
- Transmitir problemas sociales reales y cercanos, involucrando al espectador, ya que estas problemáticas han de entenderse en contexto.

Durante la exposición se pide a los espectadores que respondan un cuestionario comprendido por 18 preguntas en formato escala de L ikert, valorando si están de acuerdo o no con las afirmaciones en una escala del 1 al 5.

La recogida de datos se lleva a cabo en tres momentos, justo antes de entrar a la exposición, a la salida de la misma, y 90 días después, a través de contacto por correo.

Simultáneamente, la exposición incluye sesiones de discusión y talleres en los que artistas y visitantes pueden debatir sobre los temas abordados en los juegos y compartir sus ideas y perspectivas. La experiencia de estos encuentros permite recoger datos de primera mano a través de la observación no participante. Se selecciona esta técnica de observación porque permite a las investigadoras la obtención de información valiosa de primera instancia sin involucrarse activamente en la acción llevada a cabo por los objetos de estudio. De esta forma se mantiene una distancia y un mayor grado de objetividad en la observación. Por otro lado, se pauta un sistema de análisis cualitativo basado en la observación y toma de apuntes en dos días aleatorios a la semana durante el tiempo de apertura de la exposición.

5. SELECCIÓN DE LAS OBRAS

Para la selección de las obras se aplican los criterios expuestos en el apartado Metodología. De tal manera, que las obras que forman parte de la exposición son las siguientes:

White Chess Set (1966) de Yoko Ono es presentado en la entrada de la exposición, siendo la primera obra con la que se topa el espectador. Esta obra consiste en un ajedrez que desafía el principio básico del juego al ser monocromático en su totalidad. El tablero y las piezas de ambos jugadores son completamente blancas. Debido a esta modificación, el juego se vuelve impracticable utilizando las reglas convencionales del ajedrez a medida que avanza la partida. Como resultado, los jugadores pierden el seguimiento de sus propias piezas, lo que les obliga a tomar una decisión: seguir con las reglas convencionales o crear una nueva forma de juego. Este proceso de toma de decisiones estimula la conversación, la colaboración y la creatividad en los jugadores. La sutileza de la modificación artística transforma el juego bélico en un juego de paz, diálogo y consenso, donde los jugadores deben colaborar para establecer las condiciones que permitan continuar la partida.

FIGURA 1. *White Chess Set (1966) de Yoko Ono.*



Fuente: Fotografía realizada por las autoras

En la entrada de la exposición, en diálogo con el ajedrez de Yoko Ono, se encuentra *Chemical Warfare* (2013) de Tony Raymonzrek. Esta obra simboliza la lucha continua por recursos escasos como el oro y el petróleo. Este ajedrez está encapsulado por una vitrina de cristal y ha sido

pintado con colores que representan estos recursos, teniendo así piezas doradas y negras. Además, cuenta con una característica distintiva: un botón que permite eliminar al enemigo. Al presionar dicho botón, la vitrina se llena de humo, evocando un ataque químico, un peligro presente en la guerra moderna. Ambos jugadores utilizan máscaras de gas, lo que agrega realismo y un mayor sentido de peligro al proceso de juego. Cualquiera de los jugadores puede usar la bomba de humo como táctica desleal en cualquier momento. Aunque el que presione el botón técnicamente será el ganador, quedará como el perdedor moral. Esta obra fue seleccionada principalmente debido a su naturaleza analógica, el potente mensaje que esconde y su requerimiento de la participación de múltiples jugadores para activarse.

FIGURA 2. *Chemical Warfare (2013) de Tony Raymonzrek*



Fuente: Fotografía realizada por las autoras

Después de la obra de Raymonzrek, se halla *Futbolín Precario* (2017) de Joan Priego. En su obra, Priego utiliza la ironía y el humor para situar al espectador como parte integral del complejo entramado que conforma la sociedad contemporánea. En este peculiar futbolín presenciamos un enfrentamiento entre dos equipos: uno compuesto por 11 ejecutivos

ataviados con trajes y el otro conformado únicamente por el portero, con vestimentas de trabajador humilde. Por un lado, el artista captura la atención hacia aquellos individuos que se hallan atrapados en una estructura de la cual no pueden escapar. Por otro lado, utiliza la ironía para abordar la cuestión de la igualdad de oportunidades en nuestra sociedad, representada mediante el desequilibrado enfrentamiento de 11 contra 1, donde la supervivencia del portero se convierte en su objetivo primordial. Esta obra incorpora la característica técnica de "Anti 1 jugador", previamente analizada en una investigación sobre juegos críticos sociales (García-Martínez, 2021), ya que requiere la participación de más de dos personas para su activación.

FIGURA 3. *Futbolín Precario (2017) de Joan Priego*

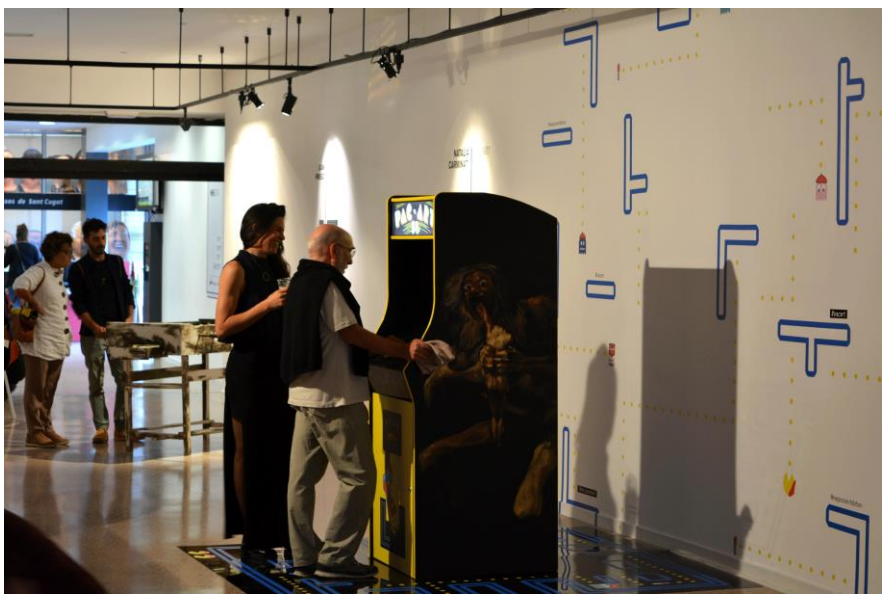


Fuente: Fotografía realizada por las autoras

Junto a *Futbolín Precario* (2016) se situa *Pac-Art* (2016) de Natalia Carminati, una *gamificación* de la lucha por el poder que gobierna las relaciones entre los seres de nuestra especie (Carminati, 2016).

Esta instalación interactiva presenta una interpretación contemporánea del famoso Saturno de Goya, que refleja de manera sutil el canibalismo implícito en las relaciones humanas. Al mismo tiempo, *Pac-Art* (2016) es una adaptación del popular videojuego *Pac-Man* (1980), donde en esta versión tanto Pac-Man como los fantasmas representan artistas que tienen la capacidad de eliminarse o absorberse unos a otros mediante el uso de píldoras artísticas y reconocidas obras de arte. El objetivo del juego consiste en acumular puntos al devorar a tantos artistas fantasmas, píldoras artísticas y obras de arte como sea posible. Los participantes compiten entre sí en esta dinámica, formando parte integral de un sistema artístico cada vez más competitivo.

FIGURA 4. *Pac-Art (2016) de Natalia Carminati*



Fuente: Fotografía realizada por las autoras

A continuación se presentan los juegos digitales que albergaban las instalaciones tituladas *Los Disneys* (1998) de Jason K. Huddy y *September 12th* (2001) de Newsgaming. En esta ocasión, las pantallas están suspendidas en la pared, permitiendo que los espectadores jueguen cómodamente mientras se libera espacio para la exhibición.

Los Disneys (1998) transporta al público a un imaginado año 2010, donde Estados Unidos, en medio de una creciente deuda nacional, vende Florida a The Walt Disney Company, quien rebautiza el estado como "Los Disneys", convirtiéndolo en un parque temático en su totalidad. Según la crónica del periodista especializado en tecnología Leander Kahney (1998) para Wired, en el interior del Castillo de Cenicienta, el CEO de Walt Disney Co., Michael Eisner, conspira para dominar el mundo. El objetivo del juego es descubrir y desactivar el búnker secreto donde Walt Disney ha sido preservado criogénicamente, antes de que sea descongelado y lleve a cabo un supuesto plan de destrucción mundial. Los jugadores deben enfrentarse a turistas, personajes de Disney, niños, payasos asesinos, piratas mecánicos homicidas y clones de Eisner mientras buscan el búnker. Además, deben evitar que se active el Dispositivo del Día del Juicio Final de Disney, que lanzaría una serie de misiles nucleares para destruir importantes centros culturales del mundo. Esta obra fue seleccionada debido a su relevancia actual en relación con el poder de las multinacionales privadas en la economía y política mundial, pues ejemplifica la temática del consumismo.

FIGURA 5. *Los Disneys (1998) de Jason K. Huddy*



Fuente: Fotografía realizada por las autoras

Por otro lado, *September 12th* (2001) de Newsgaming utiliza el lenguaje de los videojuegos para ilustrar las consecuencias de los conflictos bélicos y transmitir el mensaje de que la violencia engendra más violencia. El jugador asume el papel de un francotirador en un pueblo de Medio Oriente. Aparentemente controlando un rifle de francotirador, pero al apretar el gatillo, lanza misiles. Estas bombas no solo matan a los terroristas, sino que también causan la muerte de civiles inocentes que viven en las cercanías. La obra plantea la reflexión sobre el efecto de radicalización que resulta de la violencia indiscriminada y la importancia de considerar las consecuencias para la población civil. Después de unos minutos, el pueblo de Medio Oriente queda destruido y plagado de terroristas, lo que lleva al jugador a comprender que la violencia no ofrece una solución ganadora en este juego. *September 12th* (2001) simboliza una crítica hacia la violencia presente en los juegos, destacando su impacto negativo y sentido cíclico.

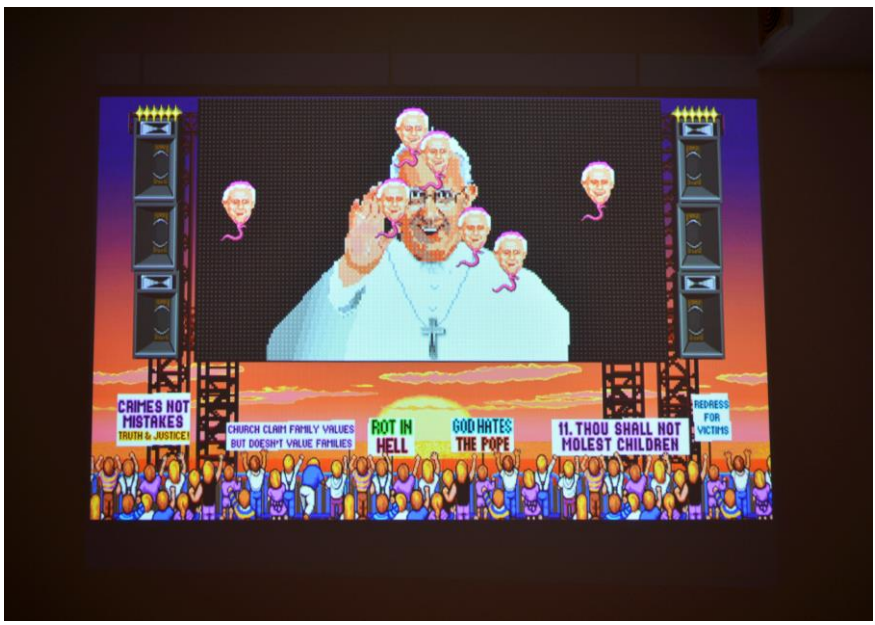
FIGURA 6. *September 12th (2001) de Newsgaming*



Fuente: Fotografía realizada por las autoras

En la parte posterior de la sala se ubica *We will never forget* (2019) de Mónika Rikic y Raúl Berrueco, una de las dos creaciones producidas específicamente para la exhibición en Sant Cugat. Tal como señalan Rikic y Berrueco (2019), esta instalación de videojuego recopila los mensajes de protesta que se encontraban en las pancartas llevadas por las víctimas de abuso durante la visita del papa a Irlanda en agosto de 2018. Una de las pancartas agitadas durante el recorrido del papamóvil por las calles de Dublín contenía la frase: "El papa, cabeza de la mayor red pedófila de la historia". Este videojuego constituye un poderoso recordatorio de la encubierta problemática de la pederastia en la Iglesia. Mónika Rikic y Raúl Berrueco recrean la visita papal equipando al público con pelotas rojas, las cuales deben lanzar para interceptar los espermatozoides que el papa arroja en sincronía con su discurso. Esta obra fue seleccionada debido a su combinación de elementos analógicos y digitales, lo que confiere a la pieza una dimensión performática significativa.

FIGURA 7. *We will never forget (2019) de Mónika Rikic y Raúl Berrueco*



Fuente: Fotografía realizada por las autoras

También al final de la sala, se exhibe *Health Hockey* (2019) de Amanda Alba, la segunda obra creada específicamente para esta exposición. Esta instalación se basa en la adaptación de una mesa de Air Hockey convencional para que los jugadores no sean adversarios, sino compañeros. El participante asume el papel de una persona que sufre de depresión como consecuencia de una vida alienada bajo el consumismo impuesto por nuestro sistema capitalista. El personaje se enfrenta a numerosos obstáculos que impiden su regreso a casa, simbolizados a lo largo de la mesa de hockey. Según García-Martínez y Martínez-Villagrasa (2020), estos obstáculos incluyen "compañeros de trabajo que piensan que está fingiendo para tomar vacaciones, médicos que minimizan su tristeza diciendo que se le pasará, y una familia preocupada que lo considera 'loco'" (p. 50). Muchos de estos obstáculos persisten incluso cuando se golpean con los discos, transmitiendo un mensaje desalentador al espectador respecto a la recuperación del personaje.

El objetivo del juego es llevar todos los discos a casa para lograr la recuperación. Esta obra fue seleccionada debido a su temática relacionada con los estereotipos de las enfermedades mentales, una problemática contemporánea común que requiere normalización y mayor visibilidad. Además, destaca por su enfoque narrativo distintivo.

FIGURA 8. *Health Hockey (2019) de Amanda Alba*



Fuente: Fotografía realizada por las autoras.

6. RESULTADOS

Una vez analizados los datos recogidos, se concluye que el carácter participativo de la exposición hace que los espectadores tomen un rol activo que, a su vez, consigue que el público recuerde el mensaje de las obras, ya que se ha involucrado activamente. Su rol es fundamental, pues es el visitante quien activa la obra, ya que la obra solo es completada cuando éste la juega. Además, el espacio expositivo deja de ser ajeno al espectador y pasa a ser un espacio de análisis y juego, siendo más cercano para éste.

Por otro lado, pudimos comprobar que este tipo de obras acercan el arte a un público que no es consumidor habitual del mismo.

En términos generales, el mensaje que se extrae de esta investigación es que el juego crítico es una buena herramienta para plantear cuestiones sobre la experiencia museística y sobre cómo hacer a la sociedad partícipe de temas que involucran cuestiones sobre crítica social.

Debe resaltarse que antes de adentrarse en la exposición, se constató que más de la mitad de los visitantes expresaron su desacuerdo con la noción de asumir un papel pasivo en eventos expositivos, dejando así en manifiesto su intención de tener un rol activo. No obstante, un 24% de los encuestados manifestó estar parcial o completamente de acuerdo con dicha afirmación. Incluso se encontraron personas que opinaron que la contemplación no necesariamente implica pasividad (Anónimo, comunicación personal, agosto de 2018).

Sin embargo, al finalizar la exposición, la gran mayoría de los encuestados valoraron positivamente su participación activa en la misma, con apenas un 4,1% emitiendo valoraciones negativas. Por lo tanto, tras visitar la exposición su opinión cambia, suponiendo el paso de un 24% a un 4,1% de opiniones que consideran su rol pasivo en el espacio expositivo.

Transcurridos tres meses desde el primer cuestionario, al plantear nuevamente la afirmación sobre que el público debía de mantener un papel pasivo del espectador frente a las obras de arte, se observó una notable disminución en el porcentaje de aquellos que estaban parcial o completamente de acuerdo, pasando del 24% en el pretest al 8,7% en el postest

tardío. Este cambio se refleja también en la media de afinidad con dicha afirmación, que disminuyó de 1,4 a 0,9. Estos resultados respaldan la afirmación de que la naturaleza participativa de las obras de ~~NEG~~OCIO logró generar un ligero cambio en la concepción de los espacios expositivos por parte de los encuestados (García-Martínez, 2021).

7. CONCLUSIONES

Para concluir, ~~NEG~~OCIO ofrece una experiencia interactiva que invita a los espectadores a explorar temas que suponen una problemática social y reflexionar sobre cómo pueden ser parte del cambio. Los juegos creados por los artistas son una forma lúdica y creativa de hacer una crítica social. Además, los espectadores tienen un papel activo en la exposición, lo que les convierte en participantes importantes en la conversación sobre cómo podemos construir una sociedad más justa y equitativa.

La exposición es una oportunidad para que los espectadores interactúen con el arte de una manera diferente, además, les permite explorar su propia capacidad para generar cambios sociales. A través de la experiencia de juego, los visitantes pueden aprender cómo las acciones individuales tienen un impacto en la sociedad y cómo pueden colaborar entre ellos para crear un cambio positivo.

8. REFERENCIAS

Caillois, R. (1986). Man, play, and games. University of Illinois Press.

Carminati, N. (2016). PAC-ART, 2016. www.nataliacarminati.com.

García-Martínez, A., y Martínez-Villagrasa, B. (2020). NEGOCIO: Casa de Cultura de Sant Cugat del Vallès 2.06.2019 - 20.07.2019. Casa de Cultura de Sant Cugat del Vallès.

García Martínez, A. (2021). Juegos Críticos: Los Juegos como Medio de Expresión en el Arte (Tesis doctoral). Universitat de Barcelona.

Huizinga, J. (1938). Homo ludens: A study of the play-element in culture. Beacon Press.

Kahney, L. (1998). The Disneys: A Dystopian Vision of America's Future. Wired.

López, I. (1977). Juego, tiempo libre y animación. Paidotribo.

Parlebas, P. (1989). Juegos, deporte y sociedad: Léxico de praxiología motriz. Paidotribo.

Rikić, M., y Berrueco, R. (2019). We will never forget. monicarikic.com.

Sawyer, B. (2002). Serious games: Improving public policy through game-based learning and simulation. Woodrow Wilson International Center for Scholars.

Holmes, T. (2003). Electronic gaming as public art. Leonardo, 36(5), 389-396.

EL PATRIMONIO CERCANO COMO HERRAMIENTA PARA DESARROLLAR EL PENSAMIENTO CRÍTICO EN EL GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA. UNA EXPERIENCIA EN LA UNIVERSIDAD DE GRANADA

Rafael guerrero elecalde
Universidad de Granada

Javier contreras garcía
Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

El concepto de patrimonio es complejo y ha ido cambiando a lo largo del tiempo. (Hernández, 2002). Esta renovación se ha ido efectuando desde un concepto que privilegiaba el simple mantenimiento de lo antiguo (de los bienes del pasado) hasta llegar a una percepción que ensalza su valor simbólico, sentimental e identitario (Cambil y Tudela, 2017; González Monfort, 2007) lo contempla como una construcción social que favorece la comprensión de la evolución de un grupo social.

Es por eso por lo que, actualmente, el bien patrimonial (propiamente dicho) ha quedado relegado tras la importancia del sujeto patrimonial. Y es que el patrimonio se comprende como el vínculo que se genera entre los bienes culturales y las personas o sus comunidades para otorgarle un sentido, mucho más completo y verdadero, que gira en torno a lo simbólico, sentimental e identitario (Fontal, 2022).

La promoción del patrimonio ayuda a crear una identidad ciudadana responsable. Esto se alcanza por medio del respeto y la conservación del entorno, el compromiso por solucionar las problemáticas diarias y la disposición por responsabilizarse de la herencia del pasado, transformándose en auténticos protagonistas en su cuidado y divulgación. Varios

investigadores subrayan la relevancia de esta apropiación ciudadana para el afianzamiento de una identidad cultural y para la construcción de una sociedad más ligada con su patrimonio (Hernández Cardona, 2005; Prego Axpe y Muñoz Martínez, 2006).

Por este motivo, la conservación, defensa y gestión del legado patrimonial tiene que ser una responsabilidad compartida por toda la sociedad, produciéndose, de este modo, una democratización del mismo. Por su parte, la ciudadanía tiene como obligación conocerlo, entenderlo y apreciarlo y, para ello, es necesario desde las distintas instituciones promover acciones encaminadas a construir un compromiso ético y social con el cuidado patrimonio, entendido como herencia común compartida que responde a los que hemos sido en el pasado y lo que somos en la actualidad. Y es que es transcendental lograr una concienciación general que esté, además, capacitado para valorarlo en su justa medida y, de este modo, intervenga conscientemente por su conservación (Casanova, Arias y Egea, 2018; Hernández, 2002).

En cambio, parece que, tradicionalmente, la educación patrimonial no ha sido muy frecuentada por parte del profesorado y eso que hubiera sido factible por la rápida vinculación que niños y niñas organizan con su entorno. En todo caso, su procedimiento en el aula se ha fundamentado en los antiguos métodos convencionales, fundamentados en las clases magistrales, con tareas descontextualizadas, que sirvieron extraordinariamente en celebrar alguna festividad o para alterar la rutinaria práctica docente.

Afortunadamente, este panorama está cambiando con fuerza y, en los últimos años, la educación del patrimonio gradualmente se está instituyendo como una herramienta predominante en los procesos de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales, tanto a nivel nacional como internacional y existen publicaciones que proponen trabajar el patrimonio desde un punto de vista multidisciplinario, holístico y socioconstructivista para, de este modo, ser capaces de integrar contenidos interdisciplinarios y cooperativos (Fontal e Ibáñez-Etxeberría, 2017; Gómez-Carrasco et al., 2019; Cuenca, 2014; Castro-Calviño et. al, 2021).

En el aula, el patrimonio ya no es simplemente un instrumento u objeto de estudio, sino que tiene que ser trabajado como contenido conceptual, procedimental, y actitudinal, por lo que se debe problematizar sobre sus contenidos, para beneficiar entre el estudiantado la adquisición de competencias relacionadas con el pensamiento crítico y la formación de la conciencia ciudadana y democrática (Cuenca, 2023). Ahora, es necesario problematizar sobre los elementos patrimoniales, construir, ir contestando preguntas, preparar hipótesis, destacar intenciones, revelar ocultaciones y presentar propuestas de patrimonialización y/o despatrimonialización (González-Monfort, 2019).

Asimismo, podría servir para integrar metaconceptos que se empiezan a introducir desde las etapas más tempranas, como el tiempo y el espacio (Casanova, Arias y Egea, 2018; Vilarrasa, 2003).

Simultáneamente, se ha logrado una transformación en las metodologías educativas, en el que los paradigmas constructivistas han salido dominantes. Cuando se privilegia este procedimiento, el alumnado puede construir su propio conocimiento, articulando sus valores identitarios y simbólicos, lo que conduce a la configuración de una ciudadanía comprometida con el patrimonio que, además de respetarlo y comprenderlo, lo puede reinterpretar y reconstruir en su diversidad (Estepa, 2019).

Estas cuestiones se pueden lograr si los contenidos patrimoniales se trabajan en relación con problemas sociales relevantes del entorno más cercano del alumnado de una manera holística, congregando los diversos tipos de expresiones patrimoniales para suscitar un entendimiento integral de la realidad sociocultural y medioambiental (Estepa, Cuenca, y Martín Cáceres, 2019). El trabajo con el patrimonio es esencial para desarrollar fórmulas didácticas enfocadas a impulsar la intervención de las personas en la vida pública, desde perspectivas sociocríticas, simbólico-identitarias y participativas (González-Monfort, 2019; García Luque y Cruz, Redondo, 2018). Esto es, una ciudadanía democrática con actuaciones en su entorno, dirigidas a la transformación de su realidad y por un mundo mejor, por lo que muestra un interés por lo que sucede a escala general. Para conseguir estos objetivos, la educación desde las etapas más tempranas, y desde una perspectiva transversal, se muestra como un instrumento esencial.

Por ello, la formación del profesorado es una cuestión primordial. Es crucial involucrar a los docentes y futuros profesores con el patrimonio de su localidad y mejorar su formación en educación en estos contenidos (Pagès, 2000). Para conseguirlo, se deberían alcanzar aptitudes afines con la comprensión del patrimonio como fuente de información del pasado y referente cultural del presente y del futuro, la utilización del patrimonio como objetivo, contenido y recurso en la didáctica de las Ciencias Sociales, la comprensión del futuro a través del análisis del pasado y, en definitiva, competencias vinculadas con el pensamiento crítico y reflexivo (Peinado Rodríguez, 2020).

Los diferentes desafíos que vienen apareciendo en unos tiempos cada vez más cambiante, los cuales configuran las cada vez más exigentes demandas sociales, requieren una profesión docente con una preparación más sólida y renovada, en conocimientos disciplinares y metodológicos en el área de las Ciencias Sociales, que conteste con solvencia a las necesidades y exigencias del alumnado y les permita enfrentar situaciones reales de enseñanza-aprendizaje (Lucas Palacios, L. y De Alba Fernández, N. (2017).

Hay todavía camino por recorrer en este sentido. Si se reflexiona sobre el conocimiento y la atención que presta la juventud a su patrimonio se puede concluir que es bastante escaso o pobre, con una consideración negativa porque lo ve como algo extraño, de viejos o aburrido. Esto también conlleva una falta del dominio de competencias, fundamentalmente con su conceptualización y dimensión real (García Luque y De la Cruz Redondo, 2018).

Por estas razones, en calidad de formadores de futuros profesores de Educación Primaria en la Universidad de Granada, sentimos la necesidad de intentar mejorar la enseñanza de las Ciencias Sociales a través de procedimientos que nos permitan optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Entendemos que la práctica docente universitaria es compleja y demanda de un conglomerado de destrezas y capacidades para desarrollarla con un cierto éxito, donde esté como objetivo principal la promoción de una cultura de excelencia académica en la transmisión del conocimiento.

Por todo ello, se optó por trabajar en esta dirección con el futuro profesorado en Educación Primaria, con el objetivo de fomentar su conciencia sobre la riqueza de los elementos patrimoniales de su entorno y fomentar su reflexión y crítica sobre la sociedad de la que forma parte. Igualmente, para que sopese y experimente sobre la importancia del patrimonio más cercano de su localidad como recurso didáctico, pero también sobre su importancia como elemento para la construcción de una identidad ciudadana crítica, responsable y con fuertes valores democráticos.

2. OBJETIVOS

La experiencia educativa que se describirá en estas páginas se encamina por la consecución de dos objetivos evidentes. Por una parte, la formación patrimonial de los estudiantes del Grado de Educación Primaria y, por la otra, el perfeccionamiento de competencias íntimamente relacionadas con la conciencia ciudadana y los valores democráticos

Siendo consecuentes con estas líneas, se pueden definir los siguientes objetivos:

Objetivos generales:

- Confeccionar y desarrollar una experiencia didáctica fundamentada en el trabajo con el patrimonio cercano para favorecer la formación de los estudiantes del Grado de Educación Primaria.
- Implementar métodos para aumentar la conciencia entre el futuro profesorado de Educación Primaria sobre el valor del patrimonio para la construcción de una identidad ciudadana crítica, responsable y con fuertes valores democráticos.

Objetivos específicos:

- Forjar entre el futuro profesorado de Educación Primaria la responsabilidad sobre lo importante de trabajar en esta etapa educativa con el patrimonio desde una perspectiva holística y social para promover un entendimiento integral de la realidad sociocultural y medioambiental.

- Valorar el nivel de aprobación y actuación del profesorado en formación de Educación Primaria cuando se trabaja el patrimonio desde una perspectiva crítica.
- Examinar los grados de motivación e interés que induce el patrimonio en el alumnado del Grado de Educación Primaria.
- Suscitar la adquisición de destrezas en el estudiantado del Grado en Educación Primaria vinculadas con el diseño de actividades para la enseñanza del patrimonio.

3. METODOLOGÍA

El presente texto presenta el inicio de una investigación que proviene de una innovación educativa sobre la concepción crítica que tiene el estudiantado del patrimonio de su localidad, en consonancia con las cuestiones tratadas anteriormente, la cual se desarrolló con los grupos A y E de la asignatura de Didáctica de las Ciencias Sociales del Grado de Educación Primaria y del Doble Grado de Educación Primaria y Estudios Franceses, compuesto por un total de 128 alumnos y alumnas, de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, durante el curso académico 2022/2023.

Con el objetivo de crear un aprendizaje significativo, se implementó un proceso metodológico constructivista, flexible y participativo. El objetivo era reincidir en la conciencia cívica y democrática en relación con el patrimonio y, con este fin, se trabajó tanto en el aula como fuera de ella, para que el profesorado en formación de Primaria tuviera la oportunidad de tomar conciencia de los problemas cotidianos del patrimonio de su entorno.

Este enfoque educativo tiene como fin ayudar a los docentes en formación a adquirir una comprensión crítica y reflexiva del patrimonio, lo que aumentará su empatía con los bienes patrimoniales y su inclinación hacia la socialización de estos. Para promover el conocimiento, el disfrute, la transmisión, el cuidado y la identidad, se ha querido centrar la atención en la relación entre los elementos patrimoniales y los individuos.

La práctica se estableció como un trabajo individual dedicado a la búsqueda, localización y análisis de un bien patrimonial con un problema de conservación, mantenimiento, mal uso, descuido, olvido o puesta en valor. Para ello, el alumnado debía denunciar por medio de una fotografía (de autoría propia) y la realización de una reflexión crítica sobre su mal estado. Conjuntamente, y con los datos adquiridos gracias a su investigación, también debía confeccionar actividades para poderlo trabajar con el estudiantado de Primaria.

La experiencia didáctica se organizó principalmente en etapas diferentes, pero bien conectadas, para promover un aprendizaje significativo.

3.1. Procedimiento metodológico

En el marco de la asignatura de Didáctica de las Ciencias Sociales, del Grado de Educación Primaria, de la Universidad de Granada, se configuraron unas actividades para trabajar el patrimonio desde su perspectiva más sociocrítica. Para su realización dichas sesiones con los horarios de las clases de la asignatura, de una hora y media aproximadamente.

Sesión 1

Se realizaría la presentación de la práctica individual. Fue entonces cuando se les comunicaría las pautas de la investigación que deberían elaborar, a través del estudio de los bienes patrimoniales de su localidad para, de este modo, señalar aquellos elementos que se encuentran en peligro por la falta de atención de las autoridades o por la ciudadanía. Tras ese análisis, tendrían que elaborar una implementación educativa para poder trabajar en el aula de Educación Primaria. Para ello, sería necesario seleccionar y analizar temas relacionados con el patrimonio histórico cultural para completar la actividad, ya que trabajamos en el campo de las ciencias sociales.

Para facilitar la labor investigadora del profesorado en formación, se entregaría una guía con diversas cuestiones para cumplir con la práctica: entrega de la fotografía, ubicación geográfica, problema patrimonial se quiere señalar, causas de ese maltrato, describir si el elemento elegido

está protegido por ley y cómo lo trabajaría dichos problemas en el aula de Primaria

Sesión 2

Propiamente se dedicaría a la primera parte de la investigación. Tendría que suceder por cualquier localidad ya que, de forma individual, cada estudiante debía trabajar sobre el patrimonio de su entorno, el que le resulta más cotidiano, observando, reflexionando y sacando conclusiones para buscar soluciones a los problemas patrimoniales.

Sesión 3

Una vez de vuelta al aula, habrá un tiempo al estudiantado dentro de la clase para compartir dudas, sugerencias e información, e incluso adelantar, ante los compañeros y compañeras, las dificultades que se ha encontrado a la hora de señalar los problemas del patrimonio.

Sesión 4

Reunión y exposición final. Se discutiría en clase sobre el valor (beneficios y ventajas) de la conservación, la transmisión y el valor del patrimonio para la sociedad, así como su valor educativo, especialmente en Educación Primaria, y las técnicas educativas a utilizar en esta etapa.

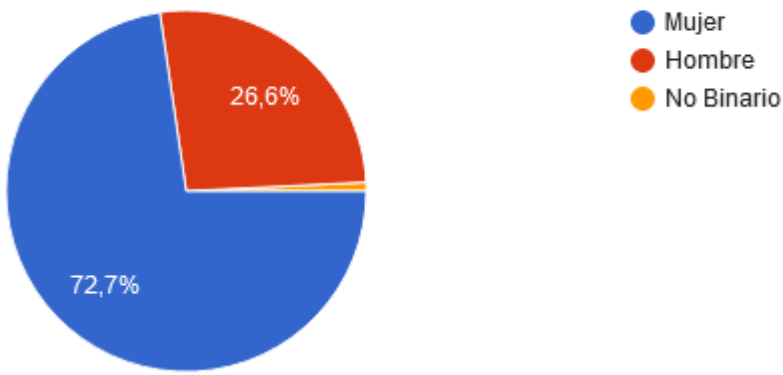
4. RESULTADOS

Se puede confirmar que el estudiantado de la materia de Didáctica de las Ciencias Sociales, de los grupos A y E de la asignatura de Didáctica de las Ciencias Sociales del Grado de Educación Primaria y del Doble Grado de Educación Primaria y Estudios Franceses ha tomado positivamente la innovación docente.

Sobre los participantes, las variables de identificación indican que las mujeres son 72,7% del grupo, mientras los hombres suponen un 26,6% del total (Véase la figura 1). Igualmente, con respecto a su edad, se comprueba que la mayoría del alumnado se encuentra en los 19 años (73,

4%), habiendo personas con 20 y 21 años (17,2%). Por su parte, es minoritario el número de personas mayores.

FIGURA 1. *Género de los participantes*



Fuente: Elaboración propia

El alumnado del Grado de Primaria de Primaria de la Universidad de Granada es variopinto, por lo que los bienes patrimoniales trabajados son de distintos puntos de España. Además de Granada capital y otras localidades de su provincia (Albolote, Las Gabias, Churriana de la Vega, Santa Fe, Loja, Baza, entre otras), se presentaron trabajos de Ciudad Rodrigo (Salamanca), Fuerteventura, Arrecife, Cuenca, Vergalijo (Navarra), Cartagena, Mijas y Fuengirola (Málaga), La línea de la Concepción, Cádiz, por citar algunas de ellas.

La mayoría de las tareas entregadas por el estudiantado de la asignatura de Didáctica de las Ciencias Sociales tiene que ver con el maltrato que han sufrido diversos edificios o monumentos con importancia patrimonial con la realización de pintadas y grafitis. Respecto a Granada, muestran las pintadas en los muros de la catedral, en el Convento de Santa Paula, Granada, en la alcazaba de Baza o en una puerta de los Carmen de los Mártires.

Además, está muy presente en los trabajos que se han analizado las denuncias de la celebración de fiestas y botellones junto a los entornos de los elementos patrimoniales, lo que generalmente está conllevando la acumulación de residuos y basura de diferente tipo (botellas de vidrio, plásticos, comida…) arrojados por parte de los participantes. Estas acciones tan poco cívicas suponen un gran perjuicio de estos bienes patrimoniales.

Estos actos de vandalismo, como el propio alumnado los define, los señalan en el Parque Reina Sofía de La Línea de la Concepción, en los límites del Monasterio de la Cartuja, en Granada, o en la alcazaba de Baza.

FIGURA 2. *Los baños árabes de Churriana de la Vega (Granada)*



Fuente: Fotografía del trabajo de la alumna 29

Es notable que algunos participantes muestren espacios o inmuebles con alto interés patrimonial que, actualmente, han quedado olvidados por las autoridades y la ciudadanía, en general. Se trata de espacios de uso público que en su momento tuvieron cierta importancia y que, por los cambios dados en la sociedad, poco a poco fueron siendo abandonados. Este es el caso de las fuentes de Loja o los baños árabes de Churriana de la Vega, ambos en la provincia de Granada. Una cuestión importante que reseñar: los y las autoras de estas tareas comprendieron perfectamente

cuáles eran los objetivos de la práctica y cuál era el papel que debían desempeñar como ciudadanos y ciudadanas y como futuros docentes.

FIGURA 3. *Pintadas en el convento de Santa Paula, Granada*



Fuente: Fotografía del trabajo de la alumna 55

Para completar la tarea, y dado que partimos desde el campo de las ciencias sociales, se debían elegir y examinar temas relacionados con el patrimonio histórico y cultural. Sin embargo, tres alumnas presentaron tareas sobre patrimonio natural, lo que parece mostrar que no entienden las definiciones y conceptos. Los casos que presentaron correspondieron al deterioro del Arco de las Peñitas, en el parque rural de Betancuria (Fuerteventura), la alta contaminación del parque fluvial de Fuengirola (Málaga) y el mal estado del Mar Menor en el área de Los Urrutias, en Cartagena (Murcia).

También, algunos de los estudiantes, para realizar el trabajo, decidieron buscar primero por Internet los problemas patrimoniales en sus localidades, para después acercarse personalmente al lugar donde estaba allí ubicado para de este modo y así, después, realizar la fotografía. De este modo, no cumplieron con las pautas establecidas desde el inicio que pedían una investigación por las calles de su ciudad.

También hubo casos que mostraron el daño de bienes patrimoniales de otros países y aprovecharon sus vacaciones para utilizar lo que vieron en el trabajo. Esto muestra cómo nuestro alumnado no puede dejar de

vincular el patrimonio con la actividad turística, y les cuesta contemplarlo como elemento de gran valor educativo. Este es el caso de una alumna para mostrar las pintadas en una puerta externa de los palacios de Sintra, en Portugal.

Estos casos exponen que había una parte del estudiantado poco motivados por la actividad o, algo que sería peor, que los problemas relacionados con el patrimonio no están entre sus intereses.

En otro sentido, cuando el estudiantado investiga sobre las normas y leyes que protegen los elementos patrimoniales, se muestra, casi en su totalidad, que tienen una gran dificultad para reconocerlas, confundiéndolas continuamente y sin poderlas exponer correctamente.

FIGURA 4. *Pintadas y abandono del Castillo/Ermita de Santa Bárbara, Zaragoza*



Fuente: Fotografía del trabajo de la alumno 75

Para tratar los dichos problemas en el aula de Primaria, también existen muchas coincidencias entre las propuestas. Por una parte, el alumnado expresa que es importante la enseñanza del patrimonio e intuyen su valor didáctico y, para llevarlo a cabo, insisten en hacerlo en clases magistrales: "Hay que hacerles entender estos contenidos".

También, y, muy especialmente, diseñan visitas e itinerarios al monumento para realizar dichas exposiciones frente a los monumentos. Aunque muchos lo confunden con la realización de una visita turística. Igualmente, parte del estudiantado también propuso actividades para trabajar en el aula relacionadas con la recogida de basura o el reciclaje,

especialmente en los casos en los que se mostraron la realización de botellones. Por último, hubo quien estableció actividades basadas en la comparación entre fotografías de antes y de ahora.

5. DISCUSIÓN

Los trabajos realizados por el estudiantado de la asignatura de Didáctica de las Ciencias Sociales, del Grado de Primaria, de la Universidad de Granada han respondido favorablemente a la enseñanza que utiliza el patrimonio de su localidad.

El análisis de los trabajos entregados por los estudiantes del Grado de Educación Primaria demostró la importancia de desarrollar estas prácticas para mejorar los procesos de capacitación del futuro docente y fomentar el pensamiento crítico en relación con la educación patrimonial.

Las actividades realizadas permitieron que los estudiantes desarrollaran su conciencia cívica y comprendieran las dinámicas del pasado y sus conexiones con el presente. Una construcción mejorada por la investigación y el examen de los bienes del patrimonio cercano (Cuenca, 2023). En general, han comprendido que los bienes patrimoniales no son únicamente lugares o edificaciones que deben ser respetados, observados y preservados, sino que tienen un potencial didáctico extraordinario para trabajar contenidos y competencias relacionadas con los valores cívicos y democráticos. Incluso, han llegado a entender que lo tendrán que utilizar en su futura labor docente (Chaparro, Guerrero y Felices, 2020).

Para aplicar estas metodologías en la Educación Primaria, se deben abordar dos aspectos fundamentales. Para ofrecer una educación patrimonial atractiva y constructiva, tanto dentro como fuera del aula, es necesario capacitar al profesorado de manera efectiva. Estas habilidades deben desarrollarse mientras se forma como docente (Domínguez y Cuenca, 2005).

En la enseñanza ha habido una renovación significativa en los últimos años, lo que ha llevado a la construcción de una concepción más multidisciplinar, vivencial socializador y holística del patrimonio, que permite la organización de todo un proyecto curricular. Esto ha llevado a

un perfeccionamiento en la exploración sobre estos elementos (Pineda-Alfonso et al., 2017). Por esto mismo, el patrimonio debe ser parte del proceso de la educación cuando se trabaja en el ámbito de la formación ciudadana. La educación patrimonial debe partir de preguntas y problemas sociales para ayudar a una reflexión sobre identidades, representaciones sociales y acciones. Esto es debido a que contiene elementos identitarios, ideológicos, políticos, sociales, culturales y emocionales, que son ventajosos para esta aproximación y la confección de experiencias didácticas sobre asuntos complejos y de debate (González-Monfort, 2019).

Se debe priorizar la capacitación del futuro docente para que pueda enfrentar con seguridad la tarea de construir una ciudadanía comprometida con la sociedad actual. Un problema que aún no ha sido abordado adecuadamente. Es indiscutible que la dedicación a la formación y actualización del profesorado es esencial para lograr la calidad educativa.

Asimismo, es importante hacer que también reflexione sobre su cometido como docente y se convierta en un activo comprometido con su labor como formador de personas competentes para la construcción de una sociedad mucho mejor. Y es que la educación debe enfocarse en la formación de una ciudadanía capaces de respetar, valorar y comprender el patrimonio, así como en desentrañar y analizar de manera crítica y comprometida las dinámicas sociales desde la Educación Primaria (Peinado Rodríguez, 2020).

6. CONCLUSIONES

Se puede afirmar que los estudiantes han cambiado su perspectiva inicial sobre el aprendizaje de las Ciencias Sociales a partir de los hallazgos de esta experiencia educativa fuera del aula. Ahora valoran positivamente la existencia de múltiples prácticas docentes atractivas que permiten el estudio de disciplinas teóricas como la historia, la geografía y el patrimonio.

Dado que los contenidos sobre patrimonio pueden ser complejos para el estudiantado de Primaria, muchos docentes en formación enfrentan dificultades al implementar este tipo de metodologías. Esto hace que se

sientan desconectados de aquello que se está trabajando actualmente y que contribuye a la falta de su conocimiento sobre su valor educativo.

Es imperativo actuar para dar la vuelta a esta situación, ya que hay muchas opciones pedagógicas disponibles para que los centros educativos normalicen la educación patrimonial para la formación de una ciudadanía crítica. Este cambio puede ser promovido desde la universidad y, por lo tanto, se debe preparar al estudiantado del Grado de Primaria para que tenga un mayor conocimiento del papel de los contenidos de las Ciencias Sociales en esta etapa educativa y de la importancia del patrimonio, especialmente para trabajar la conciencia crítica.

Por este motivo, se debe continuar trabajando para intentar desterrar definitivamente la idea generalizada entre el profesorado en formación de Educación Primaria, fundamentada en que no se puede trabajar con el alumnado de esta etapa contenidos excesivamente complejos por el momento de desarrollo cognitivo en el que se encuentra. Esto influye poderosamente en que el estudiantado universitario no se siente cercano al patrimonio y no lo ve como algo propio (y tampoco de sus problemas).

Estas cuestiones también confluyen en un amplio desconocimiento, por su parte, del valor educativo del patrimonio (desde sus distintas dimensiones) y de sus dificultades para desarrollar este tipo de metodologías como futuros docente. Es necesario continuar ofreciéndoles herramientas útiles para todo ello. Además, es crucial que piense sobre su papel como educador y se convierta en un activo comprometido con su trabajo como formador de personas competentes para la construcción de una sociedad mucho mejor.

7. REFERENCIAS

Cambil, M.E. y Tudela, A. (coords.) (2017). Educación y patrimonio cultural. Fundamentos, contextos y estrategias didácticas. Madrid: Pirámide.

Casanova, E., Arias, L. y Egea, A. (2018). La metodología por proyectos como oportunidad para la introducción de la historia y el patrimonio en las aulas de Educación Infantil. Contextos Educativos, 22, 79-95. http://dx.doi.org/10.18172/con.3185.

Castro-Calviño, L., Rodríguez-Medina, J. y López-Facal, R. (2021). Educación patrimonial para una ciudadanía participativa. Evaluación de resultados de aprendizaje del alumnado en el programa Patrimonializarte. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 24(1), 205-219. DOI: https://doi.org/10.6018/reifop.444881.

Chaparro, A.; Guerrero, R. y Felices, M. M. (2020). Humanizar la enseñanza de las Ciencias Sociales a través de fuentes históricas. En Estudios sobre innovaciones educativas (pp. 161-176). Madrid: Pirámide.

Cuenca López, J.M. (2014). El papel del patrimonio en los centros educativos: hacia la socialización patrimonial. Tejuelo. Didáctica de la Lengua y la Literatura, 19, 76-96.

Cuenca, J. M. (2023). Preliminares: Los patrimonios desde la perspectiva del conflicto. Los problemas controversiales a través de la educación patrimonial. REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales, 12, 6-12. https://doi.org/10.17398/2531-0968.12.01.

Domínguez, C. y Cuenca, J. M. (2005). Patrimonio e identidad para un espacio educativo multicultural. Análisis de concepciones y propuesta didáctica. Investigación en la escuela, 56, 27–42. https://doi.org/10.12795/IE.2005.i56.03.

Estepa, J. (2019). Memoria, patrimonio y ciudadanía: una contribución desde una perspectiva didáctica. Revista PH, 96, 225-226.

Estepa, J., Cuenca, J.M. y Martín Cáceres, M. (2019). Finalidades y buenas prácticas en la educación para la ciudadanía a través del patrimonio. Implicaciones para la formación del profesorado. En Enseñar y aprender Didáctica de las Ciencias Sociales: Formación del profesorado desde una perspectiva sociocrítica (pp. 564-571). Lisboa: Universidad de Lisboa.

Fontal, O. (2022). La educación patrimonial centrada en los vínculos: El origami de bienes, valores y personas. Gijón: Ediciones Trea.

Fontal, O. e Ibáñez-Etxeberría, A. (2017). Research on Heritage Education. Evolution and Current State through Analysis of High Impact Indicators. Revista de Educación, 375, 184-214. https://www.doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2016375-340.

García Luque, A. y De la Cruz Redondo, A. (2018). Formación del alumnado universitario en educación patrimonial: de la academia a la sociedad. En Buscando formas de enseñar: investigar para innovar en Didáctica de las Ciencias Sociales (pp. 67–78). Valladolid: Universidad de Valladolid y Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.

Gómez-Carrasco, C. J., Monteagudo, J., Moreno-Vera, J. R. y Sáinz, M. (2019). Effects of a Gamification and Flipped-Classroom Program for Teachers in Training on Motivation and Learning Perception. Education Sciences, 9(4), 1-15. https://doi.org/10.3390/educsci9040299.

González Monfort, N., (2007). L'ús didàctic i el valor educatiu del patrimoni cultural. Tesis doctoral. Barcelona: Universitat Autónoma de Barcelona.

González-Monfort, N. (2019). La educación patrimonial, una cuestión de futuro. Reflexiones sobre el valor del patrimonio para seguir avanzando hacia una ciudadanía crítica. El Futuro del Pasado, 10, 123-144. http://dx.doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.004.

Hernández Cardona, F. X. (2005). Museografía didáctica. En N. Serrat Antolí y J. Santacana Mestre (coords.), Museografía didáctica. (pp. 23-61). Barcelona: Ariel.

Hernández, F.X. (2002). El patrimonio cultural: la memoria recuperada. Gijón: Trea.

Lucas Palacios, L. y De Alba Fernández, N. (2017). Educación patrimonial para formar ciudadanos críticos. Íber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia, 89, 26-31.

Pagès, J. (2000). La formación inicial del profesorado para la enseñanza del patrimonio histórico y de la historia. Treballs d'Arqueologia, 6, 205-217.

Peinado Rodríguez, M. (2020). Del patrimonio a la ciudadanía en Educación Infantil. Revista de Investigación e Innovación Educativa, (101), 48-57. https://doi.org/10.12795/IE.2020.i101.04.

Pineda-Alfonso, J.A., Navarro Medina, E. y De Alba-Fernández N. (2017). El desarrollo profesional docente para formar a niños y niñas en el ejercicio de una ciudadanía activa. Algunas estrategias de investigación. En Investigación en didáctica de las ciencias sociales. Retos preguntas y líneas de investigación (pp. 258-267). Córdoba: Universidad de Córdoba. Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales (AUPDCS).

Prego Axpe, A. y Muñoz Martínez, R. (2006). La didáctica del museo y del yacimiento arqueológico. Marq, arqueología y museos, 1, 169-181.

Vilarrasa, A. (2003). Salir del aula. Reapropiarse del contexto. Íber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia, 36, 13-25.

ITINERARIOS DIDÁCTICOS POR LA PROVINCIA DE GRANADA. REALIZACIONES DEL ESTUDIANTADO DEL GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA Y SUS CONSIDERACIONES PARA TRABAJAR EL PATRIMONIO HISTÓRICO-CULTURAL

Javier Contreras García
Universidad de Granada

Rafael Guerrero Elecalde
Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

La enseñanza del entorno y de la historia local es un elemento esencial para que el alumnado adquiera competencias relacionadas con el pensamiento histórico, así como un aprendizaje significativo de contenidos relacionados con los procesos del pasado. Asimismo, los itinerarios didácticos son un gran recurso para favorecer el aprendizaje de contenidos relacionados con el patrimonio, así como para acrecentar la motivación y la participación activa del alumnado en el aprendizaje de conceptos teóricos relacionados con las Ciencias Sociales. En este trabajo pretendemos analizar las realizaciones del alumnado del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Granada, concretamente de la asignatura de Entorno Social y Cultural y su Concreción en Andalucía para conocer su percepción respecto a su patrimonio y a su educación. Para ello, se pidió a los mismos la realización de un itinerario didáctico-cultural de cada uno de sus pueblos de origen. Nos centramos aquí en algunos de ellos, en concreto de los centrados en diversas localidades de la provincia de Granada, que tienen como denominador común su valor patrimonial.

El uso de itinerarios culturales es una de las herramientas más útiles que podemos encontrar para la enseñanza de las Ciencias Sociales. Debido a esa importancia se creó el ICOMOS, (International Council On Monuments and Sites) organismo que regula y apoya la creación de este recurso, así como la concreción de los bienes patrimoniales y su evolución.

Una noción más extensa del patrimonio requiere nuevas aproximaciones a su tratamiento, desde una perspectiva mucho más amplia que permita explicar y salvaguardar las relaciones significativas directamente asociadas con su medio cultural e histórico, así como con su entorno natural o hecho por el hombre. Dentro de ese avance en el terreno de los conceptos, los Itinerarios Culturales tienen un carácter innovador, complejo y multidimensional que introduce y representa una aportación de valor cualitativo a la teoría y la práctica de la conservación del patrimonio (ICOMOS, 2008).

En esta misma línea ya en el año 1949, el Consejo de Europa instauró el programa de Itinerarios Culturales del Consejo de Europa, que si bien, se centra en potenciar y promocionar los distintos itinerarios culturales, e históricos europeos, con un carácter más turístico, pone en relevancia la importancia del patrimonio como agente deformación de los pueblos, de su carácter, de la evolución histórica y su uso como bien patrimonial en varios campos. Todo esto será posteriormente analizado, al plantear la inclusión del patrimonio como elemento turístico, que al fin y al cabo servirá para su mantenimiento. Así este programa concluye los siguiente objetivos y valores:

> Creado por el Consejo de Europa en 1987, el programa de los Itinerarios Culturales demuestra, a través de un viaje en el tiempo y el espacio, que el patrimonio de los diferentes países europeos contribuye a crear una cultura viva común.
>
> Los Itinerarios ponen en práctica los valores fundamentales del Consejo de Europa: derechos humanos, democracia cultural, diversidad e identidad cultural, intercambios y enriquecimiento mutuo más allá de las fronteras y los siglos. Actúan como puentes para el diálogo intercultural y la promoción de un mejor conocimiento y comprensión de una identidad cultural europea.

> Los Itinerarios Culturales preservan y ponen en valor el patrimonio natural y cultural europeo como factor de mejoramiento de nuestro entorno y fuente de desarrollo cultural, social y económico. Obran en favor de un turismo cultural con una óptica de desarrollo sostenible (Programa de Itinerarios Culturales del Consejo de Europa, 2021).

A día de hoy, su uso está siendo sustituido por la implementación de las TICs, y son cada vez menos utilizados, siendo incluso entendidos como un recurso de apoyo. Podemos relacionar su uso con las propuestas de la *Escuela Nueva*, ya en el siglo XIX, siendo continuada por las propuestas de Andrés Manjón o María Montessori, llegando hasta nuestros días con las propuestas digitales, museos y todos los elementos que pueden ayudar a la didáctica del patrimonio.

Bubión, Almuñécar, Moclín y Orce, serán los escenarios de estos itinerarios por espacios patrimoniales cercanos, que los alumnos viven y experimentan día a día y que serán marcos principales de sus enseñanzas cuando se conviertan en docentes de Educación Primaria.

2. OBJETIVOS

- Analizar las realizaciones del estudiantado del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Granada en cuanto a la realización de Itinerarios se refiere.
- Evaluar sus concepciones e ideas previas sobre los distintos tipos de patrimonio y que debe ser considerado elemento patrimonial.
- Poner en valor las realizaciones del alumnado como herramienta didáctica.

3. METODOLOGÍA Y MARCO TEÓRICO

Para empezar, queremos realizar una puesta en valor de la *Pedagogía Manjoniana*. Si bien esa metodología no era del todo nueva en su tiempo, el padre Andrés Manjón buscó alfabetizar a los más pobres, desde un punto de vista casi piadoso, entroncando con la escuela cristiana. Métodos parecidos o en la misma línea podemos encontrar en ese

mismo siglo XIX. Ya la *Escuela Nueva* planteó unos postulados muy parecidos a los que se trabajan hoy día, como: coeducación, trabajos manuales, el uso del juego como elemento didáctico, las excursiones con finalidad geosociológica, o la autoevaluación (De Arce, 2003). El método de María Montessori va en la misma línea, siendo también influenciado por la propia Escuela Nueva. Sus investigaciones ya postulaban la importancia de lo sensorial en los aprendizajes y la acción sobre el medio de forma que estos potencien el aprendizaje de forma autónoma y el propio desarrollo integral del niño (Espinoza, 2022). En la misma línea se mostraron otras propuestas en España como las llevadas a cabo por Manuel Cossío, Giner de los Ríos o García Lorca con la Barraca.

Cossío recorrió España con sus Misiones Pedagógicas, al estilo de García Lorca. Planteaba nuevos modelos de enseñanza basados en el aprendizaje mediante el juego alejándose de la escuela tradicional de aquellos momentos, basada en el castigo como represalia si no había aprendizaje. Sigue la obra iniciada por Giner de los Ríos en la Institución Libre de Enseñanza. Los tres, llevarán el cine, el teatro y la enseñanza a las zonas más desfavorecidas de España, convirtiendo los espacios públicos en aulas (Vega, 2017).

Otra de las figuras más importantes de la enseñanza de la época será la barcelonesa Rosa Sensat. Influenciada por la Escuela Nueva, el ayuntamiento de la ciudad la puso como directora de la denominada *Escuela del Bosque*. La idea era educar poniendo al niño en relación con la naturaleza, respetando su personalidad, y haciendo hincapié en su propia forma de aprender. Este proyecto duró desde 1914 hasta 1930 (Cortada, 2005). Y es que creemos que esta metodología, basada en sacar al alumnado del aula, en acercarlo al bien patrimonial, en usar los elementos más cercanos como material didáctico, suponen un gran aliciente a los aprendizajes, ya que se ha demostrado que esta metodología deja un poso más duradero que la mera clase magistral.

3.1 Tratamiento curricular

Para encuadrar esta propuesta dentro del marco legislativo de la LOMLOE, nos centraremos en destacar los aspectos legales en los que se basará. Al ser una propuesta transversal, es decir, en la que cada

alumno podrá elegir el lugar donde se va a desarrollar el itinerario, así como los elementos patrimoniales que va a destacar, no nos centraremos en único curso, sino que destacaremos las competencias clave que se pueden trabajar con esta propuesta, entre las que encontramos: la competencia en comunicación lingüística, la competencia emprendedora, la competencia personal, social y de aprender a aprender, la competencia en conciencia y expresiones culturales, la competencia en matemática y ciencia, tecnología e ingeniería y la competencia ciudadana.

Competencia en comunicación lingüística

Esta competencia implica el saber interactuar de distintas formas en diferentes ámbitos y de forma coherente, así como el dominio de la lengua castellana. En este caso creemos que la puesta en valor de espacios patrimoniales de zonas populares supondrá el conocimiento de nuevos elementos arquitectónicos, paisajísticos, topónimos, etc., con lo cual trabajarán el conocimiento de la lengua castellana.

Competencia emprendedora

Esta competencia implica desarrollar un enfoque vital dirigido a actuar sobre oportunidades e ideas, utilizando conocimientos específicos necesarios para generar resultados de valor para otras personas. Está íntimamente relacionada con nuestra idea, ya que tendrán que desarrollar sus propios itinerarios, siendo el alumnado quien cree y diseñe esta propuesta, trabajando la competencia emprendedora.

Competencia personal, social y de aprender a aprender

Implica la capacidad de reflexionar sobre uno mismo para autoconocerse, aceptarse y promover un crecimiento personal constante, así como gestionar el tiempo y la información eficazmente. También incluye adoptar estrategias de aprendizaje y procesos metacognitivos. Creemos que esta metodología, por el propio proceso de creación de actividades, por el conocimiento *in situ* de nuevos contenidos y por la aproximación a una nueva forma de conocimiento, suponen la puesta en práctica de esta competencia.

Competencia en conciencia y expresiones culturales

Supone respetar el modo en que las ideas, las opiniones, los sentimientos y las emociones se expresan y comunican de forma creativa en distintas culturas y por medio de manifestaciones artísticas y culturales. Creemos que esta idea, al poner en valor sus poblaciones de origen, sus expresiones, tanto vulgares como culturales, incluso las fuentes orales, suponen el trabajo de esta competencia.

Competencia ciudadana

Contribuye a que el alumnado pueda ejercer una ciudadanía responsable y participar en la vida social y cívica. Basándose en la comprensión de los conceptos y las estructuras sociales, económicas, jurídicas y políticas. Creemos que nuestra propuesta ayuda a conocer el modo de vida, así como las circunstancias sociales, políticas, económicas y jurídicas propias del pasado, que han creado sus pueblos de origen y su tipología, tanto geográfica, paisajística, como cultural (LOMLOE, 2022).

3.2 ¿Qué entendemos por Patrimonio?

El organismo internacional encargado de velar por el patrimonio, de crear la legislación que lo contempla, y de definirlo, es la UNESCO. Según este organismo:

> La noción de patrimonio es importante para la cultura y el desarrollo en cuanto constituye el "capital cultural" de las sociedades contemporáneas. Contribuye a la revalorización continua de las culturas y de las identidades, y es un vehículo importante para la transmisión de experiencias, aptitudes y conocimientos entre las generaciones (UNESCO, 1970).

La UNESCO divide el patrimonio en las siguientes categorías: patrimonio cultural, patrimonio natural, patrimonio cultural y natural subacuático, patrimonio cultural inmaterial y bienes culturales. Tradicionalmente, el patrimonio ha venido siendo utilizado como una herramienta didáctica suplementaria. Y es que sus elementos escasamente han valido para ser trabajados en el aula con tareas puntuales, de manera descontextualizada y como alternativa de las clásicas clases magistrales (Domínguez y Cuenca, 2005).

Sin embargo, en los últimos años, la educación del patrimonio poco a poco se ha ido erigiendo como un recurso preponderante en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales, tanto a nivel nacional como internacional (Fontal e Ibáñez-Etxeberría, 2017; Gómez-Carrasco et al., 2019).

Desde entonces, se le ha otorgado al patrimonio un nuevo sentido social, por lo que el foco de atención ya no encuentra propiamente en el elemento patrimonial, sino que ahora se pone el interés en el sujeto patrimonial. De este modo, ya no es tan importante la obra y sí se coloca en el primer plano a la ciudadanía, quien tiene una acción responsable y continua en los en la gestión patrimonial, lo que se ha venido a denominar por muchos especialistas la socialización o la democratización de los bienes patrimoniales (Cuenca, 2023). Ahora mismo se entiende el patrimonio como el vínculo que se genera entre los bienes culturales y las personas o comunidades para, de este modo, otorgarle un valor propio, lo que provoca que el patrimonio tome su sentido completo y verdadero. Por eso mismo, este lazo hace que se conviertan los patrimonios potenciales (cuando aún no tenemos ningún tipo de relación establecida con ellos) a patrimonios efectivos (tras la creación de esa relación) (Fontal, 2022).

3.3. Metodología de la propuesta

En este caso se pidió al grupo clase de la asignatura Conocimiento del Entorno Cultural y su Concreción en Andalucía, que realizaran una serie de itinerarios culturales-didácticos sobre sus poblaciones de origen. La población del grupo clase era de 14 alumnos, siendo esta una asignatura optativa del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Granada. Al ser esta una universidad muy importante, el alumnado proviene de varios lugares, con lo que nos encontramos con alumnado procedente de varias provincias. Por lo tanto, nos encontramos con realizaciones de itinerarios sobre pueblos de las provincias de Málaga, Jaén o Almería, así como por supuesto de Granada. En este caso nos vamos a centrar únicamente en los realizados sobre la provincia de Granada, ya que no hay espacio para analizar todas las propuestas realizadas.

Por tanto, los municipios seleccionados para esta propuesta son: Almuñecar, Bubión, Moclín, Orce y la propia Granada capital. El alumnado

tenía total libertad a la hora de realizar los itinerarios, si bien debía cumplir con algunas condiciones como: incluir un mapa, una actividad por cada parada, así como que debía estar adaptado curricularmente a algún curso de Educación Primaria. La idea que buscamos como profesorado, era la de analizar y evaluar las creaciones de nuestros alumnos, sobre todo en lo que se refiera a sus concepciones sobre lo que a los elementos patrimoniales se refería, es decir, qué entienden como patrimonio y qué destacarían de sus localidades de origen, intentando clarificar cuales son sus concepciones previas y cómo han evolucionado a lo largo del tiempo en sintonía con lo explicado en clase. Antes de todo esto, es de reseñar que se dedicará una clase a la explicación de los conceptos de patrimonio según la UNESCO.

FIGURA 1. *Castillo de Moclín, Granada*



Fuente: http://aeternitas-numismatics.blogspot.com

FIGURA 2. *Una Calle de Bubión, con una tienda de alfombras alpujarreñas*



Fuente: Internet. iStock.com

4. RESULTADOS

Planteamos aquí el análisis de las realizaciones de los alumnos como resultado de la propuesta. Buscamos primordialmente conocer cuáles son sus ideas sobre qué es patrimonio y qué no, así como qué elementos destacan de sus pueblos de origen como elemento patrimonial. Recordemos que, en los pueblos pequeños, el mayor bien patrimonial suele ser la iglesia parroquial, y a partir de ahí, depende del tamaño del pueblo y de las intervenciones históricas llevadas a cabo en este. No es nuestra intención poner en valor las realizaciones del alumnado, tampoco destacar las obras seleccionadas por ellos, sólo discernir cómo ven el patrimonio. También destacamos aquí que no analizaremos los trabajos realizados en Granada capital, ya que sería mucho más fácil la elección de bienes patrimoniales con respecto a los alumnos que han realizado su trabajo en municipios pequeños.

Almuñécar: el alumno plantea una visita de carácter cronológico, es decir, destaca primero restos de época fenicia, luego romana y por

último de época árabe. Todas las paradas que selecciona son de tipo monumental, siempre basadas en el patrimonio arquitectónico inmueble. La necrópolis fenicia del Cerro de Velilla, el acueducto romano y el monumento a Abderramán I, suponen las tres paradas de este itinerario.

Bubión: este pueblo, ubicado en la comarca de la Alpujarra granadina, podría ser por sí mismo un elemento patrimonial, al ser un claro exponente de la arquitectura rural alpujarreña. Sin embargo, el alumno que realiza el itinerario en este caso selecciona sólo dos elementos para realizar su itinerario, el primero de ellos, es el Barranco de Poqueira, un elemento del paisaje natural, donde se realizan multitud de actividades al aire libre, y donde se puede conocer la historia del pueblo, ya que desemboca en un poblado abandonado cercano a la central hidroeléctrica de Poqueira. Además, selecciona como otro elemento principal de su itinerario, las alfombras alpujarreñas, destacando su fabricación, los elementos necesarios para esta y su resultado final.

Moclín: en este caso, nos encontramos con una consideración más diversa en cuanto a elementos patrimoniales seleccionados. Al ser un municipio de carácter monumental, y con mucho elemento patrimonial, el alumno sugiere un largo itinerario con varias paradas que abarcan desde la prehistoria hasta la época actual. Comienza destacando las pinturas rupestres de la Cueva de Malalmuerzo, pasando por el Castillo de Moclín, quizá el bien patrimonial más importante del municipio, y termina en los espacios construidos por la Dirección General de Regiones Devastadas durante el franquismo. Como elemento más destacable fuera del patrimonio inmueble, pone en relevancia la fiesta del Cristi del Paño, el patrón del pueblo.

Orce: esta pequeña población, que apenas cuenta con más de mil habitantes, tiene una de las historias más importantes que podemos encontrar. En este caso el alumno selecciona elementos inmuebles como: la Alcazaba de las Siete Torres, la Iglesia de Santa María o el Palacio de los Marqueses de Dosfuentes, donde el alumno aprovecha la historia de fantasmas que envuelve el edificio para realizar una actividad, y motivar al alumnado. Fuera de estos espacios, el alumno propone una visita al Museo de Orce, donde se conservan restos de animales prehistóricos y el famoso fragmento de cráneo del hombre de Orce, resto de homínido

más antiguo de Europa. Finalmente añade una actividad culinaria, al proponer una comida típica con los alumnos.

5. DISCUSIÓN

Llegado este punto, creemos que podemos extraer algunas conclusiones de las realizaciones del alumnado. En primer lugar, creemos que los alumnos entienden el patrimonio como cualquier elemento que pueda ser promocionado turísticamente. Realmente esto no se distingue demasiado en cuanto a lo que se plantea por parte del Consejo de Europa, donde se decía, que se debe buscar la promoción turística de los itinerarios. Es verdad que este punto tiene su importancia, ya que, sin promoción turística, es complicado mantener económicamente los elementos patrimoniales. En segundo punto, podemos destacar que el alumnado elige preferentemente bienes de carácter inmueble y de corte monumental, aunque sorprende la no elección en la mayoría de los casos de las iglesias parroquiales, ya que sólo en el caso de Orce se promociona, cuando, como decíamos antes, suele ser el elemento patrimonial más importante de cualquier pequeño municipio. En tercer lugar, destacamos el alumno que propone el Barranco de Poqueira y la fabricación de Alfombras, ya que huye de los elementos más típicos, y se centró en elementos completamente diferentes, pero obviamente de carácter patrimonial. En cuarto lugar, pondremos en relieve las elecciones de carácter gastronómico-festivo, es decir, los alumnos que plantean la puesta en valor de la fiesta del Cristo del Paño, y la comida típica de Orce, donde creemos que se consigue trasladar al alumnado nuevas ideas sobre los distintos tipos de patrimonio que nos podemos encontrar en cada municipio.

6. CONCLUSIONES

Finalizamos esta propuesta con algunas consideraciones que podemos extraer a forma de conclusión. Creemos que la primera sesión influyó en la selección de los elementos que después realizó el alumnado, ya que se insistió en la búsqueda de elementos alternativos y en presentar distintas formas de mostrar el patrimonio. Aunque como decíamos, tienden a elegir principalmente los elementos de carácter inmueble y

monumental, has querido añadir nuevos elementos, como fiestas populares, cocina típica, o elementos del paisaje. Podemos entonces entender como conclusión, que las enseñanzas que se transmiten en la asignatura han servido para modificar y ampliar sus conceptos patrimoniales.

En cuanto a los objetivos que se planteaban, creemos haberlos alcanzado, pues hemos analizado las realizaciones del alumnado, así como evaluado sus concepciones patrimoniales, así como hemos puesto en valor el uso de los itinerarios didácticos como herramienta para transferir conocimientos curriculares, en este caso mediante la puesta en valor de las realizaciones del estudiantado.

8. REFERENCIAS

Cortada Andreu, E. (2005). Rosa Sensat i Vila. Devoción por la Naturaleza. Treinta retratos de maestras. Cisspraxis.

Cuenca, J. M. (2023). Preliminares: Los patrimonios desde la perspectiva del conflicto. Los problemas controversiales a través de la educación patrimonial. REIDICS, 12, 6-12. https://doi.org/10.17398/2531-0968.12.01.

De Arce, V. (2203). Manjón y su obra. Pulso. 26, pp. 71-84.

Domínguez, C. y Cuenca, J. M. (2005). Patrimonio e identidad para un espacio educativo multicultural. Análisis de concepciones y propuesta didáctica. Investigación en la escuela, 56, 27–42. https://doi.org/10.12795/IE.2005.i56.03.

Espinoza Freire, E. E. (2022). El método Montessori en la enseñanza básica. Conrado. 18(85), pp. 191.197.

Fontal, O., e Ibáñez-Etxeberría, A. (2017). Research on Heritage Education. Evolution and Current State through Analysis of High Impact Indicators. Revista de Educación, 375, 184-214. https://www.doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2016375-340.

Fontal, O. (2022). La educación patrimonial centrada en los vínculos: El origami de bienes, valores y personas. Gijón: Ediciones Trea.

Gómez-Carrasco, C. J., Monteagudo, J., Moreno-Vera, J. R. y Sáinz, M. (2019). Effects of a Gamification and Flipped-Classroom Program for Teachers in Training on Motivation and Learning Perception. Education Sciences, 9(4), 1-15. https://doi.org/10.3390/educsci9040299.

LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA LOCAL EN EDUCACIÓN PRIMARIA CON FUENTES DOCUMENTALES. UNA PROPUESTA A TRAVÉS DEL USO DE LA FOTOGRAFÍA HISTÓRICA DE LA CIUDAD DE GRANADA

Rafael Guerrero Elecalde
Universidad de Granada

Javier Contreras García
Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

Tradicionalmente, la enseñanza de la historia se ha centrado en promover la formación patriótica como fin educativo. En este sentido, esta disposición se ha vinculado con metodologías fundamentadas en prácticas memorísticas basadas en un relato teleológico y contenidos de historia política. Desde esta perspectiva, no hay margen para la reflexión o el debate, ni tampoco espacio para el uso de fuentes y procedimientos deductivos. Asimismo, esta orientación no considera como sujetos históricos a los grupos menos favorecidos, u oprimidos, ni tampoco representaciones generales o interculturales (Gómez et al., 2018).

Cabe señalar que, aunque estos planteamientos educativos tradicionales, ha sido discutida y explícitamente superada desde hace años, estas prácticas continúan en las escuelas. Por este motivo, es necesario que se continúe trabajando por que se vaya concretando la esperada transformación en los diferentes niveles educativos, que sea útil para que el docente pueda enseñar el pasado, como proceso social, donde las personas (hombres y mujeres) siempre son los protagonistas (Estepa, 2019; Andelique, 2011).

En este sentido, si la enseñanza de la historia se practica con la incorporación de fuentes documentales se beneficia a que el alumnado, con su estudio, ponga en duda, indague y discuta de los procesos del pasado (Chaparro et al., 2020). De este modo, se favorece el desarrollo de destrezas de análisis y de pensamiento crítico que, además de aplicarse en cualquier momento de la vida diaria, fomenta el compromiso social. Siempre hay que tener presente que el pensamiento histórico y el pensamiento crítico están profundamente vinculados, ya que ambos involucran destrezas cognoscitivas y métodos de lógica que ayudan a las personas a examinar, valorar y percibir información de forma reflexiva (Santisteban, 2010; Pagès, 2009).

Grandes referentes sobre la enseñanza de la historia son Seixas y Morton (2013). Estos autores, muy involucrados con las nuevas tendencias, y desde un marco teórico muy potente, argumentan que el desarrollo del pensamiento histórico conseguirá exponer cómo el entendimiento del pasado es necesario para todos y todas, porque es un instrumento esencial para poder enfrentarse con cierta capacidad a los problemas determinados de cada colectividad.

Por todo ello, y para poderlo aplicar educación, ellos confeccionan seis principios primordiales a los que el alumnado tiene que afrontar para reconocer el aumento de la conciencia histórica en toda su complejidad. De este modo, el profesorado debe animar la comprensión de las relaciones de causa y efecto en la historia; indagar cómo las sociedades y las culturas se transforman con el paso del tiempo, a la vez que existen algunas campos y asuntos se conservan invariables; comprender que la historia se funda por medio de perspectivas y puntos de vista muy diversos; acentuar la importancia de usar y valorar certezas históricas, provenientes del estudio de fuentes primarias y secundarias; entender que la comprensión del pasado es una cuestión en continuo progreso; ayudar la empatía hacia las personas y las culturas pretéritas.

Por lo tanto, es necesario capacitar al maestro y a la maestra para adquirir habilidades específicas de la materia, que le sirvan para comprender los límites de la narración histórica y fomentar el pensamiento histórico en el estudiantado. En este caso, las destrezas son la argumentación y la

interpretación basadas en fuentes históricas (Ortega et al., 2018; Sáiz y Gómez, 2016).

El uso adecuado de estas fuentes permitiría al alumnado desarrollar una serie de habilidades fundamentales, como la capacidad de plantear problemas de aprendizaje histórico a través de la presentación del pasado como una realidad a investigar; el análisis y cuestionamiento de las fuentes históricas, es decir, extraer información directa de ellas y a la vez obtener datos a través de la indagación del contexto de la fuente estudiada; y, finalmente, crear respuestas interpretativas y conectar las informaciones generadas a través del análisis de las fuentes y su contexto (Sáiz, 2014).

Por lo tanto, es necesario buscar nuevas fuentes y actividades (o una completa renovación de las que ya existen) para enseñar la historia de otra manera. Estos nuevos procedimientos requieren un diseño de estrategias apoyadas en una enseñanza-aprendizaje por proyectos, lo que requiere de un gran esfuerzo por parte del profesorado, además de obligarles a estar bien formado en historia.

Las fuentes documentales gráficas se encuentran dentro del amplio abanico de fuentes históricas que podemos trabajar para desarrollar el pensamiento histórico en el aula (Ponsoda y Blanes, 2020). En nuestra opinión, están alcanzando una gran importancia en la sociedad actual, en la que la imagen ha conseguido un gran protagonismo como herramienta de comunicación.

De hecho, la fotografía, como documento gráfico y fuente histórica, tiene un gran potencial educativo (Pantoja, 2010). Es una marca del pasado que se realiza para dejar constancia de algo. De acuerdo con Gámez-Ceruelo y Sáez-Rosenkranz (2017), se crea con el propósito de ser memoria, al mismo tiempo que representa el sentimiento de preservación de la identidad y reemplaza la memoria oral en las clases populares.

En este sentido, favorece las interpretaciones emotivas y subjetivas, a la vez que exige una decodificación global y un estudio que diversifique lo fundamental y lo anexo (Pagès y Santiesteban 2011). Para ello, se tiene que infundir una utilización responsable de la imagen, que sustente

una mirada diferente para beneficiar la adquisición de un enfoque crítico de ella.

Consecuentemente, la fotografía histórica favorece el trabajo de los conceptos de cambio y continuidad, causalidad histórica y comparación en el tiempo. Igualmente, la imagen es importante para el traspaso, mantenimiento y visualización de las acciones políticas, sociales, científicas o culturales de las personas y en el tiempo, lo que la convierte en un documento social verdadero. Además, beneficia un proceso gradual, crítico y consciente de la alfabetización visual, no únicamente en el campo de las Ciencias Sociales, sino como un proceso general, conjunto y complejo en el que cada área proporciona una perspectiva nueva y acumulativa. Este método ayuda al alumnado a examinar la complicación de la imagen, enfocándose en áreas discursivas y de creación de identidades, y añade otros elementos que nos aproximan al análisis de la percepción visual (Ponsoda y Blanes, 2020).

Según Barragán et al. (2016), siguiendo el trabajo de Raney, la alfabetización visual se compone de cinco extensiones: sensibilidad perceptiva, hábito cultural, conocimiento crítico, apertura estética y elocuencia visual. Por lo tanto, la imagen implica factores no sólo cognoscitivos y fisiológicos, sino también sociales e históricos. Por lo tanto, esta fuente histórica puede servir como herramienta para el análisis del paisaje y los procesos históricos de la localidad.

Por lo tanto, se puede utilizar como recurso didáctico para la enseñanza de la historia. Y es que, educar desde las Ciencias Sociales debe tener como objetivo incentivar al estudiantado para que examine su entorno cotidiano para, de este modo, entender progresivamente la complejidad de los procesos históricos a través de lo conocido (López y Guerrero Elecalde, 2021).

La historia local es un medio privilegiado para enseñar sobre los procedimientos históricos y, en su desarrollo, algunos expertos incluso inventaron el término de "historia próxima" (Domínguez, 1986). Especialmente, es una herramienta muy útil para establecer una conversación entre diversos mundos interconectados, como lo específico y lo universal, lo concreto y lo abstracto, así como los fenómenos locales y los

fenómenos globales (Aktekin, 2010; Pedreño, 2015). Un estudio exhaustivo desde el punto de vista local proporciona la comprensión de la estructura espacial de las grandes estructuras sociales y sus propias dinámicas. Por lo tanto, es una técnica conveniente para trabajar en temas de investigación como el establecimiento de hipótesis, la comprobación y la concreción del conocimiento (López y Guerrero Elecalde, 2021).

Para crear espacios de identificación y proximidad hacia la historia y sus protagonistas, se utilizan contenidos cercanos y relacionados con el entorno, lo que ayuda a construir una visión global de la ocupación del territorio, los recursos y los problemas actuales: económicos, sociales, políticos, culturales o religiosos (o todos ellos juntos a la vez). Si se sitúa al estudiantado en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje y se le da el papel principal en el acto reflexivo, poseerá los medios adecuados para desplegar habilidades relacionadas con el pensamiento histórico, social y crítico (Domínguez, 2015; Gómez et al., 2014).

Joaquim Prats (1996) afirma que la incorporación de la historia local en el aula es más difícil de lo que parece. Con frecuencia se piensa que se trata simplemente de enseñar lo que sucedió en la localidad o por qué se construyó un monumento o edificio en particular, pero no proporciona información relevante para la enseñanza de la historia. Por eso mismo, es importante que el educador tenga experiencia investigando el interés científico de la disciplina en el pasado o el presente para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Esto también fomentaría la pedagogía del descubrimiento y ayudaría a los estudiantes a sumergirse en la metodología de investigación.

Igualmente, es fundamental contar con recursos adecuados para el desarrollo de la enseñanza de la historia local que permitan el conocimiento completo de la historia e impidan una comprensión simplista del pasado. En este caso, el uso de fuentes documentales, como la fotografía histórica, como herramienta pedagógica puede ser muy beneficioso debido a su estrecha relación con la preservación y difusión de los vestigios del pasado de la ciudad (López y Guerrero Elecalde, 2021).

El aprendizaje de técnicas científicas relacionadas con la búsqueda de información, el análisis de los contenidos y la obtención de conclusiones

a partir de hipótesis iniciales fortalece la capacitación del estudiantado. Por eso, es beneficioso integrar el enfoque científico en los contenidos educativos fundamentales, incluyendo temas relacionados con la historia local y/o comarcal, lo que permitirá investigar el entorno como un método para crear conocimiento (Prats, 1996). Por este camino, y ayudados de estos elementos tan esenciales, se conseguirá la formación de una ciudadanía crítica porque, desde el estudio de las sociedades pretéritas, se incita la reflexión crítica y el análisis del mundo que nos rodea.

Por suerte, cada vez se presentan más propuestas que comienzan con estrategias para el uso de fuentes históricas en las aulas (García-Morís, 2016; Montanares y Llancavil, 2016; López del Amo, 1999; Tribó, 2005; Valle, 2011; Sáiz, 2014). Y es que las fuentes documentales son una alternativa justificada al libro de texto o manual porque permiten tratar contenidos de historia familiar y local, aproximarnos a los protagonistas de la vida cotidiana pasada, cavilar sobre la relación del conocimiento o preguntarse sobre la objetividad de la historia, convirtiéndose en un utensilio eficaz, asequible y atractivo para el estudiantado (Santisteban, González y Pagès, 2010).

Por lo tanto, debido a que introduce el método científico, es necesario educar al alumnado a través de actividades que sean realistas mediante el uso de la documentación histórica. De esta manera, se puede experimentar directamente cómo se produce el conocimiento histórico, dando prioridad al aprendizaje significativo y al desarrollo de una ciudadanía crítica y comprometida (Hernández, 2002).

En este caso, se presenta una propuesta que introduce el trabajo con fotografía histórica, como fuente documental, para trabajar la historia local de la ciudad de Granada en Educación Primaria.

2. OBJETIVOS

Se enunciaron una serie de objetivos generales y específicos:

OBJETIVOS GENERALES:

- Diseñar estrategias metodológicas que ayuden a poner en valor la enseñanza de la historia en el aula de Educación Primaria.
- Resaltar el protagonismo del entorno como instrumento para la enseñanza de los procesos del pasado en Educación Primaria.

Objetivos específicos:

- Diseñar planteamientos metodológicos que refuercen la importancia de la didáctica de la historia local en Educación Primaria.
- Formular procedimientos que pongan en valor el método científico para la enseñanza de la historia en Educación Primaria.
- Confeccionar estrategias que resalten de la eficacia de las fuentes documentales históricas para la enseñanza de la historia en la etapa de Primaria
- Provocar la comparativa pasado-presente mediante el manejo de fotografías históricas.

3. RELACIÓN CON EL CURRÍCULUM

Al plantear un desarrollo competencial y transdisciplinar, el marco de la nueva ley curricular, LOMLOE, es adecuado para la realización de actividades orientadas a lograr los objetivos propuestos con anterioridad, desde una perspectiva transdisciplinar.

La Instrucción conjunta 1/2022 de 23 de junio establece aspectos relativos al currículum educativo autonómico andaluz, fundamentándose en la repartición en Competencias Específicas y Saberes Básicos que el Real Decreto 217/2022 del 29 de marzo introduce como novedad sobre la ley educativa anterior.

Las competencias específicas, criterios de evaluación y saberes básicos relacionados con las asignaturas de Conocimiento del medio natural, social y cultural, del tercer ciclo de Primaria son los siguientes:

CE 1: Utilizar dispositivos y recursos digitales de forma segura, responsable y eficiente, para buscar información, comunicarse y trabajar de manera individual, en equipo y en red, y para reelaborar y crear contenido digital de acuerdo con las necesidades digitales del contexto educativo.

Relacionada con el desarrollo de esta competencia se considera utilizar recursos digitales de acuerdo con las necesidades del contexto educativo de forma segura y eficiente. (Cr. Evaluación 1.1).

CE 2: Plantear y dar respuesta a cuestiones científicas sencillas, utilizando diferentes técnicas, instrumentos y modelos propios del pensamiento científico, para interpretar y explicar hechos y fenómenos que ocurren en el medio natural, social y cultural.

Formular preguntas y realizar predicciones razonadas sobre el medio natural, social o cultural mostrando y manteniendo la curiosidad (Cr. Evaluación 2.1). Buscar, seleccionar y contrastar información, de diferentes fuentes seguras y fiables, usando los criterios de fiabilidad de fuentes, adquiriendo léxico científico básico, y utilizándola en investigaciones relacionadas con el medio natural, social y cultural (Cr. Evaluación 2.2). Proponer posibles respuestas a las preguntas planteadas, a través del análisis y la interpretación de la información y los resultados obtenidos, valorando la coherencia de las posibles soluciones y comparándolas con las predicciones realizadas (Cr. Evaluación 2.4).

CE 6: Identificar las causas y consecuencias de la intervención humana en el entorno, desde los puntos de vista social, económico, cultural, tecnológico y ambiental, para mejorar la capacidad de afrontar problemas, buscar soluciones y actuar de manera individual y cooperativa en su resolución, y para poner en práctica estilos de vida sostenibles y consecuentes con el respeto, el cuidado y la protección de las personas y del planeta.

Promover estilos de vida sostenible y consecuentes con el respeto, los cuidados, la corresponsabilidad y la protección de las personas y del

planeta, a partir del análisis de la intervención humana en el entorno (Cr. Evaluación 6.1) y buscar soluciones y actuar para su resolución, a partir del análisis de las causas y consecuencias de la intervención humana en el entorno. (Cr. Evaluación 6.2).

CE 7: Observar, comprender e interpretar continuidades y cambios del medio social y cultural, analizando relaciones de causalidad, simultaneidad y sucesión, para explicar y valorar las relaciones entre diferentes elementos y acontecimientos.

Analizar relaciones de causalidad, simultaneidad y sucesión entre diferentes elementos del medio social y cultural desde la Edad Media hasta la actualidad, situando cronológicamente los hechos. (Cr. Evaluación 7.1). Conocer personas, grupos sociales relevantes y formas de vida de las sociedades desde la Edad Media hasta la actualidad, incorporando la perspectiva de género, situándolas cronológicamente e identificando rasgos significativos sociales en distintas épocas de la historia. (Cr. Evaluación 7.2).

Relacionados las competencias específicas con los criterios de evaluación correspondientes el grupo de actividades estarán relacionadas con los saberes básicos de C. Sociedades y territorios en tanto en cuanto se trabajará las fuentes históricas: clasificación y utilización de las distintas fuentes, el papel representado por los sujetos históricos (individuales y colectivos), acontecimientos y procesos (CMNSC.C.2.1) y el patrimonio natural y cultural como bien y recurso; su uso, cuidado y conservación (CMNSC.C.2.5).y el B. Tecnología y digitalización al hacer hincapié en Dispositivos y recursos digitales de acuerdo con las necesidades del contexto educativo (CMNSC.B.1.1) y en las estrategias de búsqueda de información seguras y eficientes en internet (valoración, discriminación, selección, organización y propiedad intelectual). (CMNSC.B.1.2).

3. METODOLOGÍA

El proceso metodológico que se propone implantar, para cimentar un aprendizaje significativo, a través del desarrollo del pensamiento histórico y crítico, se define por ser flexible e interactivo, con el propósito de insistir en la comparativa entre el pasado y el presente, así como

encontrar formas de mejorar la práctica educativa. En general, se trabajará tanto en el aula como fuera de ella, para que el alumnado de Primaria se aproxime a nuevas maneras de abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia.

Para ello, se manejó como herramienta educativa principal la fotografía como fuente histórica, para la aproximación al análisis del entorno (la localidad) y su historia.

3.1. Secuenciación de actividades

La secuenciación de actividades se ha llevado a cabo en el marco de una situación de aprendizaje, propuesta que, siguiendo el Real Decreto 217/2022, han de realizarse desde un aprendizaje cooperativo, activo y participativo, incorporando, entre otras cuestiones, referencias al entorno inmediato desde un enfoque interdisciplinar.

Se planteará la actividad como un trabajo grupal, en la que cada equipo estará compuesto entre 3 y 4 personas, que estuvo dedicado al análisis de fotografías históricas que mostraban distintos espacios urbanos, de distintas etapas de la ciudad de Granada: zona centro, Albaicín y Sacromonte, la Manigua, La Alhambra, monumentos, plazas…

Con el fin de impulsar un aprendizaje significativo, la innovación se programó básicamente en etapas diferenciadas, pero bien relacionadas. Para guiar adecuadamente las actividades con la documentación, ya que pueden ser algo complicadas por la falta de experiencia del alumnado en tareas investigadoras, se decidió seleccionar alrededor de medio centenar de fotografías históricas (de diferentes épocas, tipología, espacios y variados en su condición y valor histórico o didáctico) relacionadas con la ciudad Granada.

De este modo, se orientó previamente la investigación de los grupos, lo que ayudaría a la obtención de los objetivos establecidos con anterioridad, vinculados principalmente a la construcción de la historia local.

La innovación se programó en etapas diferentes pero conectadas para promover un aprendizaje significativo.

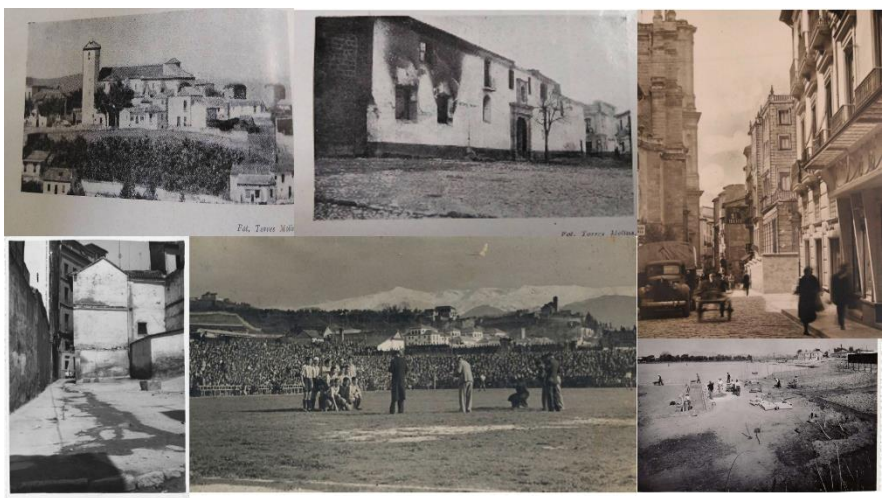
Más concretamente, se ha incluido todos estos elementos en una serie de actividades que hemos propuesto dividiendo la secuenciación en tres fases.

3.1.1. Fase de actividades previas

Inicialmente, se expondrán concisamente en clase los recursos y contenidos a trabajar en la experiencia didáctica que se va a efectuar, así como que se desarrollará un itinerario didáctico teatralizado por la ciudad, donde ellos y ellas también serán protagonistas. Por este camino, se pretenderá despertar la curiosidad al alumnado sobre lo que se va a enfrentar.

Para su elaboración, se organizará Granada en diferentes partes (zona centro, Albaicín y Sacromonte, la Manigua, La Alhambra y barrio San Lázaro), los cuales forman parte de los espacios históricos más especiales de la ciudad. Para el estudio de cada uno de estos barrios o distritos, se optará por seleccionar alrededor de 50 fotografías históricas: de diferentes momentos, tipología, espacios y diferentes en su circunstancia e importancia histórica o educativa relacionadas con la ciudad de Granada.

FIGURA 1. *Selección de fotografías para el desarrollo de la actividad*



Fuente: Contreras, 2017

Para este fin, se utilizó los recursos disponibles en Internet, a través de la página web del Archivo Municipal de Granada (https://www.granada.org/inet/archivomunpal.nsf/buscar?openagent) e imágenes que se pueden encontrar en las obras de Contreras (2017) y de García Muñoz et al. (2006), así como en *Granada. 100 fotografías que deberías conocer*.

A través de estas, se podrá dirigir convenientemente las tareas análisis del estudiantado, ya que les puede resultar complejo por su falta de experiencia en labores investigadoras.

Será importante presentar ante la clase el portal del Archivo Municipal de Granada, en el apartado que muestran para la consulta sus fondos históricos, con el objetivo de que acostumbrar al alumnado en el acceso y manejo de plataformas digitales, con información veraz, para fomentar habilidades relacionadas con el tratamiento responsable de la información conseguida en la red.

3.1.2. Fase de investigación

Se instituirán los grupos de trabajo (a conveniencia, según el número total de la clase) para empezar a elegir uno de los espacios de la ciudad presentados para, de este modo, comenzar con la investigación.

Como primer paso, cada uno de los equipos de trabajo deberán ordenar cronológicamente las fotografías de la parte de la ciudad que deben estudiar. Esta será una manera de que el alumnado vaya entrando en materia.

Posteriormente, tendrán que comenzar con el análisis para, después, elaborar una pequeña descripción de lo que ven representado en las imágenes. Para su realización, tendrán que identificar los contenidos que han caracterizado, al espacio granadino seleccionado, a lo largo del paso del tiempo: los elementos sociales, los procesos de organización y de cambio, y las diversas evaluaciones y sensibilizaciones ambientales y culturales que han inducido dichas transformaciones y desarrollo: patrimonio histórico, desarrollo urbanístico, costumbres y usos dados por la población….

Para este fin, junto con las fotografías históricas proporcionadas, el docente puede facilitar al estudiantado diversa bibliografía, junto con

planos de la ciudad, los cuales son de fácil acceso a través de Internet. Igualmente, el alumnado podrá preguntar o entrevistar a sus familiares mayores (abuelos, tíos-abuelos…) que ofrecerán información válida para completar el trabajo.

A lo largo de esta fase, sería interesante que el profesorado reservase un tiempo adecuado para que, en clase, los distintos grupos de trabajo tengan la oportunidad de compartir sus dudas con sus compañeros y compañeras, así como para ofrecer sugerencias e información. De este modo, se fomentará el trabajo colaborativo, se mejorará las relaciones entre el alumnado, además de predisponer al aprendizaje.

Finalmente, cada grupo realizará una exposición final con los resultados conseguidos, lo que servirá para hacer reflexionar sobre lo aprendido. Sería interesante que el alumnado de detuviera en cómo era el origen de ese espacio de la ciudad, qué utilidades se le daba antiguamente, qué usos se le otorga ahora, cómo ha cambiado en su aspecto y en sus elementos patrimoniales, qué echan en falta y qué añadirían o cómo lo comprenden en el futuro.

3.1.2. Fase de itinerario didáctico

Tras las exposiciones del análisis de los procesos históricos y el patrimonio que se conserva en los distintos espacios de la ciudad, se desarrollará un itinerario didáctico, por las calles de Granada, teniendo como eje primordial la fotografía histórica.

Para su confección, el docente deberá tener en cuenta temas primordiales que relacionan el itinerario con los contenidos que se imparten en el aula y que deberán guardar una estrecha relación con las enseñanzas-aprendizajes establecidos para los niveles educativos de Educación Primaria. Asimismo, el número de paradas debe tener estar dirigidas a facilitar la asimilación de los procesos y significados que forman parte y caracterizan la realidad espacial de los barrios de la ciudad de Granada. También, habrá que tener en cuenta la frecuencia de estas, las cuales estarán en consonancia con las características del grupo-clase y con la profundidad con que ha de efectuarse la aproximación didáctica. Por

último, hay que ser conscientes en todo momento de la edad de los participantes y su nivel de formación.

Es recomendable que se tengan bien preparadas las actividades previstas para cada parada, tanto de iniciación o motivación, como las posteriores de reflexión y síntesis, teniendo claro que el objetivo principal será que los destinatarios realicen un aprendizaje significativo, funcional e integral, que sirva de complemento con lo que se ha aprendido anteriormente (Alcántara-Manzanares y Medina, 2019).

3.1.3. Fase de evaluación de los saberes básicos

Posteriormente, poco después de haber realizado el itinerario, el alumnado abordará una actividad de evaluación, a través de un juego, con preguntas sobre los contenidos trabajados a lo largo del desarrollo de esta propuesta, relacionados con los procesos históricos que se han desarrollado en la ciudad de Granada, que se han podido trabajar a través de las fotografías. Algunas de ellas, como ejemplo, pueden ser: ¿Cómo se ha transformado la ciudad de Granada a lo largo del tiempo? ¿Qué vinculaciones tiene esos cambios con la historia general? ¿Qué tipo de ciudad era antes? ¿Y, ahora? ¿Cómo se ha ido reconfigurando su patrimonio?

4. CONCLUSIONES

La memorización de datos, hechos y conceptos se asocia con frecuencia con el aprendizaje de historia. Una parte de la responsabilidad recae en el papel superfluo que se le asigna a esta materia educativa desde las propuestas curriculares, además de una repetición de las prácticas docentes tradicionales. En este sentido, es importante intervenir para llevar a efecto el cambio de esta situación, ya que es transcendental familiarizar al alumnado con procesos históricos y cotidianos más cercanos a su realidad. Por este motivo, la enseñanza de la historia local es un camino privilegiado porque su aprendizaje está directamente relacionado con conceptos más complejos y abstractos. De este modo, conociendo los eventos, procesos y transformaciones que han ocurrido en el entorno permite comprender mejor el contexto actual, las raíces de los problemas y los avances que han dado forma a nuestra sociedad. Asimismo, se

fomenta su identidad y sentido de pertenencia, al entender cómo se ha desarrollado la sociedad a la que pertenece y cómo se han forjado sus valores y tradiciones a lo largo del tiempo. A la par, se ayuda a promover valores cívicos y solidaridad, como otros vinculados con la conservación y promoción del patrimonio.

La aproximación a la investigación se muestra como una estrategia clave (la cual está contemplada en el curriculum de Educación Primaria) porque coloca al alumnado en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, como el principal protagonista del ejercicio reflexivo. Para llegar a un buen fin, es necesario otorgar instrumentos apropiados para el desarrollo de competencias vinculadas al pensamiento histórico, social y crítico. Y es que la investigación, como métodos de aprendizaje, es muy adecuado para la adquisición de contenidos y competencias de carácter histórico, o de las Ciencias Sociales, aumentando su capacidad de pensar la historia y, con una mejor comprensión del pasado, y su aptitud y compromiso para enfrentarse de manera crítica otros aspectos de la vida cotidiana.

En definitiva, la aplicación de método científico a través del análisis de fotografías históricas (fuentes documentales), favorecen la construcción, por parte del estudiantado, de las complejas dinámicas del pasado, con sus relaciones con la actualidad. Las imágenes que muestran cómo fue el pasado beneficia el trabajo de las nociones de cambio y continuidad, causalidad histórica y comparación en el tiempo, ya que se convierte en un documento social verdadero.

Este aprendizaje se potencia con el trabajo de la historia local, que activa la curiosidad del alumnado por indagar y conocer las evidencias pasadas de su entorno más cercano, el que suyo y más familiar. Por este camino, se le ofrece la posibilidad de reflexionar sobre grandes dinámicas históricas, más afines con conceptos mucho más abstractos y complejos. Por este motivo, la innovación educativa estuvo fundamentada en un itinerario didáctico, permitirá al alumnado refrendar aquello que ha ido aprendiendo a través de la investigación con las fotografías históricas, además de familiarizarse con el patrimonio inmaterial y material andaluz, objetivo en el actual curriculum educativo.

Sin embargo, aunque estos recursos didácticos tienen un tremendo potencial a la hora de la enseñanza de historia, para conseguir la mejor implementación didáctica se necesita que el profesorado de Educación Primaria (o los docentes en preparación), adquieran una formación competente.

8. REFERENCIAS

Aktekin, S. (2010). The place and importance of Local History in the Secondary History Education. Eğitimde Kuram ve Uygulama-Journal of Theory and Practice in Education, 6 (1), 86-105

Alcántara-Manzanares, J., y Medina Quintana, S. (2019). El uso de los itinerarios didácticos (SIG) en la educación ambiental. Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas, 37(2), 173-88.

Andelique, C. M. (2011). La didáctica de la historia y la formación docente: ¿qué profesor de historia necesitan las escuelas? Clío & Asociados, 15, 256-269.

Barragán, A.P., Plazas, N.I. y Ramírez, G.A. (2016). La lectura de imágenes: una herramienta para el pensamiento crítico. Educación y Ciencia, 19, 85-103.

Chaparro, A.; Guerrero Elecalde, R. y Felices, M. M. (2020). Humanizar la enseñanza de las Ciencias Sociales a través de fuentes históricas. En Estudios sobre innovaciones educativas (pp. 161-176). Madrid: Pirámide.

Contreras García, J. (2017). Granada (1936-1956) dos décadas de creatividad arquitectónica en el primer franquismo: Un estudio desde la perspectiva didáctica. Granada: Universidad de Granada,. [http://hdl.handle.net/10481/48221

Domínguez, J. (1986). La historia local en la escuela. En El entorno en las Ciencias Sociales (pp. 63-74). Segovia: Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones. Ministerio de Educación y Ciencia.

Domínguez, J. (2015). Pensamiento histórico y evaluación de competencias. Barcelona: Graó.

Estepa. J (2019). Investigar para innovar: el caso del ámbito de investigación de las sociedades actuales e históricas. REIDICS: Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales, 4, 4-19.

Gámez-Ceruelo, V. y Sáez-Rosenkranz, I. (2017). La imagen como documento gráfico visual en la enseñanza de la historia en Educación Primaria en perspectiva comparada. Análisis y propuesta didáctica. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 20(2), 127-142.

García-Morís, R. (2016). Propuesta metodológica para el uso de las fuentes históricas demográficas de la Edad Moderna como recurso didáctico. Revista de Didácticas Específicas, núm. 14 71-85.

García Muñoz J., García Noguerol F. y Nevado Pareja, A. (2006). Granada de antaño a hogaño II: Siglo y medio en fotografías. Granada: Campillo Nevado S.A.

Gómez C. J., Monteagudo, J. y Miralles, P (2018). Conocimiento histórico y evaluación de competencias en los exámenes de Educación Secundaria. Un análisis comparativo España-Inglaterra. Educatio Siglo XXI, 36 (1), 85-106. http://dx.doi.org/10.6018/j/324181.

Gómez, C.J.; Ortuño, J. y Molina, S. (2014). Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI. Revista Tempo e Argumento, Florianópolis, 11 (6), 5-27.

Hernández, F. X. (2002). Dinámicas curriculares en ciencias sociales. La reforma y su deconstrucción. Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia, 33, 2002, 78-94.

Instrucción conjunta 1/2022 de 23 de junio de la dirección general de ordenación y evaluación educativa por la que establecen aspectos de organización y funcionamiento para los centros que impartan Educación Secundaria Obligatoria para el curso 2022/2023 [Boletín Oficial de la Junta de Andalucía].

López del Amo, M. I. (1999). La utilización didáctica de las fuentes históricas en el Bachillerato. Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia, 20, 81-90.

López Serrano, M. y Guerrero Elecalde, R. (2021). Las transformaciones urbanísticas como recurso pedagógico para el estudio de la historia local de Córdoba, en la formación del futuro profesorado de Educación Primaria. Anuario Jurídico y Económico Escurialense, LIV (2021) 485-508.

Montanares-Vargas, E. y Llancavil-Llancavil, D. R. (2016). Uso de fuentes históricas en formación inicial de profesores. Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación, 8 (17), 85-98..

Ortega, D., Carcedo, B. P. y Blanco, P. (2018). El Trabajo Fin de Grado en Didáctica de las Ciencias Sociales: análisis y balance de líneas, materias y temáticas, REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales, (3), 35-51. Doi: 10.17398/2531-0968.03.35.

Pagès, J. (2009). El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía. Reseñas de Enseñanza de la Historia, 7, 69-91.

Pagès, J. y Santisteban, A. (2011). Enseñar y aprender Ciencias Sociales. En Didáctica de Conocimiento del Medio social y cultural en la Educación Primaria. (pp 23-40). Madrid: Síntesis.

Pantoja, A. (2010). La fotografía como recurso para la didáctica de la Historia, Tejuelo, 9, 179-194.

Pedreño, D. (2015). Aportaciones Didácticas de la Historia Local y Familiar al Proceso de Enseñanza-Aprendizaje de las Ciencias Sociales. Experiencias en Tres Centros Educativos de la Región de Murcia de Educación Primaria, Secundaria y PCPI. Tesis defendida en la Universidad de Murcia. URI: http://hdl.handle.net/10201/46981.

Ponsoda López de Atalaya, S. y Blanes Mora, R. (2020). La fotografía como fuente histórica en el aula. Análisis de una metodología para la enseñanza de la Historia en la Educación Superior. Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales, 39, 2020, 17-30. DOI: 10.7203/DCES.39.16078

Prats, J. (1996). El estudio de la Historia local como opción didáctica. ¿destruir o explicar la historia. Iber Didáctica de las ciencias sociales, geografía. e historia, 8, 93-106.

Sáiz, J. (2014). Fuentes históricas y libros de texto en secundaria: una oportunidad perdida para enseñar competencias de pensamiento histórico. Ensayos, Revista de la Facultad de Educación de Albacete, 29 (1), 83-99.

Sáiz, J. y Gómez, C. J. (2016). Investigar el pensamiento histórico y narrativo en la formación del profesorado: fundamentos teóricos y metodológicos. Revista electrónica interuniversitaria de formación de profesorado, 19 (1), 175-190.

Santisteban, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. Clio & asociados: La historia enseñada, 14, 34-56.

Santisteban, A. González, N. y Pagès, J. (2010). Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico. En Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. (pp.115-128). Zaragoza: AUPDCS.

Seixas, P. y Morton, T. (2013). The Big Six Historical Thinking Concepts. Toronto: Nelson College Indigenous.

Tribó, G. (2005). Enseñar a pensar históricamente. Los archivos y las fuentes documentales en la enseñanza de la Historia. Barcelona: Horsori.

Valle, A. (2011). El uso de las fuentes escritas en la enseñanza de la Historia. Análisis de textos escolares para tercero y cuarto de secundaria. Educación, 20(38), 81-106.

VV.AA (2012). Granada. 100 fotografías que deberías conocer. Barcelona: Lunwerg Editores.

INDUSTRIAS CREATIVAS Y PATRIMONIO INDUSTRIAL. METODOLOGÍAS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UN PANORAMA INTERNACIONAL DE REFERENCIAS

SAFIYA TABALI
Universidad de Sevilla

JOSÉ-MANUEL ROMERO-OJEDA
Universidad de Sevilla

MARÍA F. CARRASCAL-PÉREZ
Universidad de Sevilla

1. INTRODUCCIÓN

La reciente crisis sanitaria ha puesto en evidencia las debilidades de unos centros históricos cuya productividad se ha confiado al sector terciario, especialmente la de aquellos que han quedado en manos del monocultivo del turismo: hundimiento de la economía, paralización de la actividad humana, desertización del espacio público. Muchas otras debilidades eran evidentes desde hace años: gentrificación, despoblación, radical reducción del sector residencial, tematización y desnaturalización del espacio público, etc. (García-Vázquez, 2022).

Además, desde el punto de vista histórico y patrimonial, se ha producido un borrado, a veces muy intencionado, de su pasado creativo, que naturalmente se entrelazaba con otras funciones como la habitacional o la lúdica. Los centros de las ciudades europeas siempre fueron lugares de vida y trabajo, de producción industrial y, especialmente, artesanal (Gross et al., 2020). Con el cambio de siglo, la desindustrialización e intensificación de la terciarización de estos enclaves conllevó al abandono de un gran número de edificios industriales, con importantes atributos arquitectónicos y sociales, así como la desaparición de sectores profesionales y formas de vida que estaban profundamente enraizados en la tradición de barrios y comunidades (Sobrino, 2015).

La investigación que aquí se plantea defiende el retorno de la actividad industrial a los centros históricos. Su hipótesis de partida plantea que el sector de las Industrias Creativas (en adelante II.CC.), un tipo de industria sostenible, no contaminante y plenamente compatible con las características de los centros históricos, no solo reforzará y diversificará su economía, sino que potenciará los sectores terciarios de una forma sostenible. Además, su fomento serviría para poner en valor y recuperar un extenso patrimonio industrial-artesanal (ICOMOS, 2011) que generalmente se encuentra en estado de obsolescencia, infrautilizado o desatendido, por la dificultad de su gestión y el coste elevado de su conservación (Hidalgo-Sánchez et al., 2022). Por último, esta propuesta pretende poner en valor a las comunidades creativas locales existentes y su rol en la mejora de la vida urbana (Carrascal-Pérez, 2015), defendiendo, además, que el fomento de las II.CC. redundaría en la estabilización y retorno de población residente.

Este trabajo se enmarca en un proyecto de investigación de concurrencia competitiva de carácter autonómico, promovido por la Consejería de Fomento, Articulación del Territorio y Vivienda de la Junta de Andalucía, denominado "*CREAfab. Metodologías para una reindustrialización creativa de los centros históricos"* y desarrollado desde la Universidad de Sevilla por un equipo multidisciplinar[3], dentro de una longeva línea de investigación sobre Creatividad y Ciudad Contemporánea (Carrascal Pérez, 2022).

CREAfab busca promover la implementación de metodologías que impulsen una reindustrialización creativa coordinada y sostenible de los centros históricos andaluces. La propuesta confía a las II.CC., las cuáles

[3] El equipo de investigación de este proyecto está formado por profesores de la Universidad de Sevilla y la Universidad de Málaga: María F. Carrascal Pérez (IP), Carlos G. García Vázquez, Mª del Mar Loren Méndez, Enrique Larive López, Emilio Mascort Albea, Carlos Plaza Morillo, María Aguilar Alejandre, Salomé Solá-Morales, Antonio Castro Higueras, Francisco Manuel Hidalgo Sánchez, y el equipo de trabajo lo conforman expertos de entidades de investigación internacionales y profesionales del sector: Giulia Testori (Joint Research Centre, Euro-pean Commission), Ioanni Delsante (University of Huddersfield), Nadia Bertolino (Northumbria University), Safiya Tabali, José Manuel Romero Ojeda. Mª Isabel Romero Gómez, Inmaculada Sánchez García, Alfonso Guajardo-Fajardo Cruz, Victoria González Abad. También colaboran la Gerencia de Urbanismo y Medio Ambiente de Sevilla, la Empresa Municipal de la Vivienda – Cátedra de la Vivienda EMVISESA-US, y la Cátedra UNESCO CREhAR.

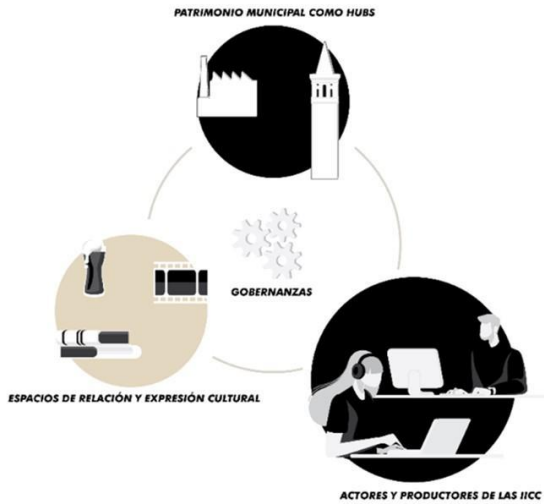
suponen el 6,8 % del PIB europeo y el 6,5% del empleo, como industrias blandas y cívicas, con la capacidad de favorecer el desarrollo local, la regeneración urbana, la rehabilitación de inmuebles productivos obsoletos, la cohesión social, la cultura local, la empleabilidad y nuevas economías alternativas. Al acudir al sector creativo, se destaca además la componente artística de las ciudades, focalizándose en el potencial de los creadores y productores locales para la regeneración urbana y social de estos entornos.

Para poder concebir una propuesta semejante, se ha llevado previamente a cabo una investigación detallada de casos de referencia, internacionales y nacionales, que resultan paradigmáticos a nivel de políticas, organismos y programas que fomenten esta relación de las II.CC. con el patrimonio industrial y, también, de espacios y distritos creativos que la articulen. Este capítulo presenta la metodología y una parte de los resultados obtenidos en la fase documental del proyecto. Para una aproximación más detallada, se muestra, además, una selección ilustrativa del panorama encontrado, incluyendo: el complejo Nová Cvernovka (Bratislava, Eslovaquia), ExRotaprint (Berlín, Alemania) y Hangar (Barcelona, España). Con ellos, se expondrá el procedimiento seguido para decantar los fundamentos del proyecto CREAfab y poder construir sus protocolos e instrumentos necesarios (manuales, apps de gestión, y planes de actuación) objeto de fases posteriores del proyecto.

2. OBJETIVOS

El objetivo fundamental que aborda el proyecto CREAfab es utilizar y articular el patrimonio industrial de titularidad pública vacante o infrautilizado de Andalucía para centralizar estos procesos creativos-productivos contemporáneos, que, si bien deben abordarse de forma integral y sistémica para cada ciudad, necesitan de localizaciones representativas y flexibles como las que ofrecen estos enclaves, estandartes de una historia de innovación industrial y memoria de una cultura del trabajo.

FIGURA 1. *Esquema del objetivo general de la investigación*



Fuente: elaboración propia

El objetivo particular de la investigación que aquí se presenta consiste en ofrecer y analizar una muestra representativa de enclaves creativos en espacios industriales patrimoniales del panorama internacional y nacional, que sirva de referencia para motivar proyectos y metodologías en esta línea. Los objetivos específicos de este trabajo, recogidos en este capítulo, son:

- Ofrecer un panorama general de las II.CC. en relación con el patrimonio industrial que sirva de fuente de conocimiento para establecer los fundamentos y metodologías para una reindustrialización creativa de los centros históricos mediante el fomento de las II.CC en espacios patrimoniales industriales.
- Documentar tres casos de referencia con el objeto de crear una muestra suficientemente representativa de cómo se están abordando estos procesos en el panorama internacional y nacional.
- Realizar un análisis crítico de esta muestra, evidenciar su singularidad conceptual y programática y sus acciones específicas extrapolables a otras realidades.

– En base a lo analizado, esbozar unas líneas generales de trabajo para la construcción de metodologías que favorezcan la creación de un enclave creativo en un contexto patrimonial.

3. OBJETO DE ESTUDIO

La presente investigación se centra en el estudio del proceso que da lugar a enclaves productivos creativos en contextos patrimoniales industriales, específicamente indaga aquellos métodos que favorecen la sostenibilidad (económica, social, cultural y urbana) de los centros históricos donde se desarrollan. Para abordar este objeto de estudio, es necesario aproximarse a dos conceptos y sus respectivos campos de investigación: las II.CC y el patrimonio industrial. En el contexto de este proyecto, se opta por acotarlos de la siguiente manera:

Las II.CC son aquellas que abordan "los ciclos de creación, producción y distribución de bienes y servicios que tienen como base fundamental la creatividad y el capital intelectual" (UNCTAD, 2008). Comprenden el tejido productivo compuesto por "creadores" y "productores" que conforman todas las áreas creativas: artes, arquitectura, publicidad, diseño, cine, moda, artes escénicas, música, artesanía, diseño de software y videojuegos, TV y radio (Castro-Higueras, 2017). Numerosas instituciones han identificado las II.CC. como un importante motor de desarrollo local. Tras la crisis financiera de 2008, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura apuntó al mismo como alternativa de desarrollo económico (UNCTAC, 2008).

El patrimonio industrial arquitectónico es el conjunto de bienes y sistemas de sociabilidad relacionados con la cultura del trabajo que han sido generados por las actividades de extracción, de transformación, de transporte, de distribución y gestión generadas por el sistema económico surgido de la "revolución industrial" (Ministerio de Cultura y Deporte, s.f.). CREAfab se centrará en el patrimonio industrial arquitectónico de titularidad pública, vacante o infrautilizado, localizado en los centros históricos de Andalucía. En numerosos casos, sobre todo del sur de Europa, el estado desatendido de este patrimonio es debido a la dificultad que presenta su gestión, habitualmente descentralizada y desconectada del

funcionamiento cotidiano de la ciudad, y a las grandes inversiones necesarias para consolidar y garantizar su preservación en el tiempo. Los estudios evidencian la escasa consideración de formas articuladas de colaboraciones público-privadas para tales efectos (Hidalgo-Sánchez et al., 2022). El potencial de estos enclaves, sin embargo, es notable. Desde un punto de vista formal, su escala, flexibilidad y localización, generalmente privilegiada en el corazón de aquellos primeros barrios obreros imbricados en los centros históricos, suponen una ventaja estratégica para centralizar sistemas de creación contemporáneos. Desde un punto de vista simbólico, su actividad productiva pasada llama a la actual. Son hitos de una antigua cultura del trabajo piramidal que, sin embargo, tienen el potencial dialéctico para impulsar un fenómeno más inclusivo, diverso e innovador en cuanto a sus comunidades creativas y productos tangibles e intangibles.

4. METODOLOGÍA

Se ha perfilado una búsqueda bibliográfica, identificación y análisis de los casos de referencia nacionales e internacionales, centralizando y normalizando toda la información a través de la elaboración de bases de datos geolocalizadas. Se utilizan herramientas SIG que sirven de instrumento de trabajo transversal para el equipo de investigación y que constituye unos resultados suficientemente legibles capaces de nutrir fases posteriores del proyecto CREAfab. Para llevarla a cabo, se ha establecido un orden conformado por las siguientes fases:

1. Se han consultado diversas bases de datos bibliográficas como Scopus, Web of Science y Google Scholar, utilizando términos de búsqueda relacionados con la economía creativa, las industrias culturales, la innovación y el emprendimiento en este sector, además de revisar los informes y publicaciones de organizaciones internacionales y nacionales relevantes como la UNESCO, la Unión Europea, la OCDE o el Ministerio de Cultura y Deporte de España, entre otras.
2. Para la sub-metodología de organización y categorización de las referencias nacionales e internacionales, se diferenciaron

en cinco grandes categorías: Planificación, Organismos, Programas, Centros y Distritos Creativos.

3. Los casos de referencia se dividen en dos ámbitos de estudio, uno a escala global y otro a escala nacional.
4. El análisis de datos para estos casos de estudio se ha desarrollado en dos niveles: un primer nivel de análisis general para todos los casos y un segundo nivel para casos singulares o paradigmáticos.
5. Los criterios utilizados para la limitación de muestras del segundo nivel y el análisis de estas son los siguientes:

– Idoneidad temática: Se han seleccionado casos cuyo objeto de estudio son predominantemente las II.CC. o, en su defecto, las Industrias Culturales y Creativas. Además, se ha prestado especial atención a los casos que conjugan las II.CC. con el patrimonio industrial, particularmente en la categoría de Centros.

– Uso: Se han priorizado aquellos proyectos que han sido implementados y que han tenido un impacto tangible en la economía creativa y en el desarrollo socioeconómico de las regiones donde se han llevado a cabo.

– Localización: Se han seleccionado proyectos que se han desarrollado predominantemente en centros históricos y, en su defecto, en espacios patrimoniales en contextos urbanos.

– Impacto local: Se ha prestado especial atención a aquellos proyectos que han tenido un impacto positivo en la comunidad local, generando empleo, promoviendo la inclusión social y cultural y revitalizando las economías locales.

– Innovación: Se han priorizado aquellos proyectos pioneros en la materia o, en su contexto, con un enfoque innovador ya sea gracias a la implementación de visiones transversales, la claridad y coherencia de los planes o la participación ciudadana en la concepción y desarrollo de las iniciativas.

– Escalabilidad y replicabilidad: Se han seleccionado proyectos que presentan potencial para ser escalables y replicables en

otras regiones y/o entornos, con el objetivo de ofrecer orientaciones útiles para la implementación de iniciativas de impulso a las II.CC. en otros contextos.

Los tres casos paradigmáticos elegidos para esta contribución (presentados en el siguiente apartado) permiten llevar al detalle el procedimiento seguido para la construcción del panorama de casos de referencia nacionales e internacionales, resultado fundamental de la fase documental del proyecto CREAfab. La selección se ha llevado a cabo atendiendo al éxito social y económico alcanzado en su ámbito local, a la idoneidad de la hibridación de usos desarrollada y perseguida en nuestra investigación y por ser modelos ejemplares en diferentes categorías de gestión e implantación. La documentación de los tres casos paradigmáticos seleccionados se realiza por medio de tablas que dan respuesta a los siguientes indicadores: Categoría, Localización, Construcción original, Propuesta, Proceso y Gestión. A continuación, para cada caso, se comenta en el texto lo más específico de cada uno.

FIGURA 2. *Esquema de la metodología de la investigación.*



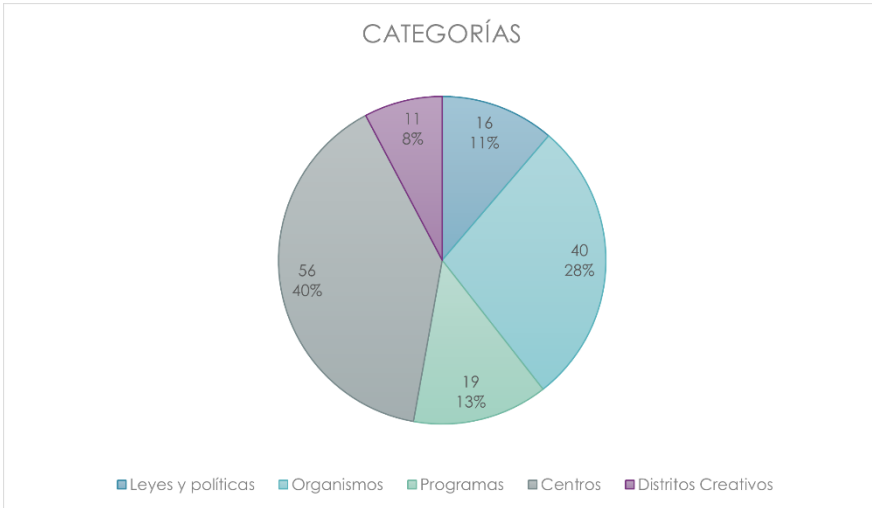
Fuente: elaboración propia

5. RESULTADOS

La aplicación de la metodología propuesta ha permitido la extracción de los niveles de estudio que se resumen a continuación:

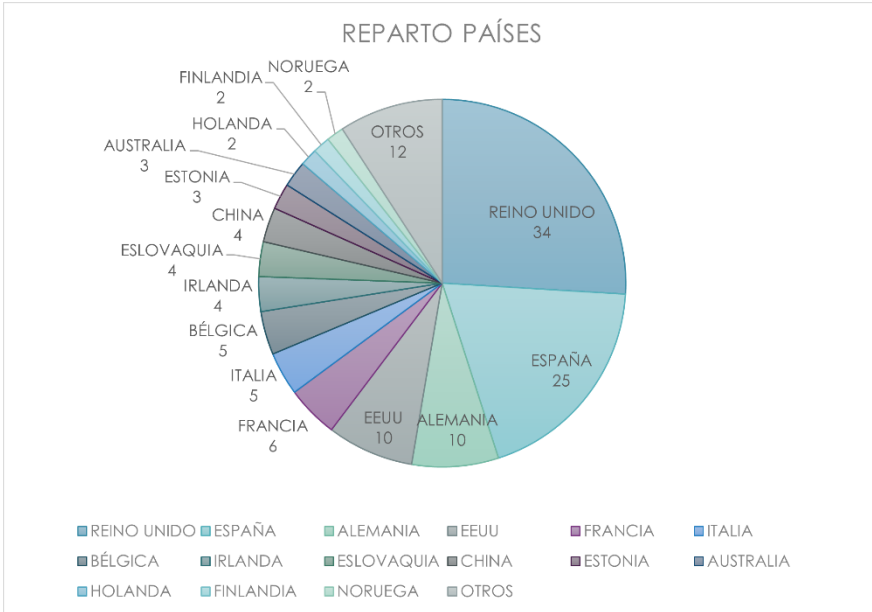
– Nivel 1 de análisis: se han seleccionado 142 casos generales a escala global. En los diagramas de la FIGURA 3 y FIGURA 4 se pueden ver la división de los casos en categorías y el reparto por países. Estos casos han sido georreferenciados través de ArcGIS, como recoge la FIGURA 5, lo que ayuda a esclarecer su situación geográfica y su división por categorías. En el ámbito nacional, dentro de este total de 142 casos generales, se han recogido un total de 25 casos.

FIGURA 3. *Esquema de casos de estudio del Nivel 1 por categorías*



Fuente: elaboración propia

FIGURA 4. *Esquema de casos de estudio del Nivel 1 repartidos por países*



Fuente: elaboración propia

FIGURA 5. *Mapeado de casos de estudio del Nivel 1 georreferenciados*



Fuente: Francisco Manuel Hidalgo Sánchez (equipo CREAfab) y autores

– Nivel 2 de análisis: relativo a los casos paradigmáticos, se han recogido un total de 30 casos de estudio y se ha elaborado una base de datos normalizada con diferentes categorías de análisis.

A continuación, para mostrar el procedimiento de forma detallada, se han seleccionado tres modelos de estudio de los casos paradigmáticos, Nivel 2 de análisis. Estos modelos o casos de estudio son traídos aquí debido a que suponen ejemplos de éxito de rehabilitación patrimonial y de reactivación económica y social de un área. A continuación, se exponen los tres casos de forma resumida (la documentación realizada para la investigación es más profunda y contempla más indicadores y datos).

5.1. NOVÁ CVERNOVKA (BRATISLAVA, ESLOVAQUIA)

FIGURA 6. *Imagen del complejo Nová Cvernovka en Bratislava (Eslovaquia)*



Fuente: Sitio web Trans Europe Halles (https://teh.net/member/nova-cvernovka/)

TABLA 1.

Categoría	Localización	Construcción original	Propuesta	Proceso	Gestión
Centro	Bratislava (Eslovaquia)	Fábrica química	Centro cultural y creativo alojamientos colaborativos (2016)	Middle-Out	Fundación Nadácia Cvernovka

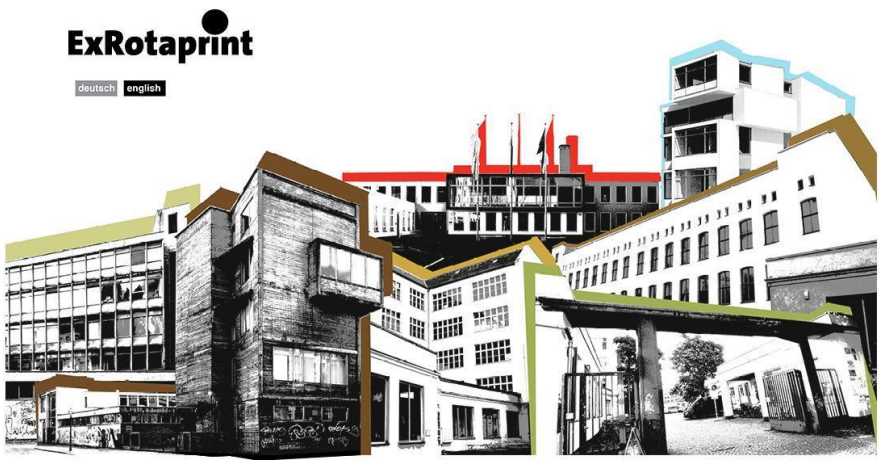
Fuente: elaboración propia

Nová Cvernovka es un complejo cultural y creativo ubicado en una antigua fábrica química, renovada y transformada en un espacio de trabajo y de exhibición para artistas, diseñadores, arquitectos, programadores y otros creativos. Su objetivo principal es fomentar la creatividad, la innovación y el emprendimiento en la comunidad local. El centro cuenta con 132 estudios de arte y creatividad, salas de exposiciones, talleres y espacios comunes para eventos y reuniones, además de zonas complementarias a los lugares de trabajo como espacios multifuncionales, una terraza al aire libre, un escenario, un jardín comunitario, un parque público, un parque infantil y una biblioteca pública. Este proyecto también incluye un programa de alojamiento colaborativo que convive con los espacios de trabajo y de relación y también con espacios de conciliación como guarderías o espacios de descanso para los creadores y productores que residen en este espacio.

Aunque se encuentra ubicado en Račianská 78, fuera del centro histórico de la ciudad, es un caso pertinente para ser replicado al ofrecer una reurbanización sostenible y humana de edificios insertos en el entorno urbano al límite entre dos zonas, un vecindario residencial de baja densidad y una zona industrial. Cabe destacar también la multifuncionalidad de usos que propone y la relación social y cultural que presenta con la ciudad de Bratislava, por medio de una amplia gama de eventos y actividades culturales y creativas, como conciertos, proyecciones de cine, exposiciones de arte, talleres y charlas.

5.2. EXROTAPRINT (ALEMANIA)

FIGURA 7. *Imagen del complejo ExRotaprint en Berlín (Alemania)*



Fuente: Sitio web ExRotaprint (https://www.exrotaprint.de/)

TABLA 2.

Categoría	Localización	Construcción original	Propuesta	Proceso	Gestión
Centro	Berlín (Alemania)	Fábrica de máquinas de impresión (1956-1959)	Centro cultural y creativo y alojamientos colaborativos (2007)	Bottom-Up	ExRotaprint gGmbH

Fuente: elaboración propia

ExRotaprint se ubica en el antiguo lugar de producción de la fábrica de máquinas de impresión Rotaprint, en el distrito Wedding de Berlín, un conjunto de edificios catalogados como monumento histórico protegido de la ciudad de Berlín. La idea emergió en el año 2004, a través de la propuesta de dos artistas visuales, Daniela Brahm y Les Schliesser, quienes tenían como objetivo desarrollar en este enclave uso heterogéneo de trabajo, arte y alquileres asequibles.

En relación a esto, en 2007 nace la asociación sin fines de lucro que se hace cargo de la reconversión y transformación del sitio en favor de la comunidad del barrio: se realizan manufacturas, un centro de

aprendizaje, talleres de formación, viviendas, restauración, oficinas y anexos para variadas tipologías de creativos con el propósito de mantener precios asequibles para todos. Las obras de renovación empiezan con el apoyo de toda la comunidad y siguen paulatinamente en todas las estructuras hasta 2017. La ambiciosa y exitosa operación es un modelo de creación de puestos de trabajo y de estabilización económica y social del barrio. Se inició bajo el lema "Work - Art - Community", que permanece como emblema en la entrada al complejo.

5.3. HANGAR (BARCELONA)

FIGURA 8. *Imagen del complejo Hangar en Barcelona (España)*



Fuente: Sitio web Hangar | Fàbriques de Creació - Ajuntament de Barcelona (https://ajuntament.barcelona.cat/fabriquescreacio/es/fabriques/fabrica-a-fabrica/hangar)

TABLA 3.

Categoría	Localización	Construcción original	Propuesta	Proceso	Gestión
Centro	Barcelona (España)	Fábrica textil (1853)	1997	Top-Down	Fundacio Privada AAVC

Fuente: elaboración propia.

El proyecto Hangar es un centro de producción e investigación artística ubicado en el complejo de Can Ricart, en el barrio de Poblenou de Barcelona. Funciona como un espacio multidisciplinar que cuenta con numerosos recursos para artistas y creadores, talleres, aulas, laboratorios de video, laboratorio de soft/hardware e interacción, espacio de coworking, una nave destinada a plató polivalente que cuenta además con camerinos, sala de producción y cabinas de control de escena, así como programas de residencia, exposiciones y eventos culturales abiertos al público.

Desde su creación en 1997, Hangar ha sido un importante centro de apoyo a la creación artística y ha contribuido al desarrollo del barrio del Poblenou como uno de los principales distritos creativos de Barcelona. Supone, además, un lugar de impulso a la investigación artística, estableciendo alianzas con colectivos de experimentación, universidades, centros de investigación y otras organizaciones y programas.

6. DISCUSIÓN

Dentro de la actualidad de los estudios patrimoniales, esta investigación se ubica en el cruce del campo de la teoría y la intervención, en concreto en la demanda de innovación metodológica de cara a caracterizar y valorar legados contemporáneos y emergentes de origen productivo y proteger su singularidad en la trama histórica de la ciudad. Desde el ámbito de los estudios urbanos, esta investigación indaga en la regeneración estratégica y sostenible de la ciudad de hoy, basada en el impulso de economías cívicas y creativas que ubican a la comunidad local en el centro del proceso.

La metodología documental brevemente abordada en este texto ya está permitiendo que futuras intervenciones y, particularmente, el proyecto de investigación aplicada CREAfab, un proyecto abierto y en desarrollo, instrumentalice estos casos paradigmáticos para la construcción de enclaves creativos-productivos en estos contextos patrimoniales, una estrategia que se manifiesta de creciente interés en Europa y España. Podemos observar la existencia de una gran cantidad de casos, especialmente en el Reino Unido. Esto puede deberse a sus procesos históricos de reindustrialización de las ciudades, lo que justifica la existencia de un enorme legado, con extensos edificios industriales en los centros centros urbanos, y también a la existencia de políticas flexibles más participativas que han fomentado este proceso. También se hace relevante el caso español, donde se detectan 25 casos de interés, aunque la mayoría corresponden a Centros. Esto quizás es debido a que las políticas y organismos que se promueven se encuentran en un estado emergente.

Cada caso de los elegidos supone un modelo de rehabilitación patrimonial industrial en relación con la reactivación económica y social de un hábitat, concretamente en unos distritos en los que había desaparecido los puestos de trabajo en la producción, siendo perfectamente extrapolables a los distritos históricos sobre los que trabaja la metodología CREAfab. Además, responden a tres estrategias satisfactorias para unos objetivos y un segmento de la población reconocible, bajo distintas formas de desarrollo y propiedades, desde la colaboración *middle-out* que se da en el complejo Nová Cvernovka a la exclusividad *bottom-up* y *top-down* de ExRotaprint y Hangar, respectivamente.

Al respecto del caso andaluz que motiva CREAfab, la comunidad autónoma cuenta con un gran número de bienes culturales que conforman un extraordinario patrimonio arquitectónico de titularidad pública. Las administraciones públicas de Andalucía, tanto la Junta de Andalucía como las corporaciones locales y las diputaciones, han venido desarrollando desde hace decenios programas de impulso a la rehabilitación arquitectónica. Tras estas operaciones, en curso o programadas, el desafío para el gran parque de inmuebles de titularidad pública en Andalucía, en especial el de carácter local, es el diseño de estrategias de gestión integral que aseguren la introducción de los edificios o los complejos en las

dinámicas más provechosas de la sociedad contemporánea. Entre ellas, aparecen como una gran oportunidad la imbricación de las dinámicas de producción creativa con los principales complejos fabriles del patrimonio industrial o de la producción, siendo perfectamente extrapolable la aplicabilidad desarrollada en los casos de estudio seleccionados.

Los inventarios de edificios de interés arquitectónico de propiedad pública de carácter local en Andalucía, de reciente actualización, muestran el rico paisaje de edificios y complejos industriales de titularidad municipal que salpican la mayor parte de las principales ciudades andaluzas debido a su rico pasado industrial (Sobrino y Larive, 2014, Loren-Méndez, 2014). En el caso de Sevilla el reciente diagnóstico realizado con motivo del Plan Director del Patrimonio Histórico Municipal de Sevilla (en adelante PHiM) (Plaza-Morillo, 2022) muestra la infrautilización del patrimonio de titularidad municipal ligado al pasado industrial (Santa Clara, nave Singer, nave de Santa Bárbara, Real Fábrica de Artillería, mercados, Altadis, edificios ferroviarios de San Bernardo, molinos del Guadaira, monasterio de San Jerónimo y otros). En la base de su infrautilización está la necesidad del diseño de herramientas que permitan gestionar estos lugares para servir de base a la reindustrialización creativa del tejido de la ciudad andaluza.

Parte del equipo que desarrolla esta propuesta, también dentro de la línea de investigación sobre Creatividad y Patrimonio Contemporáneo, participó en uno de los resultados más singulares del PHiM, un conjunto de acciones y directrices iniciales para fomentar las II.CC. en estos espacios patrimoniales infrautilizados de la ciudad de Sevilla. En este trabajo, se aplicó esta misma metodología documental, llegando a un nivel 1 en una muestra más reducida de casos, pero suficiente para testar su eficacia. Un primer estudio de referencias alimentó la estrategia que contemplaría, por primera vez en un plan director de esta índole, la necesidad de generar enclaves creativos-productivos.

7. CONCLUSIONES

En la ejecución de todo este trabajo de investigación, se observa que todavía hay muchos avances que realizar en el fomento de la creatividad

y el patrimonio productivo en el contexto nacional y, particularmente, en el ámbito andaluz, existiendo una clara necesidad de estudiar este sector en los enclaves del sur de Europa, especialmente en sus centros históricos. Los casos analizados, de gran utilidad para la construcción de metodologías y herramientas que fomenten estos procesos, ponen de manifiesto la forma de construir esta base de datos espaciales, su accesibilidad e influencia en futuras investigaciones.

Este es un campo de trabajo fértil que todavía no ha encontrado su acomodo en las agendas y planes estratégicos o en los instrumentos de planeamiento con el rigor necesario, por lo que, investigaciones como la que aquí se plantea, son necesarias para teorizar y conceptualizar esos escenarios futuros. Resulta necesaria la elaboración de estrategias y protocolos de planificación y creación de organismos que impulsen programas de fomentos de las II.CC., reactivación económica y de rehabilitación, que se traduzcan en la recuperación del patrimonio industrial de titularidad pública que se encuentra infrautilizado o en estado de abandono por diferentes razones. La investigación general llevada a cabo en el proyecto de investigación CREAfab nos ha permitido observar cómo el resultado del desarrollo de estos centros, al margen de la recuperación del inmueble, trae consigo el desarrollo económico de un área y la conservación de los vínculos sociales de proximidad, promoviendo la unión y el intercambio.

La extrapolación de estos modelos al área de los centros históricos andaluces traería consigo el retorno de la actividad productiva, por medio de la implantación de industrias blandas como son las II.CC. En un contexto europeo en el que los centros históricos de las ciudades patrimoniales están inmersos en un proceso de turistificación y estandarización comercial, así como de su imagen urbana, la existencia o la implantación de estos espacios reindustrializados creativamente y sus entornos constituyen lugares de una especial singularidad, propiciando diversidad y relaciones desde lo laboral, cultural, afectivo o identitario.

En contraposición a modelos de ciudad ineficientes, donde el fomento del turismo ha derivado en especulación y aumento del precio de la vivienda y el alquiler, problemas de presión, reducción de la función residencial y normalización de los espacios comerciales, estos complejos

ayudarían a mantener, en una distribución espacial compleja, espacios residenciales, comerciales y públicos ocupados por residentes y por los distintos creadores y productores que conviven en el vecindario. Los casos paradigmáticos suponen un ejemplo que rompe con el mercantilismo y la codicia inmobiliaria, donde la base económica se fundamenta en la cesión y el alquiler asequible. Frente a la más absoluta puesta a disposición de la ciudad hacia al fomento de los lobbies turísticos, resulta especialmente importante la vinculación de los agentes de las II.CC. a los centros históricos y el patrimonio, para lograr conservar estos lugares, sus bienes inmuebles y sus entornos más próximos.

8. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Esta investigación forma parte del proyecto de investigación "CRE-Afab: Metodologías para una Reindustrialización Creativa de los Centros Históricos. Industrias Creativas, Patrimonio Industrial y Nuevas Formas Sostenibles de Habitar", subvencionado a través de las **Ayudas para Universidades Públicas Andaluzas de Proyectos de Investigación 2022** de la **Consejería de Fomento, Articulación del Territorio y Vivienda** de la **Junta de Andalucía**, siendo concedido a la Universidad de Sevilla y teniendo como investigadora responsable a la profesora María F. Carrascal Pérez (Grupo de Investigación HUM 666: Ciudad, Arquitectura y Patrimonio Contemporáneo). Cuenta además con la colaboración de la Gerencia de Urbanismo y Medio Ambiente de Sevilla, la Empresa Municipal de Vivienda y Suelo de Sevilla y la Cátedra Vivienda EMVISESA-US y la Cátedra UNESCO-CREhAr, organizaciones a las que también se les traslada los agradecimientos oportunos.

9. REFERENCIAS

Carrascal-Pérez, M. F. (2015). City and Art: Cross-dialogue on Space. New York in the 1970s. [Tesis doctoral inédita]. Universidad de Sevilla.

Carrascal Pérez, M. F. (2022). Creatividad y Ciudad Contemporánea. Una historia alternativa de transformación urbana en M. Loren-Méndez (Ed.), Arquitectura, ciudad y patrimonio. Historia, teoría e intervención contemporáneas (pp. 246–280). Abada Editores.

Castro-Higueras, A. (2017). Las industrias culturales y creativas y su índice de potencialidad. Las ciudades de Sevilla, Málaga y Córdoba como casos de estudio. Salamanca: Comunicación Social Ediciones y Publicaciones.

García-Vázquez, C. (2022). Cities After Crisis. Reinventing Neighborhood Design From the Ground-Up. Londres-Nueva York: Routledge.

Gross, M., Abad, R. & Carrascal-Pérez, M. F. (2020). Re-making 'Corralas': Spaces for Creation and Construction of Identity in Seville's Historic District. Journal of Environmental Studies, 66, 240-269.

Hidalgo-Sánchez, F. M., Carrascal-Pérez, M. F., Pérez, J. R., Plaza, C., & Mascort-Albea, E. J. (2022). Cultural Heritage, Sustainability, Conservation, and Social Welfare. A Management Plan for the Historic Municipal Buildings of Seville (Andalusia, Spain). The Historic Environment: Policy & Practice 13(4).

Loren-Méndez, M. (2014). La percepción estratificada del patrimonio. Transferencias Modernas de lo Mediterráneo: España y América en M.A. Fernández Valle, F. Ollero Lobato y W. Rey Ashfield (Eds.), Arte y Patrimonio en España y América (51-69). Montevideo: Universidad República de Uruguay, Centro de Estudios Hispano-Americanos, CSIC y Universidad Pablo de Olavide.

Ministerio de Cultura y Deporte (s.f.). Plan Nacional de Patrimonio Industrial.

ICOMOS (2011). Joint ICOMOS – TICCIH Principles for the Conservation of Industrial Heritage Sites, Structures, Areas and Landscapes. «The Dublin Principles». International Council on Monuments and Sites.

Plaza Morillo, C. (2020). Plan Director de Conservación del Patrimonio Inmueble Histórico Municipal. Proyecto de Transferencia de la Investigación. Gerencia de Urbanismo de Sevilla; Fundación de Investigación de la Universidad de Sevilla.

Sobrino Simal, J. & Larive López, E. (2014). Proyecto europeo Interreg Laboratorio SEVLAB: Sevilla B-Team de activación de áreas industriales asociado a la Infraestructura de Datos Espaciales del Ayuntamiento de Sevilla IDE Sevilla.

Sobrino, J. (2015). Fábricas que cierran: la paradoja de lo productivo desocupado en M. Pelegrín Rodríguez y F. Pérez Blanco (Eds.), Arquitectura dispuesta: preposiciones cotidianas (182 – 197). Editorial Universidad de Sevilla.

UNCTAD (2008). The Creative Economy Reports. United Nations.

SOCIEDAD, COMUNIDAD Y APRENDIZAJE DEL PATRIMONIO CULTURAL EN EL MUSEO

Nuria segovia Martín
Universidad de La Laguna
CDL Madrid

1. INTRODUCCIÓN

La dimensión educativa ocupa un espacio relevante en las prácticas artísticas en nuestros días, no sólo como un elemento complementario o práctica secundaria, sino como una clave de la producción del conocimiento y del trabajo de las políticas culturales. Los modelos educativos que están desarrollándose en los museos y centros de arte en Canarias han supuesto un cambio de paradigma. En este sentido, cada vez más son las instituciones culturales que dotan a sus proyectos artísticos de programas didácticos, con el objeto de hacer más comprensibles y accesibles las propuestas expositivas y los recursos empleados para su definición para todo tipo de público, pero quizás y en mayor medida se atiende al familiar y al preescolar. De este modo, con esta aportación científica pretendemos sugerir otras líneas de trabajo y colaboración educativa a los departamentos de educación de las instituciones culturales, centrando la atención en el perfil de público universitario en aras de una mayor optimización de la acción divulgadora, mediante un proyecto de innovación y transferencia educativa, cuyo producto didáctico a su vez potenciaría el interés del turismo cultural.

Un nuevo marco de revisión conceptual del museo y de la museología como disciplina científica que pone en discusión la función de estas instituciones culturales y sus funciones, y que pretende acercar al visitante a nuevas formas de mirar, atendiendo el museo así a toda la sociedad, generando impacto y rentabilidad social y económica. La museología crítica surge de la crisis constante del concepto de museo como espacio

de interacción entre el público y una colección. En este marco de revisión conceptual del museo y de la museología como disciplina científica, los centros y museos de arte contemporáneo han contribuido a avivar la controversia sobre su definición y funciones. De este modo, la temporalidad e itinerancia que proporciona la producción de exposiciones, propicia un continuo cuestionamiento de las organizaciones culturales, a costa de la búsqueda de la rentabilidad social y económica. que las muestras temporales y las actividades generan a las instituciones. De este modo y para entender el concepto contemporáneo de exposiciones temporales, debemos conocer sus orígenes desde el siglo XVIII, en el Salón del Louvre o la Royal Academy de Londres, así como las más relevantes celebradas con posterioridad, en el siglo XIX, con motivo de las exposiciones universales. Ya, en la primera mitad del siglo XX, somos testigos de exposiciones temporales, aún conservadoras, pero que comienzan a desplegar su talento, entendido como un extraordinario medio para difundir el patrimonio de las instituciones, reavivando sus fondos y atrayendo una mayor atención de los visitantes. Por ello, históricamente se han entendido las exposiciones temporales como acciones complementarias a la programación de los museos y centros de arte con el objeto de ofrecer un variado programa expositivo, cuyo objeto es la conservación, difusión, educación y comercialización.

2. OBJETIVOS

Durante los últimos años, hemos estudiamos el impacto que ha generado los efectos de la pandemia por el Covid-19 en el sector museístico. En ese sentido, detectamos que el diseño, gestión y difusión de contenidos se han canalizado mediante los entornos virtuales, tales como páginas webs, recursos profesionales y redes sociales, en aras de ofrecer y exponer alternativas a los usuarios para mantener la programación activa de estas instituciones. Además, cabe mencionar que la tecnología se ha tenido en consideración como herramienta de comercialización, potenciando así la autofinanciación de los museos. Por tanto, debemos resaltar que en época de crisis las estructuras organizativas de los museos no deben prescindir de la implantación y desarrollo de las áreas que potencian la visibilidad del proyecto artístico y de las actividades que se

generan en torno a este y al diseño de proyectos APS. Departamentos como el de comunicación, marketing, promoción y desarrollo corporativo, patrocinio, nuevas tecnologías, tienda y librería, determinan y singularizan la imagen de la institución cultural como marca, así como su posicionamiento dentro del panorama museístico actual.

En este sentido, y mediante los recursos y herramientas educativas como los que proporciona los proyectos de innovación y transferencia educativa que propone el Vicerrectorado de Innovación docente y calidad de de la Universidad de La Laguna, que concibe estos como un instrumento al servicio del cambio del enfoque tradicional del aprendizaje y la enseñanza respondiendo mejor a las demanda de una alumnado diverso y en cuyo se centro se sitúa la preocupación por la incorporación a la práctica docente cotidiana de sistemas de aprendizaje centrados en este. Por ello,se pretende que el desarrollo de los Proyectos de Innovación y Transferencia Educativa sirva para mejorar, renovando concepciones y actitudes, promoviendo la reflexión de los educadores, alternando métodos e intervenciones, transformando así los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, y teniendo en consideración la experiencia desarrollada con la puesta en marcha y ejecución del PITE *Diagnóstico y evaluación del patrimonio arqueológico e histórico– artístico de Tenerife para su uso turístico,* aplicado en la asignatura de Patrimonio Arqueológico e Histórico– Artístico perteneciente al cuarto curso del Grado en Turismo, este podría resultar de aplicación dentro de la programación educativa de las instituciones museísticas en Canarias.

3. METODOLOGÍA

La educación basada en la investigación, resolución de problemas, aprendizaje por proyectos y trabajo colaborativo constituyen innovaciones metodológicas que están ampliamente implementadas en los procesos de enseñanza-aprendizaje. La solvencia metodológica de este tipo de herramientas de innovación docente queda refrendada tanto por el número de investigaciones en donde se han aplicado, referidas a niveles educativos y áreas de conocimiento diferentes, y por nuestra propia experiencia, en donde hemos implementado herramientas de este tipo en proyectos de

innovación educativa previos. La viabilidad de emplear este tipo de herramientas en el proceso de enseñanza-aprendizaje para adquirir contenidos de la asignatura es factible y una innovación metodológica.

La metodología del proyecto está basada en las dos herramientas de innovación (trabajo colaborativo y trabajo en proyectos), que podrían ser aplicadas para la consecución de parte de los contenidos del programa educativo de una forma diferente a los métodos expositivos. El alumnado universitario ha de poder entender cuál es la acción que van a desarrollar, qué utilidad va a tener y en qué ámbito, y qué van a aprender con ello. Conviene que, para empezar, el alumnado intente definir qué es el patrimonio artístico, qué es una obra de arte y qué funciones tiene.

A continuación, realizarán la investigación correspondiente que les servirá como antesala para la actividad creativa. Para ayudarles a enfocar el trabajo, se podría utilizar un modelo de ficha técnica facilitada por el educador del museo, a partir de la cual cada grupo debe crear una propia donde recogerán la información sobre las características más relevantes del proyecto expositivo, así como la catalogación de las obras más relevantes de este. Después, estarán preparados para emprender la tarea creativa. La idea es proponer cuáles de los recursos identificados serían susceptibles de convertirse en un producto turístico. Para acabar, cada grupo mostrará al resto de sus compañeros el resultado de su trabajo y explicarán el camino que han seguido hasta llegar a su creación y aportarán los argumentos que consideren oportunos para su elección.

El objetivo final del proyecto es que el alumnado se implique en el conocimiento de los valores patrimoniales, de las colecciones de obras de arte y de la programación artística de nuestras instituciones en Canarias, ejercitando así el espíritu crítico y la capacidad de interpretar la información de carácter científico, necesario para la toma de decisiones. Nuestra propuesta didáctica adaptable a los programas educativos va en esta nueva dirección, una apuesta formativa que denota un cambio sustancial y de amplio espectro en la concepción de la enseñanza. En este sentido, el proyecto de innovación que sugerimos podría dirigirse a diagnosticar y evaluar las colecciones artísticas y la programación de exposiciones temporales en las instituciones culturales canarias**.** Dirigida esta a que los estudiantes universitarios tengan una visión completa de los recursos

patrimoniales, teniendo la responsabilidad de confeccionar un listado con los más relevantes, seleccionar los más adecuados para su puesta en valor y realizar una propuesta para un uso turístico. Al tratarse de una metodología que está orientada a la creación de un producto final, permite al alumnado percibir de una manera evidente su trabajo, al tiempo que fija los contenidos de una forma más eficaz. La necesidad de una nueva metodología de enseñanza-aprendizaje, adecuada para el desarrollo de habilidades que requiere la sociedad del siglo XXI es fundamental.

Desde la experiencia docente de una de nosotras de más de veinte años, hemos comprobado que el alumnado actual requiere unas capacidades muy diferentes de las que demandaban entonces, cuando empezábamos (descodificación digital y multimedia, trabajo colaborativo, emprendimiento, etc.). La enseñanza tradicional ya no sirve a una generación que se ha visto afectada por los cambios tecnológicos desde la infancia, siendo capaces de manejar teléfonos inteligentes o tabletas antes de empezar a caminar. No solo ha cambiado su forma de comunicarse y de pasar el tiempo de ocio, sino también su forma de estudiar y entender el mundo. Así pretendemos desarrollar nuevas metodologías y estrategias de enseñanza aprendizaje especialmente potentes para desarrollar una mejora de la educación como: -El trabajo colaborativo -El trabajo por proyectos En esta propuesta didáctica implementaremos una metodología que permitirá desarrollar dinámicas y situaciones que facilitarán el desarrollo de una enseñanza-aprendizaje más activo por parte del alumnado; una estrategia motivadora para el alumnado porque tienen más relevancia y mejoran sus capacidades de interacción con sus compañeros. Así, también se ven reforzados por el esfuerzo compartido, proporcionando una metodología que les permita trabajar los contenidos, fomentando el análisis crítico, siendo capaces de resolver problemas y tomar decisiones, de que sean flexibles, versátiles y con capacidad y ganas por formarse a lo largo de la vida.

4. DISCUSIÓN

Debemos tener en cuenta que el éxito social de las instituciones culturales viene determinado por las estrategias básicas para mejorar la difusión

en las áreas de comunicación, promoción, patrocinio, tienda, nuevas tecnologías, que permiten que el museo cree una marca como referente del panorama actual. En ese sentido, y estableciendo un orden de prioridades, y teniendo en consideración la crisis actual, la comunicación en los museos y centros de arte refuerza la marca de identificación, generando programas de actuación que establecen canales de comunicación entre otros espacios culturales de similares características. Sin duda, la comunicación es una de las claves para el buen funcionamiento de cualquier institución, destacando así las tareas de difusión interna, en las que se crean herramientas y recursos para la comunicación y cohesión de los equipos de trabajo, así como las acciones de difusión externas, en donde se plantean estrategias para acercar la imagen del museo y la programación al visitante y a la escuela, mediante los recursos de aprendizaje mencionados. En este sentido, una de las herramientas fundamentales que afectan de manera directa a la repercusión mediática y comercial de los museos es el uso de Internet, y de las redes sociales. De este modo, la presencia de las instituciones culturales en el entorno web han requerido un fuerte impulso, tras la crisis sanitaria y económica por el Covid –19, así como la dotación de medidas que han facilitado el acceso de la información al público. Por tanto, entendemos que el posicionamiento de los visitantes ante esta tecnología ha reforzado la idea de que Internet se ha convertido en la herramienta idónea para la comunicación.

Tras el descenso de visitantes que ha asolado a los museos en los tres años, las instituciones, han sido objeto de un plan de innovación, a partir del cual se han abierto nuevos horizontes en la creación de contenidos digitales, así como en los métodos para su difusión, útiles en la escuela como principal marco del aprendizaje. Los museos han optado por abordar el desarrollo de su página web, con una premisa fundamental: los contenidos publicados debían ser administrados desde el propio museo por los diferentes departamentos responsables, así como el diseño y puesta en marcha de los contenidos didácticos, el museo virtual, a partir del cual le ha permitido a los usuarios realizar recorridos multimedia por las obras del museo, accediendo a las fichas de las piezas. Por otro lado, se han incorporado otros recursos, tales como la publicación de videos de las conferencias y actividades del museo, así como de los programas

de formación y otras mejoras en las secciones educativas. Uno de los museos a destacar que ha puesto en marcha estas estrategias comunicativas es TEA-Tenerife Espacio de las Artes. Esta institución, cuya repercusión social y comercial de la entidad pública empresarial local, estuvo inicialmente motivada en buena parte por el diseño y construcción de una infraestructura cultural de nueva planta, realizada por los arquitectos internacionales, Herzog & de Meuron, en U.T.E (Unión Temporal de Empresas) con el estudio de arquitectura de Virgilio Gutiérrez, y por la dotación de una colección de obras de arte contemporáneo, cuya base fundamental se centra en las vanguardias en Canarias, y específicamente en la producción artística del surrealista Óscar Domínguez, eje a partir del cual se desarrolló el proyecto cultural original, bajo la denominación de IODACC, que derivó posteriormente en el actual centro de arte, TEA.

En una entrevista mantenida con el arquitecto canario, Gutiérrez, resaltamos la importancia que este especialista le otorga a esta disciplina que entiende que debe ser enormemente sensual para que la gente se sienta atraída. En este sentido, extraemos nuestras conclusiones de la entrevista, en la que destacamos que TEA fue diseñado con el objeto de causar un impacto social y una repercusión comercial de su actividad, a partir de su concepción exterior: el edificio. Esto nos invita a pensar si realmente en la actualidad se ha canalizado esa fuerza para generar resultados rentables en la sociedad y dentro del panorama museístico, y si la calidad arquitectónica del edificio se complementa con las exposiciones temporales y la gestión y las políticas educativas.

Por tanto, teniendo en consideración lo expuesto anteriormente, debemos considerar de forma especial el papel de los departamentos de educación en los museos, destacando algunas cuestiones que plantean especialistas y teóricos en este campo, como Díez de Castro, que en su trabajo sobre el trabajo en red y las pedagogías colectivas, reflexiona en torno a la cuestión educativa en la producción cultural, entendida como elemento de debate que ha emergido desde hace poco en diferentes contextos y reflexiones sobre el campo actual contemporáneo, tanto teórico como práctico. Esta emergencia nos indica que la dimensión educativa entra de lleno también en las prácticas artísticas en nuestros días, no como un elemento complementario o práctica secundaria, sino como una

clave de la producción del conocimiento y del trabajo de las políticas culturales. Por tanto, los modelos educativos que están desarrollándose en los museos, han supuesto un cambio de paradigma. En este sentido, cada vez más son las instituciones culturales que dotan a sus proyectos artísticos de programas didácticos on line, con el objeto de hacer más comprensible y accesible las propuestas expositivas y los recursos empleados para su definición y puesta en marcha a través de los recursos digitales, destinados al empleo de herramientas, al diseño de modelos de programación, a la captación de un perfil de público adecuado, así como al establecimiento de acuerdos y convenios, en aras de ampliar la red de colaboraciones y patrocinios, aumentando las estadísticas de visitantes y las adquisiciones de entradas y artículos en tienda, que potencian la visibilidad de las webs de las instituciones canarias, que pretenden convertirse en un lugar de reflexión y experimentación en torno a la educación artística. Aún, estas páginas son entendidas como laboratorios que permite experimentar nuevas vías de desarrollo educativo, en donde no sólo es un medio de difusión de las actividades educativas, sino como un escaparte, donde el público puede encontrar contenidos didácticos que le faciliten la visita al museo y el conocimiento específico de las obras de arte, adecuado a diversas necesidades, y requerimientos educativos.

Teniendo consideración lo expuesto anteriormente, el portal de TEA, lo podemos interpretar como un portal educativo, tras renovar su imagen y perfeccionar y consolidar su estructura de contenidos. El departamento de educación del museo, además de su desarrollo on-line a través de las web, ha continuado su política de acercamiento a nuevos públicos, siendo la colección un instrumento útil para el aprendizaje de la historia del arte. Así, desde la dirección artística del museo se gestiona acuerdos con la Universidad de La Laguna, llevando a cabo ciclos de conferencias, seminario, visitas y prácticas externas. Por tanto, este departamento utiliza como herramientas las exposiciones temporales, para conocer y profundizar en aspectos concretos o generales de la historia del arte, poniendo en prácticas otros canales, tales como la comunicación en red que permite alcanzar mayores objetivos e índices de difusión que los establecidos, previos a la crisis actual. TEA, desde sus inicios tuvo en consideración el papel prioritario que ocupa la labor didáctica del centro

de arte en la sociedad. Por ello, el proyecto artístico y las actividades que se desarrollan de forma paralela, han sido dirigidas a través del esfuerzo formativo y divulgativo.

Centrándonos en el ámbito meramente educativo, destacamos algunos de los programas didácticos en los que trabaja el centro de arte. En este sentido, mencionamos a algunos de ellos:

- Programa escolar para alumnos de educación infantil. El objetivo fundamental de estos programas es el desarrollo de las capacidades expresivas y comunicativas del niño a través del lenguaje plástico, fomentando así la creatividad e imaginación como ejes fundamentales de su desarrollo individual y social. Así, destacamos, el taller de estampación manual, visita-taller El jardín solitario, etc.

- Programación infantil para alumnos de educación primaria. El objetivo de este programa es la utilización de la actividad plástica como instrumento para el desarrollo de las habilidades manuales y motrices de los niños, desarrollando la capacidad crítica y reflexiva de los escolares, animándoles a la formulación de hipótesis sobre la realización, contenidos y sensaciones sugeridas por las obras observadas. De este modo, algunas de las actividades son, talleres de forma y volumen y visitas guiadas, entre otros.

- Programas escolares para alumnos de ESO y Bachillerato. Cuya misión fundamental se basa en el acercamiento de escolares al arte contemporáneo con el objeto de que tomen conciencia de este como el arte de su tiempo, relacionado con sus problemas, inquietudes y circunstancias vitales. La temática tratada en estos programas es el arte contemporáneo, así como nuevas estrategias y procedimientos artísticos. Mencionamos algunas de las actividades planteadas por el departamento de educación de este centro de arte, como son: el taller de técnicas-mixtas, el proyecto InstalARTE.

– Programa educativo para familias. Destinado a las familias con niños. Talleres, en donde niños y mayores comparten la experiencia artística a través de las actividades planteadas en el gabinete didáctico del centro de arte.

– Programa educativo para personas con necesidades educativas especiales. En este sentido, el área de didáctica de TEA, desarrolla una programación de actividades y talleres guiados por un doble objetivo: acercar el arte contemporáneo a toda la población, independientemente de su origen, condición, sexo, edad y características particulares y, por otro, utilizar las obras de arte como instrumento para el desarrollo social y personal de todos los individuos. Así, destacamos el diseño y organización, por parte de este departamento, de una serie de talleres, dirigidos a personas que presentan diferentes grados y tipos de discapacidad física, intelectual y/o sensorial. Entre las actividades desarrolladas, destacamos, talleres de modelado, taller de técnicas mixtas, etc.

De este modo, y con el objeto de ampliar la información aquí descrita, relativa a los programaseducativos del museo, hemos considerado conveniente entrevistar a la jefa del departamento de educación, Paloma Tudela, quien argumenta lo siguiente:

> Mi labor fundamental es la de facilitar la interpretación de las obras de arte moderno y contemporáneo de la colección permanente y de las exposiciones temporales, creando para ello programas y materiales didácticos, que faciliten la comprensión estética, explicando el criterio de los conservadores y comisarios, llegando a una audiencia lo más amplia posible.
>
> Si observamos el siguiente gráfico, podemos extraer algunas conclusiones, a partir de las cuales entendemos que el museo ha ido evolucionando en sus planteamientos formativos, continuando con la programación habitual, tales como las visitas-taller, las visitas dinamizadas, las visitas comentadas, las actividades en vacaciones, los programas dirigidos a jóvenes y adolescentes, junto con otros nuevos como redes de públicos, en donde se concentra a personas y colectivos que necesitan de recursos específicos, desde adolescentes y jóvenes hasta personas con daño cerebral adquirido, o que forman parte de la población penitenciaria, así como personas de la tercer edad, u otros que tienen algún tipo de disfunción física o psíquica, así como personas en riesgo de exclusión social, y los programas relativos a voluntariado.

Cabe mencionar la colaboración con instituciones educativas y culturales, y fundaciones con las que se ha permitido poner en marcha diversas iniciativas de acción educativa en el museo, reforzando la proyección de las actividades. Por otro lado, se han llevado a cabo el cumplimiento de las políticas de integración y accesibilidad a públicos con necesidades especiales, intensificado notablemente la colaboración con asociaciones, centros y programas en los que se organizan los colectivos. Por tanto, y de este modo, insertos en este contexto que nos azota, el plan de comunicación del museo difunde no sólo la programación de las exposiciones temporales, y de la colección, sino también la relativa a los programa didácticos, apoyados además a través de las redes sociales y otros soportes digitales, manteniendo en este periodo la iniciativa de intensificación de información actualizadas de todas las actividades y convocatorias educativas, a través de su portal. Sitio que aporta materiales didácticos y herramientas metodológicas para mejorar el conocimiento de las colecciones y de las actividades que se realizan. De este modo, se pone de relieve que esta institución canaria ha utilizado las tecnologías del aprendizaje y conocimiento para realizar labores educativas y divulgativas, no sólo convirtiéndose este museo, en referencia dentro del panorama museístico internacional a través de su portal, sino también en modelo para otros, con una amplia acción en las redes sociales, compartiendo contenidos y adaptándose a los nuevos tiempos.

En otra vertiente, destacamos el MUNA, Museo de Naturaleza y Arqueología, ubicado en el edificio del Antiguo Hospital Civil de Nuestra Señora de los Desamparados, que data del año 1745, y que fue remodelado, a finales del siglo XIX por el arquitecto Manuel de Oraá y Arcocha.

Tras su rehabilitación en el siglo XX, y su diseño y definición del canon de gestión de este museo, se implantó un modelos educativo pionero que están desarrollándose en los museos y centros de arte en España, y que ha supuesto un cambio de paradigma, priorizando la educación en red, la comunicación de los grupos educativos, mediante la creación y manipulación de los materiales didácticos y herramientas metodológicas para que el educador pueda utilizarlas en su labor docente. La diferencia con otras webs educativas es el papel protagonista que se pretende dar a los educadores a la hora de crear dichos contenidos y su apertura a

propuestas que pueden partir de ellos, potenciando la reflexión y la experimentación de la comunidad educativa. En este sentido, esta sección educativa de la web se convierte en un laboratorio que permite experimentar nuevas vías de desarrollo educativo, en donde no sólo es entendido como un medio de difusión de las actividades, sino como un escaparte, donde el público puede encontrar contenidos didácticos que le faciliten la visita al museo y el conocimiento específico de las obras de arte, adecuado a diversas necesidades.

Si tenemos en consideración, algunos aspectos relativos a los fines educativos del MUNA, resaltamos que la vocación didáctica del museo pone especial énfasis en favorecer la comprensión de las exposiciones que presenta organizando un creciente número de actividades culturales complementarias en torno a las mismas, como cursos monográficos y conferencias. Por tanto, una de las prioridades de esta institución conducen a atender al público que se acerca al museo con demandas educativas, ofreciendo una suerte de herramientas a través de la web.

Si analizamos los programas educativos desarrollados por el MUNA, destacamos algunos, tales como:

- Cursos de formación del profesorado. Dirigidos a docentes de educación secundaria y bachillerato, y cuyo objeto ha sido la contribución en su preparación en el uso docente más apropiado de los fondos del museo. Se centran en aspectos tales como el análisis de las piezas, profundizar en la comprensión del lenguaje, y ayudar a integrar la visita al museo en los programas de estudio.

- Orientación y reservas para grupos de estudiantes y escolares. Este programa fue iniciado con el objetivo de ofrecer asesoramiento a los profesores para visitar el museo y regular el acceso de los grupos, tanto a las colecciones como a las exposiciones temporales. Una de las acciones a desarrollar es la relativa al diseño de una guía didáctica que facilita la lectura de las exposiciones temporales y ofrece propuestas educativas a los profesores.

- Visitas para escolares. Dirigidos a educación infantil, primaria y secundaria. Ampliando la oferta a estos tres niveles educativos. Estas visitas participan en la idea de incidir en el proceso educativo, en el cual se realza la figura del profesor como dinamizador del grupo y en donde se ha atendido a la experiencia que se ofrece a los alumnos como agentes activos y protagonistas del descubrimiento de las obras.

- Visitas taller para familias. Dirigido a familias, se concibe como una actividad de fin de semana con el objetivo de acercar a niños de entre 6 y 12 años, al mundo del arte acompañados de sus familiares.

- En vacaciones. Programas que son destinados a cubrir la demanda existente de actividades para niños en periodos vacacionales.

- Programas para públicos especiales. Destinado a las personas mayores de 65 años y las personas que tienen algún tipo de discapacidad física o psíquica.

En este sentido, destacamos la existencia de unas ideas motrices, que se constituyen dos de los objetivos principales del proyecto educativo del MUNA, tales como, crear un espacio de investigación, reflexión y desarrollo de nuevas maneras de abordar la labor de los educadores de museo, y definir las estrategias necesarias para estimular, administrar y dotar de recursos a las iniciativas educativas generadas desde fuera de la institución. De este modo, y dada la situación de crisis actual, podemos considerar que esta etapa de estudio, está dominada por el crecimiento y consolidación del departamento, ofreciendo un programa educativo más específico, según los perfiles de público, lo cual ha generado un incremento de las actividades y del número de visitantes en el citado programa.

5. RESULTADOS

Por tanto, el museo ha ido evolucionando en sus planteamientos formativos, continuando con la programación habitual, tales como los cursos

de formación de profesorado y orientación para profesores, las visitas-taller, las visitas dinamizadas, las visitas comentadas, las actividades en vacaciones, los programas dirigidos a jóvenes y adolescentes, etc. Junto con otros nuevos como redes de públicos, en donde se concentra a personas y colectivos que necesitan de recursos específicos, desde adolescentes y jóvenes hasta personas con daño cerebral adquirido, o que forman parte de la población penitenciaria, así como personas de la tercer edad, u otros que tienen algún tipo de disfunción física o psíquica, así como personas en riesgo de exclusión social, y los programas relativos a voluntariado. Cabe mencionar la colaboración con instituciones educativas y culturales y fundaciones con las que se ha permitido poner en marcha diversas iniciativas de acción educativa en el museo, reforzando la proyección de las actividades. Además, el plan de comunicación del museo, difunde no sólo la programación de las exposiciones temporales, y de la colección, sino también la relativa a los programa didácticos, apoyados además a través de las redes sociales y otros soportes digitales, ya que esta institución mantiene en este periodo la iniciativa de intensificación de información actualizadas de todas las actividades y convocatorias educativas, a través de su portal. Sitio que aporta materiales didácticos y herramientas metodológicas para mejorar el conocimiento de las colecciones, consultando y descargándose materiales didácticos, útiles para la preparación de la visita, adaptados a las necesidades de los diversos públicos. De este modo, se pone de relieve que desde hace más de doce años, el área de educación ha utilizado las tecnologías del aprendizaje y conocimiento para realizar labores educativas y divulgativas, no sólo convirtiéndose este museo en referencia dentro del panorama museístico internacional a través de su portal, sino también en modelo para otros, con una amplia acción en las redes sociales, compartiendo contenidos y adaptándose a los nuevos tiempos.

6. CONCLUSIONES

Por todo ello y atendiendo a que TEA y MUNA son modelos distintos de gestión pero dotados de un fin común, educar a la sociedad, formar, conservar el patrimonio, y generar opinión, siendo rentable para la administración y en última instancia para los ciudadanos, ambos han

reforzado sus esfuerzos en la optimización de su gestión, mediante los canales profesionales y usos de los recursos electrónicos disponibles, y difundiendo las colecciones y programaciones de las exposiciones temporales, y actividades en red, con el objeto de educar, formar y convertirse en referentes de otros modelos, dentro de los ámbitos geográficos que cada institución aspira. Por tanto, la concienciación y puesta en valor de patrimonio cultural a todos los grupos de población mediante la catalogación de los bienes y su difusión a través de estrategias comunicativas y comerciales, refuerza el aparato institucional. El trabajo activo y colaborativo, así como la comunicación son habilidades básicas en nuestra entorno y por ello debemos dedicar nuestra actividad a la divulgación científica del patrimonio mediante nuevos marcos de trabajo, relativos a proyectos de innovación educativa procedente del ámbito académico y universitario y con aplicabilidad en los programas educativos de las instituciones museísticas que dispongan de colaboración empresarial, con líneas de mecenazgo como el patrocinio suponen una relevante aportación de medios que se añaden a la financiación pública, facilitando la realización de actividades y proyectos que de otra manera tendrían difícil viabilidad.

7. BIBLIOGRAFÍA

Díez, D.E. (2002). Comunicaciones de marketing. Planificaciones y control. Madrid, España: Pirámide.

Flórez, C. M. (2006). «La museología crítica y los estudios de público en los museos de arte contemporáneo: caso del museo de arte contemporáneo de Castilla y León, MUSAC». De Arte, 5, pp. 231-243.

Kotler, P. (2011). El marketing según Kotler. Madrid, España: Paidós.

Segovia, M.N. (2017). Modelos de gestión, organización institucional y estatus jurídico en la Fundación Colección Thyssen-Bornemisza y TEA-Tenerife Espacio de las Artes 2002-2012 (Tesis doctoral). Universidad de La Laguna, Santa Cruz de Tenerife, España. Recuperado de http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/17879

Xerach, D. (2008). Cómo crear un museo para cambiar una ciudad. La experiencia del IODACC/ TEA. Santa Cruz de Tenerife, España: Ediciones Tauro.

LA ASIGNATURA "EDUCACIÓN EN MUSEOS" PARA EL GRADO EN MAGISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE ALCALÁ. UN ESTUDIO DE CASO

ELENA GARCÍA ESTEBAN
Universidad de Alcalá

1. INTRODUCCIÓN

El papel de los museos ha ido variando mucho desde sus orígenes hasta la actualidad (Hernández, 1992), lo que ha implicado una revisión continua de antecedentes, evolución, conceptos y definiciones, hacia el desarrollo de una nueva museología cada vez más orientada a la comunidad (Rivière,1985).

En la última definición de museo establecida por el ICOM[4], estas instituciones se justifican eminentemente con fines sociales e identitarios, ya que al igual que el mismo concepto de patrimonio[5], sin la acción ciudadana, la valorización, el uso y disfrute, y el mantenimiento por parte de la sociedad, los museos acabarían perdiendo su misión y objetivos.

[4] El Consejo Internacional de Museos (ICOM) aprobó la nueva definición el 24 de agosto de 2022: "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".

[5] El concepto de patrimonio es subjetivo y variable, y según la Ley 16/1985 de Patrimonio Histórico Español: "El Patrimonio Histórico Español es una riqueza colectiva que contiene las expresiones más dignas de aprecio en la aportación histórica de los españoles a la cultura universal. Su valor lo proporciona la estima que, como elemento de identidad cultural, merece a la sensibilidad de los ciudadanos, porque los bienes que lo integran se han convertido en patrimoniales debido exclusivamente a la acción social que cumplen, directamente derivada del aprecio con que los mismos ciudadanos los han ido revalorizando".

En la actualidad, con más de 95.000 museos en todo el mundo (UNESCO, 2020), las visitas a estas instituciones se han convertido en un fenómeno de masas y turismo cultural. Según el Observatorio de Museos en España[6], existen más de 1600 museos y colecciones museográficas a lo largo de todo el territorio nacional, con millones de visitas también. Pero no olvidemos, que un museo es mucho más que un espacio para conservar y admirar objetos, según Mechild Rössler (directora del Centro del Patrimonio Mundial de la UNESCO), un museo es nuestro mayor aliado para lograr funciones esenciales para el desarrollo de la sostenibilidad y lograr conseguir "objetivos comunes del desarrollo y del diálogo cultural. Desempeñan un papel importante en nuestra experiencia de aprendizaje sobre el patrimonio cultural y natural, y contribuyen a la evolución y crecimiento de nuestras comunidades" (UNESCO, 2017, p.3.).

1.1. LA EDUCACIÓN EN MUSEOS

La educación en los museos, como un conjunto formalizado de prácticas de enseñanza y aprendizaje, está considerada como un desarrollo posterior a la Segunda Guerra Mundial, que comienza a concretarse con la figura del educador de museos o *Museum's Educator*: "un concepto que tomó cuerpo hacia los años sesenta de la pasada centuria principalmente en el mundo anglosajón y ligado al museo" (Domínguez y Antoñanzas, 2015/2016:98), y que con el nacimiento en 1965 del Comité de Educación y Acción Cultural del ICOM (ICOM-CECA) se empezaron a desarrollar áreas o Departamentos de Educación y Acción Cultural (DEAC) encargadas para la difusión de las colecciones de estas instituciones, lo que ha permitido la creación de los principales hitos, retos, logros y organismos a nivel internacional y nacional (Lavado, 2008).

Por no extendernos en la función y en la historiografía de la educación en museos (Herrera, 1980; Ruiz, 2006; García, 2016; Hervás *et al*., 2018), seguimos el *Reglamento de Museos de Titularidad Estatal y del*

[6] Observatorio de museos en España: https://www.culturaydeporte.gob.es/observatorio-museos-espana/el-observatorio-de-museos-de-espana.html

Sistema Español de Museos de 1987[7], basado en la Ley de Patrimonio Histórico Español de 1985, por la que algunos museos españoles ya cuentan con áreas de difusión, departamentos o personal para la educación y acción cultural, con el propósito que:

> El área de difusión atenderá todos los aspectos relativos a la exhibición y montaje de los fondos en condiciones que permitan el logro de los objetivos de comunicación, contemplación y educación encomendados al Museo.
>
> Su actividad tendrá por finalidad el acercamiento del Museo a la sociedad mediante métodos didácticos de exposición, la aplicación de técnicas de comunicación y la organización de actividades complementarias tendentes a estos fines.

Pero además de los propios museos y sus áreas encargadas de la difusión o educación de sus colecciones, existen en España ejemplos anteriores y posteriores ligados a prácticas educativas en museos desde el ámbito escolar y desde distintas áreas o perspectivas de conocimiento o investigación, especialmente utilizadas como complemento al estudio de las ciencias, las artes y las humanidades principalmente, como los casos de la Institución Libre de Enseñanza, la Escuela Nueva o la Escuela Moderna, los Movimientos de Renovación Pedagógica o las Misiones Pedagógicas (Esteban, 2016), la didáctica del patrimonio (Bellido, 2012) y la educación patrimonial con todas sus implicaciones (Fontal, 2003).

Merece especial atención la museología pedagógica en España (Álvarez, 2016), y el pionero Museo de Instrucción Primaria o Museo Pedagógico Nacional (1882-1941), impulsado por la ILE y dirigido por Manuel Bartolomé Cosío, quién ya en 1884 en una conferencia en Londres afirmaba:

> El Museo es esencialmente un Museo Pedagógico, no un Museo escolar: quiero decir con esto que está llamado a servir a la educación de los maestros más que a la de los niños. [...] Ante todo, el Museo debe ayudar a la formación de los educadores, siendo centro y exposición permanente y viva del estado de nuestras escuelas.[8]

La importancia que tiene la educación en museos dentro de las aulas escolares para la adquisición y desarrollo de competencias culturales y

[7] Real Decreto 620/1987, del 13 de mayo de 1987.

[8] Texto incluido dentro de la Revista de Estudiantes del CSIC (Valverde, 1999)

artísticas en los currículos de Primaria es fundamental (Fontal *et al.*, 2017; Molina y Jeréz, 2021). Es aquí donde el papel que juega la didáctica de museos en el ámbito universitario para la formación de futuros maestros y maestras de los grados de Magisterio en Educación es la clave en la que apoyar el conocimiento, la valoración, el desarrollo y las sinergias con los museos regionales y locales, y reivindicar la sostenibilidad con la necesidad de conectar a las futuras generaciones con su identidad, territorio, cultura, arte y patrimonio.

1.2. EDUCACIÓN EN MUSEOS EN LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE ALCALÁ

La Facultad de Educación de Universidad de Alcalá (UAH), situada en el Campus de Guadalajara, es una institución educativa con más de 175 años de antigüedad, heredera de Escuela de Magisterio de Guadalajara, creada por Real Orden de 9 de diciembre de 1841, una de las primeras Escuelas Normales dentro del plan de apertura de Centros Normalistas iniciado por los gobiernos de España en 1838, hasta su integración universitaria en los años 70 (Pozo *et al*., 1986).

Por el momento, no existe un estudio exhaustivo sobre todas las actuaciones de educación en museos que haya podido realizar la extensa comunidad universitaria de esta Escuela, Facultad o Departamento de Educación en Guadalajara[9] (y de otros departamentos de la UAH con docencia en la misma facultad), pero una gran cantidad de profesorado de distintas disciplinas o ámbitos de conocimiento han utilizado y utilizan los museos de Guadalajara -y/o de otras comunidades cercanas- como recursos o proyectos educativos tanto a lo largo del tiempo, como en la actualidad. Solo por citar uno de los casos que ha supuesto un hito últimamente entre la comunidad universitaria, es la inauguración en

[9]En el Departamento de Ciencias de la Educación de la UAH confluyen diversas áreas de conocimiento con docencia en la Facultad de Educación: *Didáctica de la Expresión Corporal; Didáctica de la Expresión Musical; Didáctica de la Expresión Plástica y Visual; Didáctica y Organización Escolar; Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación; Dibujo; Música; Psicología Evolutiva y de la Educación; Psicología Social; y Teoría e Historia de la Educación*. También las Unidades Didácticas de *Didáctica y Psicopedagogía.*

noviembre de 2021 del Museo de Educación Antonio Molero[10], ubicado en la antigua Iglesia de los Remedios, en la Facultad de Educación de Guadalajara de la UAH.

FIGURA 1. *Visita de estudiantes al Museo de Educación Antonio Molero de la UAH*



Fuente: elaboración propia.

La utilización de los museos como elementos educativos universitarios dentro del área de conocimiento de Didáctica de la Expresión Plástica y Visual de la Facultad de Educación de la UAH, para el Grado en Magisterio de Educación (Infantil o Primaria), es uno de los recursos fundamentales de formación universitaria que el profesorado utiliza recurrentemente como procedimiento pedagógico para el estudio, conocimiento y práctica del arte a través del arte, su didáctica y las visitas a centros o

[10] El Museo de Educación Antonio Molero ha tomado el nombre de este catedrático de Historia de la Educación (fallecido el 27 de marzo de 2017), que durante años fue coleccionando, junto a su esposa Margarita Cantarero, un gran número de piezas del ámbito educativo de los siglos XVIII, XIX y XX, entre otros fondos bibliográficos. Fueron donados para la conformación de este museo en la UAH, dirigido por María Mar del Pozo Andrés.

acontecimientos de interés cultural (Alcaide, 2003). También, hace algunos años, desde esta misma área se lanzó un curso online como parte de la programación de Estudios Propios de la UAH de "Experto en Educador de Museos"[11], aunque finalmente no se llegó a materializar.

Desde 2016, y de forma continuada dentro de esta misma área, se han utilizado y documentado recursos relacionados al arte y patrimonio de los museos de la ciudad en la que se inserta, a través de visitas a las colecciones permanentes y exposiciones temporales, realización de actividades y trabajos de clase, colaboración con los museos e instituciones culturales de Guadalajara, realización de exposiciones con trabajos de estudiantes, proyectos de innovación docente relacionados, publicaciones y cursos, donde hemos podido recoger y apreciar la buena disposición, interés, disfrute y resultados académicos y de aprendizaje de los y las estudiantes con los museos y/o elementos artísticos y patrimoniales presentes en ellos, pudiendo resultar en sí mismos productos de enorme riqueza personal y colectiva, y de gran interés pedagógico para el futuro profesorado, que a su vez, puede utilizar como recurso y fuente primaria de transmisión educativa en sus propias futuras aulas (García-Esteban, 2016, 2018a, 2018b).

Por lo tanto, la pregunta de investigación que surgió a partir de estas buenas experiencias que originaron las motivaciones necesarias para la creación de una nueva materia específica para la educación en museos fueron: ¿Por qué no crear/ofertar una mención en Artes desde el área de Didáctica de la Expresión Plástica y Visual, que tuviera una nueva asignatura optativa completa de "Educación en Museos" para la formación de futuros/as docentes de Educación Primaria, que además favoreciera sinergias entre la universidad y los museos regionales/locales?

[11] Con dirección de Carmen Alcaide Spírito, profesora titular de la UAH, los objetivos del curso "Experto en Educador de Museos" (E14), c. 2011 eran: "profesionalizar la figura del educador de museo, proporcionar las herramientas pedagógicas y didácticas demandadas por las instituciones museísticas para el desarrollo de su trabajo, desarrollar habilidades y destrezas que proporcionen un desempeño profesional de calidad, diseño y realización de programas, y materiales didácticos", ...

***FIGURA 2**. Primera promoción de "Educación en Museos" de la UAH tomando apuntes y bocetos frente al Museo de Guadalajara*



Fuente: elaboración propia

2. OBJETIVOS

El propósito de la asignatura "Educación en Museos", como hemos apuntado en la pregunta de investigación de la introducción, fue crear/ofertar una nueva asignatura optativa completa para la formación de futuros/as docentes de *Grado en Magisterio de Educación Primaria* de la Facultad de Educación de la UAH en contenidos, experiencias y proyectos creativos de educación en museos y el patrimonio que estos albergan, dentro de una mención en Artes en Educación Primaria compartida con Música, que además incluyera sinergias con los museos e instituciones culturales de la ciudad en la que se imparte (Guadalajara), para, según la Guía Docente de la asignatura, "contribuir al conocimiento, comprensión, valoración, respeto y trasmisión del arte y del patrimonio cultural, demostrando que es posible enseñarlo y aprenderlo,

creando un diálogo entre, arte-educación-museo, en diferentes direcciones, acorde con las necesidades del mundo contemporáneo".

Esta investigación educativa utiliza el método de estudio de caso, y "se compone de un sistema de métodos que, de forma lógica y coordinada se complementan entre sí, con el propósito de llevar a cabo un estudio en profundidad acerca de un problema en particular, previamente determinado" (Soto y Escribano, 2019: 203). Este estudio, principalmente cualitativo (aunque utiliza algunos datos cuantitativos), histórico-organizativo y observacional de la asignatura "Educación en Museos" a lo largo de estos cinco años de existencia continua entre los cursos 2018-2023, se ocupa de mostrar, exponer, describir, recoger y documentar la situación de partida, fundamentos teóricos, elementos compositivos, reglamentarios, metodológicos (extraídos de su Guía Docente), así como los principales resultados obtenidos a partir de los tres indicadores clásicos de calidad en la evaluación de la educación superior, como son la Docencia, la Investigación y Trasferencia.

***FIGURA 3**. Estudiantes de "Educación en Museos" de la UAH en un taller didáctico en el Museo Francisco Sobrino de Guadalajara.*



Finalmente, a modo de conclusión se apuntan las reflexiones acerca de la consecución del logro de los objetivos, con la propuesta de mejoras y/o que pueden servir de decisiones para futuras actuaciones.

3. LA ASIGNATURA "EDUCACIÓN EN MUSEOS" DE LA UAH

La asignatura optativa "Educación en Museos" (Cod. 430064) de la mención Las Artes en Educación Primaria, pertenece al Departamento de Ciencias de la Educación, del área de conocimiento de Didáctica de la Expresión Plástica y Visual, para el *Grado en Magisterio de Educación Primaria* y *Doble Grado en Magisterio de Educación Infantil y Primaria* de la UAH.

Dos aspectos muy importantes para la aplicación e implementación de esta materia es como se configura, estructura e imparte a través de una mención en artes y de la propia Guía Docente de la asignatura.

3.1. LA MENCIÓN LAS ARTES EN EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA UAH

De forma general, los y las graduados en Educación Infantil o Primaria son considerados especialistas y pueden ejercer como tutores en su ciclo con independencia de su mención, pero dentro de las opciones establecidas en la legislación nacional para los Planes de estudios para el profesorado del Cuerpo de Maestros, existen algunas especialidades normalizadas y habilitantes para impartir algunas materias para áreas de especialidad o mención (además de todas las áreas del nivel de Educación Primaria generales). Por lo que es requisito estar en posesión de la especialidad correspondiente para impartir dichas materias propias de la especialidad.

Según el Artículo 2 del Real Decreto 1594/ 2011[12]:

[12] Real Decreto 1594/2011 , de 4 de noviembre, por el que se establecen las especialidades docentes del Cuerpo de Maestros que desempeñen sus funciones en las etapas de Educación Infantil y de Educación Primaria reguladas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación

> 1. Las especialidades docentes del Cuerpo de Maestros que desempeñará sus funciones en las etapas de Educación Infantil y de Educación Primaria son las siguientes:
>
> – Educación Infantil.
> – Educación Primaria.
> – Lengua extranjera: Inglés.
> – Lengua extranjera: Francés
> – Lengua extranjera: Alemán.
> – Educación Física .
> – Música.
> – Pedagogía Terapéutica .
> – Audición y Lenguaje.

Pese a no existir en el real decreto estatal de especialidades una en concreto para el área de artes plásticas, sí que existen menciones relacionadas en algunas comunidades autónomas (Caeiro, Callejón y Assaleh, 2018) y, además, mucho interés desde el ámbito académico y educativo artístico para crear e incluir una mención en artes, cultura visual y audiovisual. *El Libro Blanco Especialidad en los grados de magisterio y centros educativos en educación artística, plástica, visual y audiovisual* (López-Fernández *et al*., 2022), resulta una publicación clave para consultar el estado de la cuestión de la Educación artística, las Menciones de Artes en Educación, y de las áreas de Didácticas de las Artes Plásticas en distintas universidades nacionales (entre otras), por lo que no nos vamos a detener en este aspecto.

Volviendo a la legislación nacional todavía vigente de los Planes de estudios para el profesorado del Cuerpo de Maestros, por Resolución de 29 de abril de 2011[13], por la que se publica el Plan estudios de Graduado en Magisterio de Educación Primaria de la Universidad de Alcalá, se ofertan varias menciones cualificadoras.

En la actualidad[14], las menciones ofertadas por la UAH para el *Grado en Magisterio de Educación Primaria* son[15]:

[13] Publicado en el BOE el 7 de junio de 2011.

[14] Curso 2022-2023.

[15] *Grado en Magisterio de Educación Primaria de la UAH*: https://educacion.uah.es/estudios/grado-int.asp?cd=202&plan=G430

- Las Artes en Educación Primaria
- Necesidades Educativas Especiales en Educación Primaria (habilitante de la especialidad Pedagogía Terapéutica)
- Lengua y Literatura Españolas
- Lengua Extranjera para Educación Primaria (habilitante de la especialidad Lengua extranjera: Inglés)
- Educación Física para Educación Primaria (habilitante de la especialidad Pedagogía Terapéutica)
- Conocimiento del Medio Natural

Cada mención implica cursar cuatro asignaturas optativas de 24 créditos (ECTS) y un Practicum III de 18 ECTS, específico de la mención.

La mención de Las Artes en Educación Primaria de la UAH, cuenta con cuatro asignaturas optativas y un Practicum III obligatorio[16] (Tabla 1). Esta mención no es habilitante de ninguna especialidad del Real Decreto 1594/ 2011, pues no existe especialidad concreta para impartir Artes plásticas y Visuales en Magisterio de Educación, y tampoco esta mención habilita para la impartir la especialidad que existe de Música por no tener sus 24 créditos completos con asignaturas concretas de esta disciplina.

***TABLA 1**. Mención Las Artes en Educación Primaria de la UAH.*

CÓDIGO	LAS ARTES EN EDUCACIÓN PRIMARIA	CRÉDITOS ECTS	CURSO	CUATRIMESTRE
430063	Cultura visual en educación	6	3º	2
430036	Cómo escuchar la música	6	4º	1
430037	La creación musical en el aula de primaria	6	4º	1
430064	Educación en museos	6	4º	1
430034	Practicum III (especialidad en Música)	18	4º	1

Fuente: elaboración propia a partir de la oferta de asignaturas optativas y menciones presentadas por la UAH para el curso 2022-2023

[16] El Prácticum III de la mención Las Artes en Educación Primaria es ofertado y realizado en los diversos centros educativos en la especialidad de Música, no de Artes Plásticas.

El perfil de estudiantes que pueden matricularse en la asignatura optativa de "Educación en Museos" tiene que ver con el número de plazas ofertadas exclusivamente para los Graduados en Educación. En cifras generales, en Magisterio de Educación de la UAH, cada año, pueden matricularse alrededor de 130 estudiantes de *Grado en Magisterio de Educación Primaria*, 30 estudiantes del *Grado en Magisterio de Educación Primaria Bilingüe* y 30 del *Doble Grado en Magisterio de Educación en Infantil y Primaria* (lo que hace un total aproximado de 190 plazas disponibles). No podemos contar con los y las estudiantes del *Grado en Magisterio Educación en Infantil*, ni del *Doble Grado en Humanidades y Magisterio de Educación Primaria*, ni de otros Grados de la UAH, aunque tengan interés, puesto que los planes de estudio vigentes de unos y otros no permiten que puedan optar a cursar asignaturas optativas de esta mención.

Por otro lado, si tenemos en cuenta que hay un total aproximado de 190 estudiantes matriculados del *Grado de Magisterio de Educación Primaria* y del *Doble Grado de Infantil y Primaria de* la UAH, de los cuales, se distribuyen principalmente entre las tres menciones habilitantes ofertadas (que suelen ser preferidas): 50 plazas para Necesidades Especiales, 30 plazas para Educación Física y 30 plazas para Inglés, además de otras 30 plazas para obtener la Declaración Eclesiástica de Competencia Académica (DECA)[17], resulta que solo quedarían aproximadamente 50 estudiantes para cursar asignaturas optativas de las otras tres menciones restantes de la UAH (no habilitantes) de Arte, Conocimiento del Entorno Natural, o Lengua y literatura, lo que haría una media de 16 o 17 estudiantes para cada una de las tres menciones no habilitantes. Aunque, es popularmente conocido, que realmente, esto son solo cifras y medias numéricas genéricas, y que los y las estudiantes se matriculan en una asignatura u otra por la mejor habilitación laboral, su gusto e interés personal, horarios adecuados, además de la trayectoria, atractivo o relevancia que una mención o asignatura pueda tener en una facultad a lo largo del tiempo, entre otras.

[17] El estudiantado que quieran obtener el certificado que emite la Conferencia Episcopal Española, para impartir asignaturas de religión, deben cursar obligatoriamente las cuatro asignaturas requeridas de la DECA.

3.2. LA GUÍA DOCENTE DE LA ASIGNATURA "EDUCACIÓN EN MUSEOS" DE LA UAH

A partir del curso 2018-2019 se ofertó la asignatura "Educación en Museos" (430064), para la mención Las Artes en Primaria, para el *Grado en Magisterio de Educación Primaria* (incluído el grupo Bilingüe) y *Doble Grado en Magisterio de Educación Infantil y Primaria* de la UAH.

***FIGURA 4**. Guía Docente de la asignatura "Educación en Museos" de la UAH.*



Fuente: Departamento de Ciencias de la Educación de la UAH

En los siguientes apartados se recogen los aspectos que regulan la metodología de la asignatura en la Guía Docente, donde además se advierten los propósitos y objetivos, competencias, estrategias de enseñanza y aprendizaje, la evaluación y sus criterios[18].

3.2.1. Presentación

En la actualidad, España posee un volumen de patrimonio cultural y artístico reconocido de los mayores del mundo, lo que le sitúa además como potencia internacional en materia de educación patrimonial. El papel que juega la didáctica del arte y del patrimonio dentro del currículum de educación artística de primaria, asociado además a museos e instituciones culturales, es fundamental, resultando una herramienta excepcional para dinamizar el diálogo entre sociedades, sensibilizar, motivar y educar sobre los aspectos de la vida, a fin de comprender mejor la sociedad actual y su evolución, al tiempo que se inculquen valores tales como la importancia del arte para el ser humano, la conservación y disfrute de los bienes comunes y culturales. Por otra parte, el desarrollo de la expresión artística y patrimonial, es una actividad dinámica y unificadora, con un rol potencialmente vital en la formación de las personas.

Para ello, nos centraremos en conocer y analizar algunos aspectos generales del tratamiento de la educación patrimonial dentro de la enseñanza de la educación artística, aplicable al aula, a los museos y a instituciones culturales, de forma que podamos constituir nuestras propias herramientas teórico-prácticas y recursos didácticos.

Con esta asignatura, pretendemos mostrar al alumnado del Grado en Educación Primaria cómo se pueden integrar estas consideraciones, y contribuir al conocimiento, comprensión, valoración, respeto y trasmisión del arte y del patrimonio cultural, demostrando que es posible enseñarlo y aprenderlo, creando un diálogo entre, arte-educación-museo, en diferentes direcciones, acorde con las necesidades del mundo contemporáneo.

---

[18] Acceso online a la asignatura “Educación en Museos” (430064) de la UAH. https://www.uah.es/es/estudios/estudios-oficiales/grados/asignatura/Educacion-en-Museos-430064/

3.2.2. Competencias

Las competencias que se desarrollan en la asignatura son propias del Plan de Estudios de Grado de la UAH (Tabla 2), y se encuentran dentro de las competencias básicas, según lo establecido en la *Memoria para la solicitud de verificación de Títulos Oficiales del RD 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las Enseñanzas Universitarias Oficiales*, que garantizan un mínimo de competencias básicas en el caso del Grado, y aquellas otras que figuren en el *Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior* (MECES)[19] .

TABLA 2. *Competencias de la asignatura "Educación en Museos" de la UAH*

COMPETENCIAS DE LA ASIGNATURA
Genéricas:
C13 - Promover el trabajo cooperativo y el trabajo y esfuerzo individuales.
C14 Promover acciones de educación en valores orientadas a la preparación de una ciudadanía activa y democrática.
C17 - Conocer y aplicar experiencias innovadoras en educación primaria.
C19 - Conocer y aplicar metodologías y técnicas básicas de investigación educativa y ser capaz de diseñar proyectos de innovación identificando indicadores de evaluación.
C23 - Analizar e incorporar de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afectan a la educación familiar y escolar: impacto social y educativo de los lenguajes audiovisuales y de las pantallas; cambios en las relaciones de género e intergeneracionales; multiculturalidad e interculturalidad; discriminación e inclusión social y desarrollo sostenible.
Modulo didáctico disciplinar:
C30 - Comprender los principios que contribuyen a la formación cultural, personal y social desde las artes.
C32- Adquirir recursos para fomentar la participación a lo largo de la vida en actividades plásticas, dentro y fuera de la escuela.

[19] MECES: "Competencias propias del título de Grado, según Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria; Competencias transversales del título de Grado según el artículo 3.5 del RD 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las Enseñanzas universitarias Oficiales".

Específicas:
C2 - Promover situaciones y contextos en los que aplicar los conocimientos adquiridos y plantear alternativas encaminadas al desarrollo de la competencia de "aprender a aprender", y de iniciativa personal.
C4 - Conocer y saber utilizar los materiales fundamentales para la creación artística, plástica y visual y adaptarlos al trabajo pedagógico en Primaria.
C5 - Distinguir y saber ubicar cronológicamente los movimientos artísticos más importantes en la historia, con especial incidencia en el hecho artístico de los siglos XX y XXI.
C6 - Adquirir recursos para la puesta en escena, exposición e interpretación de cualquier manifestación plástica para el conocimiento propio y de su alumnado.

Fuente: elaboración propia a partir de la Guía Docente de la asignatura

3.2.3. Contenidos

Siguiendo la Guía Docente, los contenidos de la asignatura se dividen en tres bloques, que se orientan y convergen hacia el desarrollo de las dimensiones didácticas del arte, el patrimonio y los museos e instituciones culturales:

> Los tres bloques están muy interrelacionados entre sí, aunque cada uno de ellos pone el acento en los conceptos fundamentales para el conocimiento y funcionamiento de los aspectos más relevantes que entran en juego en la educación en museos, incluyendo el desarrollo de la educación artística y la expresión plástica del alumnado

Así como el conocimiento y valoración del patrimonio y de la educación patrimonial y la creación de recursos y herramientas que nos permitan reflexionar sobre los aspectos educativos, sociales, artísticos, patrimoniales e identitarios en/de los museos.

TABLA 3. *Contenidos de la asignatura "Educación en Museos" de la UAH*

CONTENIDOS DE LA ASIGNATURA
BLOQUE 1: Introducción. Arte y Patrimonio. Educación artística y patrimonial. Exposición de los aspectos que regulan las leyes de educación artística y patrimonio · 1,5 ECTS
BLOQUE 2: El Museo como elemento formativo. Conocer el Museo: contenido y continente. Los Departamentos de Educación y Acción Cultural. Diálogo entre museo/aula; aula/museo. Se trabajará con los aspectos del Museo, observando, analizando y experimentando sobre ellos. Explicación conceptual y posterior análisis de la interacción de las instituciones que entran en juego · 1,5 ECTS
BLOQUE 3. EL Museo como recurso didáctico. Propuestas de planificación innovadoras. Aportaciones experimentales desde las conclusiones de visitas a Museos de la Región. Diseño y desarrollo de una unidad didáctica. PRÁCTICAS Y/O VISITAS· 3 ETCS

Fuente: elaboración propia a partir de la Guía Docente de la asignatura

3.2.4. Metodologías de enseñanza y aprendizaje:

Se propone una formación de 150 horas (6 ETCS), que incluyen más aprendizajes prácticos que teóricos, con el fin de dinamizar de forma experiencial los contenidos conceptuales. Las clases comprenden la presencialidad[20] un aula convencional, situada en el Campus de Facultad de Educación Guadalajara, todos los viernes del primer cuatrimestre de 12 a 15 horas, además de vistas y talleres a instituciones museográficas, así como trabajo autónomo del/la estudiante (individual y equipo). También se cuenta con espacio a través del Campus Virtual de la UAH y de la *Plataforma Black Board Collaborate*.

Las actividades que se proponen son de diversos tipos, basadas principalmente en metodologías activas y constructivistas propias de la educación artística, la educación patrimonial y la educación en museos. Se propicia la creación práctica en formato taller, así como la reflexión y análisis de museos, textos, documentos o seminarios para revisar y reformular las ideas y conceptos adquiridos. El formato tipo taller con técnicas artísticas plásticas y visuales, patrimoniales o las utilizadas por museos, permiten un trabajo tanto individual como compartido, abriendo posibilidades de búsqueda y de ideación de nuevos proyectos

[20] Los cursos 2020-2021 y 2021-2022 fueron impartidos de forma semipresencial, por cusas derivadas de la pandemia por Covid-19.

y posibilidades, experimentando desde las propuestas más simples con hasta la diversidad de soportes tradicionales e innovadores. Se fomenta la participación en equipo como posibilidad idónea para generar el respeto por las producciones y opiniones del resto del grupo, así como la posibilidad de realizar proyectos colaborativos de mayor aprendizaje, envergadura y alcance.

***TABLA 4**. Distribución horaria de la asignatura "Educación en Museos" de la UAH.*

DISTRIBUCIÓN TOTAL DE HORAS/CRÉDITOS DE LA ASIGNATURA (150h-6ETC)
A. Número de horas presenciales del profesorado y estudiantes (48h- 2ETC):
1. Clases teóricas para desarrollar y construir los contenidos del programa en el proceso de enseñanza aprendizaje.
2. Seminarios y talleres prácticos por equipos, para iniciar con el profesor las técnicas de creación, innovación e investigación (que luego continuarán los estudiantes como trabajo autónomo)
3. Presentaciones de los trabajos en clase y/o en sitio digital.
B. Número de horas del trabajo propio del/la estudiante (102h-4 ECTS):
4. Trabajo en equipo: Realización de proyectos y actividades teórico prácticas. Análisis y preparación de contenidos del programa.
5. Trabajo individual: Investigación sobre bibliografía y otras fuentes documentales. Realización de ejercicios plásticos. Asistencia a exposiciones. Reflexión crítica de la imagen, a través del visionado de contenidos visuales en cine, web o televisión, etc.

Fuente: elaboración propia a partir de la Guía Docente de la asignatura.

3.2.5. Evaluación y criterios

A fin de lograr una participación en el proceso de enseñanza aprendizaje, además de la heteroevaluación se tienen en cuenta procedimientos como la evaluación y autoevaluación.

Cada ejercicio o actividad tiene previamente determinados una serie de criterios específicos, con niveles de calidad, en base a una serie de criterios generales[21] establecidos en la Guía Docente y en relación a los objetivos, contenidos y competencias de la asignatura.

[21] Criterios generales: "Puede demostrar que conoce las teorías pedagógicas en educación y museos, y todos los contenidos del programa; Logra originalidad en la utilización de recursos narrativos en sus producciones personales y grupales mejorando su creatividad para producir

***TABLA 5**. Evaluación continua de la asignatura "Educación en Museos" de la UAH*

EVALUACIÓN CONTINUA **(Para estudiantes con un mínimo del 85% de asistencia)**
1. Trabajo individual teórico: 20%. Trabajo de programación, investigación y elaboración de una Unidad Didáctica específica.
2. Trabajo individual práctico: 20%. Trabajo práctico con técnicas plásticas y visuales tradicionales y digitales. Presentación oral y/o audiovisual.
3. Trabajo de participación activa y responsable en clase (multiforma): 20%. a. De taller, con técnicas tradicionales plásticas y visuales y digitales. b. Supuestos teóricos de investigación bibliográfica y/o audiovisual.
4. Proyectos por equipos teórico-prácticos (multiforma). Máximo, 4 estudiantes: 40%. a. Trabajos de programación, investigación e innovación plástica y visual. Elaboración de materiales docentes (teóricos y/o plásticos y visuales). b. Presentaciones (oral y audiovisual)

Fuente: elaboración propia a partir de la Guía Docente de la asignatura

Para la evaluación final y extraordinaria el/la estudiante debe realizar entrega de los trabajos de curso solicitados (60%) y un examen teórico (40%).

4. RESULTADOS

Para medir los resultados obtenidos en esta asignatura impartida ininterrumpidamente durante los años 2018-2023, se van a tomar en cuenta tres indicadores clásicos de calidad en la evaluación de la educación superior, como son la Docencia, la Investigación y la Trasferencia.

y elaborar propuestas artístico-didácticas; Demuestra capacidad para el análisis crítico y ejercita su criterio estético; Presenta destreza en la utilización de las técnicas gráfico-plásticas y los procedimientos artísticos aplicados a las propuestas culturales; Presenta trabajos que cumplen con los objetivos específicos, y demuestran su dedicación para lograr un acabado correcto de las técnicas empleadas; Es capaz de elaborar una unidad didáctica para el nivel Primaria. Domina los contenidos, procedimientos, motivaciones para un alumnado de 6 a 12 años; Adquiere capacidad de comunicación y claridad de expresión en las presentaciones orales. Utiliza la terminología propia.; Demuestra su dominio de las metodologías de investigación y redacción en los trabajos escritos; Se muestra responsable, participativo y colaborador en el trabajo de equipo; Se muestra implicado e interesado en la elaboración de proyectos y su puesta en marcha".

Un indicador de calidad, no es más que una medida del logro de cumplimiento de unos objetivos, y en el caso de una investigación de estudio de caso, resulta de utilidad para evaluar en profundidad una determinada situación educativa, con el fin de reflexionar, mejorar o modificar el proceso de enseñanza (Soto y Escribano, 2019).

Se debe tener en cuenta, que los resultados obtenidos de un estudio de caso no se pueden generalizar, ya que se obtienen a partir de un estudio cualitativo, sujetos, contextos y circunstancias muy particulares, y van a ser válidos solo para este y no para otros casos, aunque en apariencia puedan ser similares. Su validez radica, precisamente en su carácter y contexto singulares, la documentación y registro de los datos y acciones, la fiabilidad de los testimonios aportados, y el interés que pueda aportar para la toma de decisiones, tanto al investigador principal, como de inspiración a otros investigadores.

4. 1. DOCENCIA

En este apartado, se presentan de forma sintetizada los sujetos e instituciones implicadas, el número estudiantes matriculados, el rendimiento académico y la evaluación docente.

4.1.1. Sujetos e instituciones implicadas

A partir del curso 2018-2019 se inicia la asignatura "Educación en Museos", con 6 estudiantes matriculados[22], en su mayoría para hacer la mención en Artes. Estos y estas discentes provienen de haber cursado asignaturas obligatorias y optativas previas de Lenguaje plástico, y Cultura visual, con alta participación en proyectos artístico-plásticos. En general proceden de Madrid, Guadalajara y del Corredor del Henares.

[22] El estudio de García-Esteban (2023) presenta un análisis exhaustivo del perfil de los/las estudiantes de la asignatura de "Educación en Museos" a partir de unas encuestas anónimas con 20 preguntas sobre: a. Perfil académico/profesional y formación, b. Conocimientos previos de arte, patrimonio y expresión artística, c. Conocimientos sobre museos de arte y/o patrimonio, d. Motivaciones y expectativas. Así también como un Diagnóstico previo de capacidades y creatividad, a través del análisis del desarrollo gráfico de trabajos iniciales propuestos (García- Esteban, 2023).

Durante los años sucesivos, el número de alumnado ha ido creciendo hasta alcanzar un máximo de 15 en el curso 2020-2021, seguido de otro paulatino descenso hasta alcanzar los 9 estudiantes en el curso 2022-23. Recordemos, según hemos apuntado anteriormente, que, aunque pueden matriculase hasta un máximo de 30 estudiantes en la mención, y teniendo en cuenta el número total de matrículas y menciones habilitantes existentes, la media de sujetos posibles para cada una de las tres menciones no habilitantes estaría entre 16 o 17 estudiantes (aunque el caso es que unas menciones rebasan esta cifra y otras menos de la mitad).

Por otra parte, las instituciones museísticas de la cuidad que colaboran o se implican con la asignatura han sido: el Museo de Guadalajara durante estos cinco años continuados, el Museo Francisco Sobrino durante los primeros cuatro años, y el Museo Antonio Molero a partir del último curso 2022/23.

El Personal Docente Investigador, responsable de esta asignatura y profesora Asociada del área de Didáctica de la Expresión Plástica y Visual de la UAH durante estos cinco años ha sido la misma que escribe este estudio (Tabla 6).

***TABLA 6**. Número de sujetos y museos implicados en la asignatura "Educación en Museos" de la UAH*

CURSOS - VARIABLES	2018-2019	2019-2020	2020-2021	2021-2022	2022-2023
Nº Estudiantes matriculados	6	10	15	12	9
Museos implicados	Museo de Guadalajara; Museo Francisco Sobrino.	Museo de Guadalajara; Museo Francisco Sobrino.	Museo de Guadalajara; Museo Francisco Sobrino.	Museo de Guadalajara; Museo Francisco Sobrino.	Museo de Guadalajara; Museo Antonio Molero.
PDI	Prof. Elena García Esteban				

Fuente: elaboración propia

4.1.2. Rendimiento académico y evaluación docente

El rendimiento académico es un indicador que, aunque no resulta absoluto, si da muestra del aprendizaje del alumnado, teniendo en cuenta que

el nivel de las pruebas y los criterios de evaluación del profesorado han sido muy similares a lo largo de todos los cursos. La nota media de rendimiento académico entre estos cinco cursos ha sido de 8,2.

De forma simétrica al rendimiento académico, se puede tomar como indicador referente la evaluación que el alumnado somete al profesorado. A través del Vicerrectorado de Gestión de la Calidad de la Universidad de Alcalá, se obtiene la evaluación del desempeño docente, en este caso de la asignatura "Educación en Museos". Los estadísticos[23] se calculan en una escala de valoración del 0 al 10, con una valoración global de 8,1. Aunque realmente el grado de participación del alumnado en estas encuestas suele ser muy escaso, de 51 estudiantes matriculados, solo han respondido 10, lo que supone un 19,6% del total de respuestas.

***TABLA 7**. Datos globales de estudiantes matriculados, rendimiento académico y evaluación docente de la asignatura "Educación en Museos" de la UAH.*

VARIABLES	2018-2023
Nº Estudiantes	51
Rendimiento académico global	8,2
Evaluación Docente global	8,1

Fuente: elaboración propia

[23] Las preguntas que se hacen sobre el docente son: P1. Es puntual en el inicio y el final de la clase, P2: Trata al estudiantado con corrección y respeto, P3: Está disponible para atender al estudiantado (dudas en clase, tutorías, correos electrónicos…), P4: Cumple con la guía docente en lo referente a contenidos, metodología y actividades de la asignatura, P5: Tiene en cuenta el nivel de conocimientos del grupo de estudiantes a la hora de desarrollar su docencia, P6: Adecua la carga de trabajo a lo establecido en la guía docente, P7: Fomenta la participación en clase, P8: Explica con claridad, P9: Propone materiales y recursos didácticos útiles para el estudiantado, P10: Evalúa ajustándose a los contenidos y competencias indicadas en la guía docente, P11: Proporciona al estudiantado una retroalimentación frecuente y a tiempo sobre su progreso en el aprendizaje, P12: Analizada globalmente, su docencia es satisfactoria.

4.2. INVESTIGACIÓN Y TRANSFERENCIA

Otros de los indicadores de calidad en la evaluación de la educación superior, es la realización de Investigación y Transferencia de conocimientos.

En el caso de los ámbitos relacionados con las artes, a veces es difícil separar o distinguir entre la Investigación y la Transferencia, puesto que, por ejemplo en los casos de creaciones artísticas o exposiciones de arte, pueden ser consideradas desde ambos aspectos, o bien una publicación o comunicación podría ser también productos de Transferencia y/o de Investigación dependiendo el caso, por lo que se va a presentar un único apartado conjunto para abordar este tipo resultados, donde se recogen por campos independientes: las Exposiciones, Proyectos de innovación docente, Trabajos finales de grado y Tesis doctoral, Comunicaciones y publicaciones, y Cursos impartidos.

4.2.1. Exposiciones

A continuación (Tabla 8), se incluyen tres exposiciones artísticas en las que han participado los y las estudiantes de la asignatura en estos últimos cinco años, con la docente/investigadora como coordinadora.

TABLA 8. *Exposiciones realizadas con estudiantes de la asignatura "Educación en Museos" de la UAH*

EXPOSICIONES		
AÑO	**TÍTULO**	**LUGAR**
2018	Alas de Mujer para el 180 aniversario del Museo de Guadalajara	Museo de Guadalajara e IES Liceo Caracense
2019	Mujeres de la Bauhaus	Museo Francisco Sobrino
2021	Mujeres artistas españolas. Marionetas de papel (junto con la Cátedra de Investigación Isabel Muñoz Caravaca)	Multidepartamental de la UAH

Fuente: elaboración propia

4.2.2. Proyectos de Innovación Docente

A continuación (Tabla 9), se incluyen tres proyectos de innovación docente en los que han participado los y las estudiantes de la asignatura en estos últimos cinco años, con la docente como investigadora principal (IP).

***TABLA 9**. Proyectos de Innovación Docente realizados con estudiantes de la asignatura "Educación en Museos" de la UAH*

PROYECTOS DE INNOVACIÓN DOCENTE	
AÑO	**TÍTULO**
2018	Alas para el Museo de Guadalajara. UAH/EV998.
2019	Diseño y aplicación de herramientas docentes: Guía didáctica del Museo de Guadalajara. UAH/EV1144.
2022	Aprendizaje Basado en Proyectos visuales, arquitectónicos, matemáticos y didácticos a partir de la obra escultórica de Juan Crvz en la Universidad de Alcalá. UAHEV/1389.

Fuente: elaboración propia

4.2.3. Trabajos Fin de Grado y Tesis doctoral

A continuación (Tabla 10) se incluyen los Trabajos final de grado (TFG) tutorizados por la docente/investigadora sobre temática concreta de educación en museos y/o educación patrimonial[24]. De los diez estudiantes que han escogido esta temática, seis son estudiantes matriculados de la propia asignatura "Educación en Museos", y otros cuatro se pusieron en contacto previamente por su cuenta para poder hacer su trabajo sobre esta especialidad (estudiantes de *Grado en Educación de Magisterio de Infantil*, *Grado en Educación de Magisterio de Primaria* y *Doble Grado en Humanidades y Educación Primaria* de la UAH).

También se incluye la Tesis doctoral defendida en 2021 por la docente/investigadora en la UNED, donde además de profundizar en la fundamentación teórica propia de la asignatura (el arte, el patrimonio y

[24] Aunque han habido otros muchos TFG, no se incluyen en el listado los Trabajos finales de grado de temática de educación artística sin fundamentación teórica y/o práctica basada en museos o patrimonio.

los museos como elementos educativos) se realizaron varios proyectos de educación y acción cultural a partir del patrimonio del Museo de Guadalajara, en contextos de educación formal, no formal e informal. El caso del proyecto de educación formal fue realizado precisamente con los y las estudiantes de la asignatura "Educación en Museos" de la UAH (García-Esteban, 2021).

TABLA 10. *Trabajos fin de grado y Tesis doctoral relacionados a la asignatura "Educación en Museos" de la UAH*

TRABAJOS FIN DE GRADO Y TESIS DOCTORAL
Trabajos Fin de Grado (dirigidos por Elena García Esteban): - Hernández Jiménez, S. (2019): La figura del niño en el Museo del Prado. Una propuesta de Educación en Museos en Primaria [Trabajo Fin de Grado]. UAH. - Sánchez Malo. S. (2020): La Educación Patrimonial en el aula de Educación Primaria. Propuesta de Guía para implementar actividades de Educación Patrimonial en un aula de Educación Primaria. [Trabajo Fin de Grado]. UAH. - Muñoz López, R. (2020): El Museo Francisco Sobrino: Propuesta de actividades didácticas para alumnado de Necesidades especiales. [Trabajo Fin de Grado]. UAH. - Gómez Santos, C. (2020). Propuesta educativa a través de Artemisia Gentileschi. [Trabajo Fin de Grado]. UAH. - Negrea, C. (2021): Educación Patrimonial: vínculo entre Patrimonio y Personas. [Trabajo Fin de Grado]. UAH. - Aparicio Naranjo, P. (2022): Educar en patrimonio: de lo global a lo local. [Trabajo Fin de Grado]. UAH. - Fernández Rodríguez, I. (2022): Propuesta de intervención educativa en el Museo Sobrino. [Trabajo Fin de Grado]. UAH. - Viamonte Franco, V. (2022): La Botarga de Arbancón en el Museo de Guadalajara y su aplicación al aula a través de las artes en Educación Primaria. [Trabajo Fin de Grado]. UAH. - Boukhari Nahhal, R.(2023): El museo, una poderosa herramienta didáctica que explorar para la Educación Primaria [Trabajo Fin de Grado]. UAH. - García Romero, E.J. (2023). Proyecto de intervención educativa interdisciplinar. Educación en patrimonio cultural y museos. [Trabajo Fin de Grado]. UAH.
Tesis doctoral (dirigida por Joaquín Martínez Pino y Carmen Alcaide Spirito): - García-Esteban, E. (2021): Patrimonio, arte y museos: el Museo de Guadalajara como caso de estudio y proyecto de educación y acción cultural [Tesis Doctoral]. UNED.

Fuente: elaboración propia

4.2.4. Comunicaciones y publicaciones

A lo largo de estos cinco años, se han realizado más de una decena de comunicaciones y publicaciones en forma de libros y/o capítulos, artículos, ponencias en encuentros, jornadas y congresos por parte de la docente/investigadora. En ellos, se recogen las investigaciones, experiencias docentes, proyectos o recursos sobre aspectos directamente relacionados con la materia educación en museos y/o educación patrimonial, además de casos o experiencias docentes (García-Esteban, 2108a, 2018b, 2019, 2021b, 2023 ...)

TABLA 11. *Contribuciones relacionadas a la asignatura "Educación en Museos" de la UAH*

AÑO	TIPO DE CONTRIBUCIÓN	REFERENCIA COMPLETA
2018	Encuentro + Libro de actas	GARCÍA ESTEBAN, Elena; "Proyecto de educación patrimonial y artística para fomentar la conservación del patrimonio: Alas para el Museo de Guadalajara, ". Libro de Actas del XVI Encuentro de Historiadores del Valle del Henares 2018. p. 451 – 465. (ISBN: 978-84-88293-42-8).
2018	Artículo	GARCÍA ESTEBAN, Elena; ."El Museo de Guadalajara como recurso didáctico de educación artística y patrimonial. Proyecto y exposición: Leones y grifos de palacio". Boletín de la Asociación de Amigos del Museo de Guadalajara. 2018 , num 9 , p. 93 – 112. (ISSN: 1889-173X)
2019	Encuentro de Innovación	GRACIA ESTEBAN, E. "Alas para el Museo de Guadalajara" XI Encuentro de Innovación en Docencia Universitaria: Dando la vuelta a los procesos de enseñanza y aprendizaje: Aula invertida y otros retos de la educación superior. Universidad de Alcalá (29/05/2019-31/05/2019).
2019	Libro	GARCÍA ESTEBAN, Elena; ."Guía didáctica ilustrada del Museo de Guadalajara". 2019. 42. Colección: Monotipos. ISBN: 978-84-943544-6-5.
2020	Jornadas internaciones	GARCÍA ESTEBAN, Elena; ."Interpretación de La Virgen de la Leche de Alonso Cano, del Museo de Guadalajara". Jornada. Internacional. "XII JORNADAS INTERNACIONALES DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN CLAVE 2.0". (25/05/2020 - 31/05/2020).
2020	Artículo	GARCÍA ESTEBAN, Elena; "Proyecto de educación patrimonial y artística: Alas de mujer para el 180 aniversario del Museo de Guadalajara". erph_revista electrónica de patrimonio histórico. 2020 , 25 , p. 155 – 176 (ISSN: 1988-7213)
2021	Encuentro de Innovación + Capítulo de libro	GARCÍA ESTEBAN, Elena; "Aplicación de la Guía Didáctica del Museo de Guadalajara en el Grado de Educación en tiempos de coronavirus". XII Encuentro de Innovación en Docencia Universitaria: Recursos docentes para la enseñanza semipresencial). Alcalá de Henares. 2021. p. 52 - 60 (ISBN: 978-84-18254-49-9)
2021	Congreso internacional + Artículo	GARCÍA ESTEBAN, Elena; "*Application of the Illustrated Didactic Guide of Guadalajara Museum in Blended Higher Education- 2021 1st Conference on Online Teaching for Mobile Education* (OT4ME)".IEEEXplore. 2021 , p. 82 - 85
2021	Conferencia	GARCÍA ESTEBAN, Elena; "La Guía Didáctica Ilustrada del Museo de Guadalajara: diseño y aplicación de propuestas para la educación artística. " Día Internacional de la Educación Artística en el Museo de Guadalajara. (27/05/2021 - 27/05/2021).
2021	Libro	GARCÍA ESTEBAN, Elena; ."Mujeres artistas españolas. Marionetas de papel." 2021.Instituto de la Mujer de CLM. (ISBN: 978-84-09-35496-2).
2022	Artículo	GARCÍA ESTEBAN, Elena; "Proyecto de educación plástica y visual para la formación del futuro profesorado: Mujeres artistas españolas. Marionetas de papel ". Pulso. Revista de Educación. 2022 , 45 , p. 101 – 121. (ISSN: 1577-0338).
2022	Encuentro + Artículo	GARCÍA ESTEBAN, Elena; "La botarga de Arbancon como herramienta educativa y didáctica". En III Encuentro de Etnología de la provincia de Guadalajara (20/10/2022 - 23/10/2022). (En imprenta).

2023	Libro	GARCÍA ESTEBAN, Elena; "Estudio del Museo de Guadalajara desde una perspectiva histórica, social y educativa". 2023. Diputación de Guadalajara (ISBN: 978-84-19505-13-2).
2023	Encuentro de Innovación	VVAA. Aprendizaje Basado en Proyectos a partir de la obra escultórica de Juan Cruz. XV Encuentro de Innovación en Docencia Universitaria Lo IN en las alianzas universitarias: INnovación, INterdisciplinariedad, INternacionalización. Universidad de Alcalá (29/05/2022-31/05/2023).
2023	Congreso + Capítulo de libro	GARCÍA ESTEBAN, Elena; "Educación en museos: para el Grado en Magisterio de Educación de la Universidad de Alcalá." En I Congreso Internacional Arte y Contexto Social. Encuentro para un diálogo trasversal de las Artes (11/05/2023 - 12/05/2023). (En imprenta).

Fuente: elaboración propia

4.2.1. Cursos impartidos

Finalmente, y como transferencia de conocimientos, se incluyen algunos cursos de formación superior impartidos a otros discentes o docentes sobre temática y contenidos de educación en museos y/o patrimonio que también se imparten en la asignatura "Educación en Museos" de la UAH, con la docente/investigadora como comunicadora y mediadora.

***TABLA 12**. Cursos superiores impartidos relacionados a la asignatura "Educación en Museos" de la UAH*

CURSOS IMPARTIDOS		
AÑO	**TÍTULO**	**CENTRO**
2018	Francisco Sobrino y la abstracción geométrica	Museo Francisco Sobrino y UNED.
2019	La escultura pública y el patrimonio escultórico de Leganés	Centro Territorial de Innovación y Formación Madrid-Sur (CTIF)
2021	Educación en museos: El museo y la educación	UAH. Máster Oficial en Formación del Profesorado de E.S.O., Bachillerato, F.P. y Enseñanza de Idiomas.
2023	Las botargas como recurso educativo	Centro Regional de Formación del Profesorado y Museo de Guadalajara. JCCM

Fuente: elaboración propia.

5. CONCLUSIONES

Dentro de los objetivos principales de esta investigación como estudio de caso, se encuentra exponer y cumplir con los propósitos de la asignatura "Educación en Museos" de grado universitario, y reflexionar acerca

del logro de los resultados analizados y obtenidos de Docencia, Investigación y Transferencia en estos cinco años entre 2018-2023, con el fin de actuar sobre algún aspecto que se pueda modificar o mejorar.

Con relación al grado de cumplimiento de los objetivos principales de la asignatura "Educación en Museos":

- Se ha podido cumplir y contribuir al conocimiento de los museos como recursos pedagógicos y como complemento para la formación del futuro profesorado del *Grado de Magisterio de Educación Primaria de la Facultad de Educación* y *Doble Grado en Magisterio de Educación Infantil y Primaria* de la UAH, con un total de 51 estudiantes matriculados en la asignatura entre estos cinco años, y una decena de Trabajos final de grado tutorizados y defendidos sobre esta materia.
- Se han utilizado metodologías educativas activas e innovadoras, a través de varios proyectos de innovación, en los que han podido participar y colaborar directamente nuestros y nuestras estudiantes.
- Se han favorecido sinergias, relaciones y diálogos directos con los museos de la región, como el Museo de Guadalajara, el Museo Francisco Sobrino o el Museo Antonio Molero, lo que beneficia el desarrollo sostenible y local.
- Se ha obtenido más de una veintena de productos de investigación y transferencia de conocimientos en forma de exposiciones, otros cursos superiores impartidos, comunicaciones y/o publicaciones.

Con relación a las posibilidades que se pueden mejorar, modificar o implementar como futuras líneas de investigación o actuación:

- Aunque existen buenos resultados de docencia en rendimiento académico y encuestas docentes, tenemos que reconocer que hay pocos estudiantes matriculados por curso, con una media de 10 por año. Dado que el número potencial de estudiantes que se podrían matricular en la mención en Artes estaría en torno a 16 o 17, teniendo en cuenta que se escoge primero las menciones habilitantes (con mejores salidas laborales), y con

relación al número total de estudiantes, (que no es muy grande debido a la gran oferta de las otras menciones para Primaria en la Facultad de Educación de la UAH), podría no ser tan bajo, y ser suficiente. Hay que tener en cuenta la configuración de esta asignatura dentro de una mención en Artes compartida con Música, que ni habilita ni especializa en la formación del alumnado en ninguna de estas dos disciplinas, y produce finalmente que tampoco sea una mención en general muy seleccionada por falta de unidad. Esto está unido a horarios poco atractivos y a la imposibilidad de matriculación como asignatura optativa para otros grados afines de Educación de la UAH, como *Grado en Magisterio de Educación Infantil* o *Doble Grado de Humanidades y Magisterio de Primaria*.

– Si queremos que los contenidos de esta asignatura sobre educación en museos (y patrimonio de museos) llegue a todos/as los/las estudiantes de magisterio, entonces el futuro de esta materia, volvería a estar incluida como parte de los contenidos transversales dentro de las asignaturas obligatorias como Didáctica de las Artes Plásticas y Visuales, o Didáctica de las Ciencias Sociales, pero que dado el gran temario que tienen que afrontar estas dos asignaturas obligatorias en un solo cuatrimestre, solo se podrían trabajar estos contenidos de forma muy parcial y sesgada. Otra opción es que se transforme en una asignatura transversal para que pueda ser cursada por más estudiantes de otros grados de Artes y Humanidades de la UAH, además de Educación, y al menos de esta forma pueda llegar a una mayor parte de discentes (sean o no futuros/as maestros/as). Aunque, sin duda, la mejor de las opciones sería crear una mención en Artes Plásticas, Visuales, Audiovisuales completa, tanto para Magisterio de Educación Infantil como para Primaria (para grados y dobles grados), que abordase también contenidos y proyectos de museos y patrimonio, y que verdaderamente fuera habilitante para este tipo de áreas artísticas específicas en las escuelas, pero esto pasaría por abordar cambios estructurales y

legislativos en los planes de estudios de magisterio, tanto a nivel nacional, como a nivel de la propia universidad.

– Por otra parte, con una mayor colaboración y especialización se podrían lograr mejores resultados a nivel de investigación y docencia, para la implementación de proyectos de investigación, publicaciones en revistas de mayor impacto, elaboración de postgrados y/o programas de máster y doctorado.

Aunque todavía queda mucho trabajo por hacer para que la "Educación en Museos" sea alguna vez una asignatura efectiva dentro la formación de grado universitario del futuro profesorado en Magisterio de Educación, me gustaría concluir que, si el resultado de nuestro trabajo puede inspirar al menos, a un educador o educadora que, a su vez, puede enriquecer la vida de muchos niños y niñas en las aulas, es que finalmente ha sido todo un éxito y beneficio para la sociedad.

6. REFERENCIAS

Alcaide Spirito, C. (2003). Expresión Plástica y Visual para educadores. ICCE.

Álvarez Domínguez, P. (coord.) (2016). Los museos pedagógicos en España. Entre la memoria y la creatividad. Trea.

Bellido Blanco, A. (2012), Los últimos años de la didáctica del patrimonio en España, Estudios del Patrimonio Cultural, 8, Servicios Culturales y Ambientales-SERCAM, pp. 54-64. https://sercam.es/estudios-del-patrimonio-cultural/epc-08/

Caeiro, M., Callejón, M.D., y Assaleh Assaleh, M. S. (2018) La Educación Artística en los Grados de Infantil y Primaria. Un análisis desde las especialidades docentes actuales y propuestas a una especialización en artes, cultura visual, audiovisual y diseño. Educación artística: revista de investigación (EARI), 9, pp 56-80 https://ojs.uv.es/index.php/eari/article/view/11337

Domínguez, A. y Antoñanzas, M.V. (2015/2016). Formación y educación en museos: un diálogo a varias voces. Museos.es. Revista de la Subdirección General de Museos Estatales, 11-12, Ministerio de Educación Cultura y Deporte: Subdirección General de Documentación y Publicaciones, pp.97-117.

Esteban Frades, S. (2016). La renovación pedagógica en España: un movimiento social más allá del didactismo. Tendencias Pedagógicas, 27, pp. 259-284. https://doi.org/10.15366/tp2016.27.012

Fontal Merillas, O. (2016). El patrimonio a través de la educación artística en la etapa de primaria. Arte, Individuo y Sociedad, 28 (1), pp. 105-120

Fontal Merillas, O. (2003). Educación Patrimonial. Teoría y Práctica en el Aula, el Museo e Internet. Trea.

Fontal Merillas, O., Ibáñez-Etxeberria, A., Martínez Rodríguez, M., y Rivero Gracia, P. (2017). El patrimonio como contenido en la etapa de Primaria: del currículum a la formación de maestros. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 20 (2), 79-94.

García García, A. (2016). Breve y pequeña historia de la educación de los museos. MITO. Revista Cultural, 30 URL: http://revistamito.com/breve-y-pequena-historia-de-la-educacion-en-museos/

García Esteban, E. (2023). Estudio del Museo de Guadalajara desde una perspectiva histórica, social y educativa. Diputación de Guadalajara.

García Esteban, E. (2021). Patrimonio, arte y museos: el Museo de Guadalajara como caso de estudio y proyecto de educación y acción cultural. [Tesis Doctoral]. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).

García Esteban, E. (2021b). Application of The Illustrated Didactic Guide of Guadalajara Museum in blended higher education, 1st Conference on Online Teaching for Mobile Education (OT4ME), pp. 82-85, https://doi.org/10.1109/OT4ME53559.2021.9638815

García Esteban, E. (2021a) Aplicación de la Guía Didáctica del Museo de Guadalajara en el Grado de Educación en tiempos de coronavirus. En H. del Castillo (Coord.) XII Encuentro de Innovación en Docencia Universitaria: Recursos docentes para la enseñanza semipresencial. UAH OBRAS COLECTIVAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN 32, pp. 53 - 60.

García Esteban, E. (2019). Proyecto de educación patrimonial y artística: Alas de mujer para el 180 aniversario del Museo de Guadalajara. Erph_Revista Electrónica de Patrimonio Histórico, 25, pp.155-176. https://doi.org/10.30827/e-rph.v0i25.17891

García Esteban, E. (2018b). Proyecto de Educación Patrimonial y artística para fomentar la conservación del patrimonio: Alas para el Museo de Guadalajara. Actas del XVI Encuentro de Historiadores del Valle del Henares, pp. 451-465.

García Esteban, E. (2018a). El Museo de Guadalajara como recurso didáctico de educación artística y patrimonial. Proyecto y exposición: Leones y grifos de palacio. Boletín de Amigos de la Asociación de Amigos del Museo de Guadalajara, 9, pp.93-112.

García Esteban, E. (2016). El Museo de Guadalajara como recurso didáctico para la Expresión Plástica. Casos prácticos de Educación Patrimonial. Boletín de la Asociación de Amigos del Museo de Guadalajara, 7, pp.169-187.

Herrera Escudero, M.L. (1980). El museo en la educación: su origen, evolución e importancia en la cultura moderna. (2ª ed.). Ministerio de Cultura, Junta coordinadora de Actividades y establecimientos Culturales.

Hernández Hernández, F. (1992). Evolución del concepto de museo. Revista General de Información y Documentación, Complutense, 2 (1), pp. 85-97.

Hervás, R.M., Tiburcio, E., Tudela, R. (2018). Aproximación a la acción cultural de los museos en España. De la democratización a la democracia cultural. En S. Wintzerith (Eds), ICOM Education, 28, pp.49-68

Lavado Paradinas, P. J. (2008). Educar en el Museo: Inicios, evolución y desarrollo de los departamentos de educación en los museos españoles. Museos, educación y sociedad. Federación Española de Amigos de los Museos (FEAM), 27, p.15-19. https://issuu.com/amigosdemuseos/docs/pdf

López-Fernández Cao, M., Caeiro Rodríguez, M., Álvarez Rodríguez, D., Fontal Merillas, O., & Marfil Carmona, R. (2022). Libro Blanco: Especialidad en los grados de magisterio y centros educativos en educación artística, plástica, visual y audiovisual. SEA. Sociedad para la Educación Artística.

Molina Chamizo, P. y Jerez García, O. (2021) El museo como espacio educativo para el desarrollo de competencias culturales y artísticas en la formación del profesorado de Educación Primaria. Experiencias formativas en el Museo de Ciudad Real/Convento de la Merced. En Pedro V. Salido López y María Rosario Irisarri Juste (Coords.) Reflexiones multidisciplinares para el tratamiento de la competencia artística y la formación cultural. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Pozo Andrés, M. M., Segura Redondo, M., Díez Torre, A.R. (1986): Guadalajara en la historia del magisterio español 1839-1939, cien años de formación del profesorado. Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de E.G.B

Rivière, G. H. (1985). Definición evolutiva del ecomuseo. Museum, 148. pp.182-183

Ruiz Berrio, J. (2006). Historia y museología de la educación. Despegue y reconversión de los museos pedagógicos. Historia de la educación: revista interuniversitaria, 25, pp. 271-290.

Soto Ramírez, E. R. y Escribano Hervis, E. (2019) El método estudio de caso y su significado en la investigación educativa. En D.M. Arzola Franco (coord.). Procesos formativos en la investigación educativa. Diálogos, reflexiones, convergencias y divergencias). Red de Investigadores Educativos Chihuahua, pp. 203-221.

UNESCO (2020). Museums around the world in the face of COVID-19

UNESCO (2017). Revista de Patrimonio Mundial: Museos y Centros de Visitantes, 83.

Valverde, A. (1999). La biblioteca y el archivo del Museo Pedagógico Nacional (1882-1942). Revista Residencia CSIC, 8. http://www.residencia.csic.es/bol/num8/mpedagogico.htm

ABORDAR LA TEORÍA DESDE EL CUERPO Y LA EXPERIENCIA. PRÁCTICAS SOBRE ARTE Y CONOCIMIENTO EN LA ASIGNATURA DE TEORÍAS DEL ARTE CONTEMPORÁNEO

Clara Hernández Ullán
Universidad Complutense de Madrid

Irene Ortega López
Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

Dentro del plan de estudios del Grado en Bellas Artes de la Universidad Complutense de Madrid existen únicamente dos asignaturas obligatorias que pertenecen al estudio teórico de la práctica artística: Historia del Arte, de primer curso, y Teorías del Arte Contemporáneo, de cuarto curso. Esta última asignatura cuatrimestral tiene como objetivo dotar de herramientas a los estudiantes para abordar las relaciones entre arte y pensamiento contemporáneos, así como "para una mejor comprensión crítica de las obras, los dispositivos de distribución, la producción de subjetividad y los comportamientos artísticos contemporáneos" (Universidad Complutense de Madrid, 2021).

En este sentido, uno de los bloques temáticos fundamentales de la misma son las formas de conocimiento que se producen desde el arte, así como el cruce entre práctica y teoría que se da en el campo de la investigación artística. De este modo, entre los contenidos fundamentales a abordar en este tema se encontrarían las relaciones entre conocimiento discursivo y conocimiento sensible, los saberes propios del cuerpo y los sentidos, la importancia de lo experimental y lo colectivo y, por último, las

problemáticas que conlleva la inclusión de estas formas de saber en la academia.

Dentro de este contexto, se hace fundamental explorar las estrategias que pueden activarse en el aula para que verdaderamente una asignatura teórica como esta se empape de las propias problemáticas que aborda en su índice de contenidos, de manera que el estudiantado adquiera los suficientes recursos teóricos necesarios para completar su formación pero que, igualmente, le permita experimentar unos modos de hacer teóricos diferentes a los tradicionalmente asumidos como válidos en la academia.

2. OBJETIVOS

La presente propuesta persigue los siguientes objetivos con relación a la labor docente:

- Diseñar propuestas educativas que posibiliten la reflexión en torno a los temas anteriormente descritos desde una perspectiva tanto teórica como práctica, incidiendo en la capacidad de la práctica artística como vehículo de conocimiento.
- Fomentar la participación activa del alumnado durante las clases y el intercambio de ideas.
- Hacer de la asignatura un espacio de experimentación de diferentes formas de conocimiento e investigación artística.

Por su parte, con relación a los objetivos de aprendizaje dirigidos al grupo:

- Conocer algunas de las perspectivas teóricas que abordan las relaciones entre arte y conocimiento.
- Conocer el contexto actual de la investigación artística, así como sus posibles formatos y estrategias.
- Relacionar reflexiones teóricas con las experiencias vividas desde la práctica colectiva.
- Aplicar estas reflexiones y estrategias metodológicas en el desarrollo de propuestas teóricas propias.

3. METODOLOGÍA

Para abordar este bloque temático, se diseñaron dos sesiones de una duración de tres horas cada una y se realizaron con cuatro grupos de alumnos y alumnas de cuarto curso del Grado en Bellas Artes. Cada una de las sesiones estuvo diseñada en profundidad por una de las docentes.

Para abordar tanto el diseño como el desarrollo de las dos sesiones, se ha seguido un enfoque metodológico que pretendía poner en valor y a prueba la capacidad de la práctica artística para la generación de conocimiento, así como sus posibilidades como herramienta esencial para el desarrollo de asignaturas teóricas en la formación artística superior. En este sentido, se hicieron fundamentales dos cuestiones: por un lado, el carácter experimental y colaborativo de las prácticas propuestas para "dar tiempo a la pura experimentación aunque [...] esta no produzca ningún resultado material, como se exige habitualmente en la educación reglada centrada en la producción para su evaluación" (Ortega, 2022, p.626-627). Por otro lado, esta experimentación exigía igualmente de una reflexión colectiva posterior que sirviera como conclusión y agitador de pensamiento; un pensar sobre lo hecho.

Así, ambas sesiones mantuvieron el siguiente esquema:

1. En primer lugar, las sesiones se iniciaban con una introducción teórica que establecía algunos conceptos fundamentales,
2. Posteriormente, se lanzaba una propuesta práctica en torno a los temas abordados
3. Y, finalmente, se iniciaba una puesta en común de lo experimentado durante el desarrollo de la práctica y su relación con la presentación teórica inicial. Esta parte de la sesión era fundamental ya que permitía poner en el espacio colectivo las experiencias particulares que cada persona había experimentado desde su perspectiva. Igualmente, para las docentes, permitía evaluar si había existido una adecuación entre la propuesta práctica y los contenidos de la sesión.

Igualmente, otra premisa metodológica fue partir siempre de experiencias y propuestas de distintos artistas, así como compartir con la clase

una amplia variedad de materiales y recursos de consulta que incluían textos, obras artísticas y materiales audiovisuales.

4. PRIMERA SESIÓN: ESTÉTICA, EXPERIENCIA ARTÍSTICA Y CONOCIMIENTO

La primera sesión comenzó con una reflexión sobre las ideas en torno al conocimiento y su relación con el ámbito de lo estético. Como introducción, comenzamos planteando una cuestión filosófica clásica: qué entendemos por conocimiento y cómo podemos llegar a conocer las cosas del mundo. A partir de ahí, comentamos algunos debates clásicos de la filosofía en torno a los modos de conocer y los consiguientes tipos de conocimiento que podemos llegar a tener según distintas perspectivas. Con esto, entramos ya en el punto central en torno al que giraba esta sesión: cuál es la relación de lo estético con las formas de conocimiento. Así, comentamos la idea del conocimiento sensible y la educación estética en pensadores clásicos como Friedrich Schiller, un autor que, pese a la distancia temporal y cultural, despertó gran interés entre los estudiantes. En la clase, trabajamos a partir de algunos extractos de su obra *Cartas sobre la educación estética de la humanidad* y planteamos cómo se pensaba, en el momento del nacimiento de la modernidad, la relación entre la idea de razón y la idea de sensibilidad, y qué papel se otorgaba a lo estético en la formación del espíritu y en la libertad humanas. Se trabajó con su concepto de libertad y la relación de este con la educación y la estética:

> La necesidad más urgente de la época es la formación de la sensibilidad, porque se convierte en un medio de hacer eficaz para la vida una comprensión mejor de la verdad, y también porque contribuye a ampliar las miras del entendimiento (Schiller, 2018, p. 41).

Con los estudiantes, se comentó la relevancia de este pensamiento para la contemporaneidad y para las problemáticas artísticas, sociales y ecológicas de hoy.

Después de hablar sobre Schiller, reflexionamos sobre la idea de la sensibilidad, de la experimentación del mundo y de la experiencia con el mismo. A partir de esto, trabajamos con el filósofo John Dewey y con

su obra *El arte como experiencia*, cuyas ideas generaron también bastante interés entre los estudiantes. Partimos de su idea de que:

> La experiencia, en el grado en que es experiencia, es vitalidad elevada. En vez de significar encierro dentro de los propios sentimientos y sensaciones privados, significa un intercambio activo y atento frente al mundo; significa una completa interpenetración del yo y el mundo de los objetos y acontecimientos (Dewey, 2008, p. 21).

A partir de ahí, se planteó cómo este autor vinculaba este concepto de experiencia con lo estético y con el arte, y por qué defendía que el rol del arte debía ser el de "recobrar la continuidad de la experiencia estética con los procesos normales de la vida" (Dewey, 2008, p. 11). El planteamiento de Dewey sobre la experiencia y el modo de conocer y de vivir el mundo que esta proporciona, así como el papel de lo artístico y lo estético en ella, se apreció igualmente como un debate de importancia para el momento actual. En general, la idea de que "lo estético no es una intrusión ajena a la experiencia, ya sea por medio de un lujo vano o una idealidad trascendente, sino que es el desarrollo intenso y clarificado de los rasgos que pertenecen a toda experiencia completa y normal" (Dewey, 2008, p. 53) sirvió para provocar respuestas y debates entre los estudiantes.

Tras esta pequeña incursión en el pensamiento filosófico, pasamos a comentar de qué manera se ha desarrollado este ámbito del pensamiento en y a partir de la práctica artística moderna. Teniendo en cuenta que estas clases de Teorías del Arte Contemporáneo están dirigidas a estudiantes de Bellas Artes, nos parece fundamental mostrar cómo la teoría del arte se forma desde la propia práctica de los artistas, y no solo desde los ámbito teóricos y filosóficos, disciplina desde la que normalmente proceden las fuentes con las que se trabaja la estética y la teoría. Por este motivo, en todas las clases de esta asignatura se ha otorgado un papel de gran importancia al pensamiento de los artistas y a cómo han producido y producen teoría desde la práctica.

Así, en este caso, nos centramos en tratar la experiencia, la idea de la formación de la sensibilidad y el papel del arte en el conocimiento del mundo a partir de Josef Albers, Allan Kaprow, Joseph Beuys y Lygia Clark. Al analizar las ideas de estos cuatro artistas, el objetivo fue

también el de trazar conexiones con otros artistas, con los filósofos comentados y con otras percepciones contemporáneas.

Comenzamos con Josef Albers, cuya práctica artística y pedagógica tuvo además un papel especialmente importante en la práctica de la clase. De este artista, tratamos su idea de la observación crítica de la realidad y de la experiencia directa con el entorno como formas de acceder al conocimiento de los mismos. Y también, el papel que le otorgó, para este proceso de conocimiento, a la experimentación artística. Comentamos cómo este artista planteaba el ámbito artístico como un terreno desde el que explorar cuestiones no sólo propiamente artísticas, sino de muchas otras disciplinas y características. A partir del tipo de conocimiento que la experiencia y la experimentación artística proporcionaban, Albers defendía un modo de comprensión más profunda del mundo, y por ello apoyaba una enseñanza artística más amplia y dirigida no solo a los futuros artistas. En su ensayo *La enseñanza del arte como educación creativa*, de 1934, explicaba:

> Tenemos al arte por un ámbito en el que se reflejan todos los problemas de la vida, y por eso consideramos que es una materia especialmente importante para la formación general. [...] El objetivo educativo de nuestra enseñanza elemental del arte no es en primera instancia la formación de artistas, sino que concebimos dicha enseñanza, en primer lugar, como un instrumento de formación y educación general. [...] En pocas palabras, la enseñanza del arte se propone primero abrir los ojos, en el más amplio de los sentidos. No sólo a los fenómenos externos a nosotros, sino a lo más importante de todo, al propio ser y hacer. (En Fontal del Junco, 2014, p. 218-219).

Este comentario de Albers nos sirvió para enlazar con las teorías sobre arte y experiencia de los años setenta. Así, comenzamos con la figura de Allan Kaprow y su manera de comprender la experiencia artística como intrínsecamente integrada en la vida, proponiendo la idea de "diluir" el arte en la vida cotidiana y transformar los artistas en "des-artistas" (Kaprow, 2016, p. 182). Con esta idea de "des-artista", Kaprow se proponía a sí mismo como una especie de "posibilitador" de experiencias a través de sus obras: estas debían servir, a su modo de ver, para proporcionar la posibilidad de que el público determinara una experiencia propia a través de ellas. Vinculado con este artista y con el movimiento Fluxus, también tratamos a Joseph Beuys, cuyas ideas de la integración

de lo artístico en lo cotidiano se encuentran en la misma línea de pensamiento. Comentamos la idea beuysiana de que lo artístico debía estar presente en cualquier experiencia cotidiana, y su disolución de los tradicionales términos de "arte" y "artista" para ampliarlos e integrarlos en toda la realidad humana. Tanto Beuys como Kaprow, valoraban la capacidad del arte para generar cambios, al favorecer una forma de pensamiento abierta a nuevas formas de creatividad. En el caso de Beuys, además, comentamos cómo este artista declaraba que "todo conocimiento humano procede del arte. Toda capacidad procede de la capacidad artística del ser humano, es decir, de ser activo creativamente" (en Bodenmann-Ritter, 2005, p. 71). Por último, trabajamos con la figura de Lygia Clark, quien buscaba generar una experiencia corporal y mental a través de sus obras en los "participantes" (no le gustaba la palabra "público"), con el propósito provocar un conocimiento más profundo sobre ellos mismos o sobre los demás (Lepecki, 2017).

Tras esta parte teórica y de debate, se propuso a los estudiantes aplicar estas ideas con un ejercicio de percepción y experimentación basado en gran medida en las teorías artístico-educativas de Josef Albers. Para comenzar, se plantearon cuestiones como las siguientes: ¿cómo podemos llegar a conocer el mundo exterior (en este caso, lo que comprendemos bajo el concepto de "naturaleza") desde nuestros sentidos?, ¿qué podemos llegar a conocer a partir de una "observación crítica", en palabras de Albers?, ¿y qué podemos conocer a partir de la experimentación con nuestros medios artísticos? ¿Podemos llegar a algún conocimiento más profundo de ese entorno que siempre nos rodea, pero en el que habitualmente no nos fijamos?, ¿qué valor tiene este tipo de conocimiento en un mundo dominado por la información?

El ejercicio en sí era de carácter libre: debían salir al entorno exterior adyacente a la facultad de Bellas Artes y generar algún tipo de conocimiento personal a partir de su propia experiencia con el entorno natural. El único requisito era que no podían utilizar el teléfono móvil para consultar información (solo podían utilizarlo como medio de experimentación artística, p. ej. para realizar fotografías). Podían realizar la práctica de forma individual o en grupo.

***FIGURA 1**. Ejemplos de trabajos realizados durante la práctica*



Fuente: Fotografías de O. Suárez (arriba) y C. Gómez (abajo)

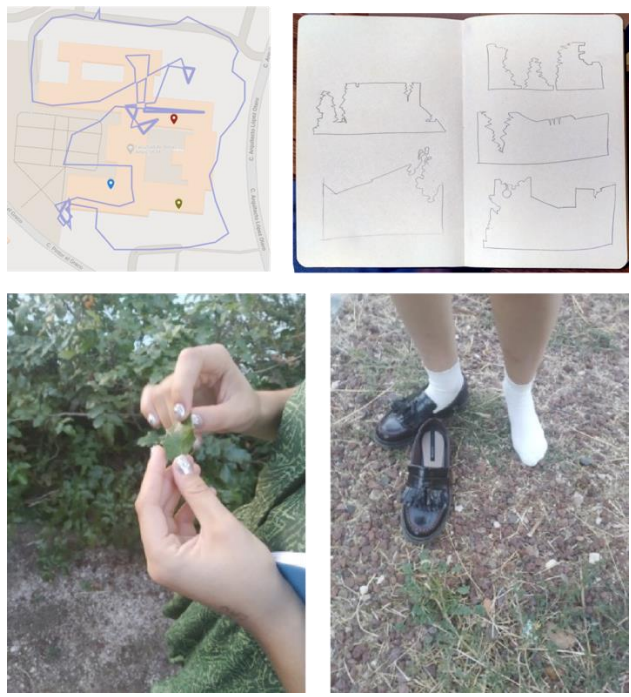
La reacción de los estudiantes en un primer momento fue de extrañeza: no terminaban de comprender qué podían aportar ellos a la idea de "conocimiento" desde una experiencia aparentemente tan sencilla. Sin embargo, los resultados fueron muy positivos. Tras una salida de una hora, aproximadamente, los estudiantes volvieron al aula con experiencias y materiales muy diversos. A partir de las similitudes, se han clasificado en cinco tipos:

1. Experiencias de observación: en este tipo de experiencia, los estudiantes se centraron en la observación crítica. Se fijaron en aspectos del entorno en los que nunca habían reparado, por ejemplo, en las características de los árboles, en la interacción entre lo natural y lo artificial en la arquitectura del lugar, en los aspectos cromáticos, en las texturas de las plantas, en los movimientos de distintos animales, etc. Muchos de ellos utilizaron la fotografía, el dibujo o el *frottage* para plasmar estas impresiones.
2. Experiencias de experimentación material: en este tipo de experiencia, los estudiantes se centraron en la experimentación matérica con elementos que encontraban. Por ejemplo, trabajando con los colores y los tintes que podían generar diferentes tipos de hojas, de flores, de semillas o de elementos minerales. Se plantearon cómo cambiaban esos colores que habían generado ellos mismos con el paso del tiempo (por ejemplo, pudieron observar cómo algunos tintes extraídos de plantas cambiaban en un breve lapso de tiempo por la oxidación). Otros estudiantes utilizaron materiales vegetales para realizar tejidos o generaron composiciones con elementos como piedras y ramas utilizando sus formas de manera estructural.
3. Experiencias sonoras: en este tipo de experiencias, los estudiantes se focalizaron en el sonido. Muchos analizaron las diferencias entre los sonidos de la ciudad de fondo y los sonidos que se generaban por los pájaros o por los árboles. Algunos experimentaron con los sonidos que podían producir ellos con elementos encontrados, comparando, por ejemplo, los diferentes tipos de sonidos que hacían las semillas de diversos árboles, o el ruido de sus propios pasos sobre diferentes tipos de hojas, o el sonido del viento en distintos puntos del exterior.
4. Experiencias con otros sentidos: en este tipo de experiencias, los estudiantes se focalizaron en sentidos que no fuera la vista ni el oído (los sentidos tradicionalmente asociados a la experiencia estética, a través de las artes visuales y la música), experimentando con el tacto y el olfato y buscando cómo conocer el entorno a partir de estos. Por ejemplo, tocando distintas

superficies, distintas hojas, más suaves o más ásperas o comparando olores de plantas.

5. Experiencias vinculadas al caminar y al cuerpo: en este tipo de experiencias, los estudiantes se centraron en caminar y en dejar que el entorno afectara a sus propios cuerpos según se iban moviendo por el espacio. Muchos de los que se centraron en esta experiencia trabajaron con la idea de la "deriva situacionista". Otros trabajaron con la idea de cómo afectan a la percepción las distintas experiencias y situaciones corporales, por ejemplo, situándose tumbados, sobre un árbol o entre un arbusto.

***FIGURA 2**. Ejemplos de trabajos realizados durante la práctica*



Fuente: Imágenes y fotografías de M. Goya y A. Gutiérrez (arriba) y A. Izaguirre (abajo)

En el debate posterior, los estudiantes destacaron principalmente los siguientes aspectos de sus experiencias:

- Que la experiencia personal con el entorno les había permitido un conocimiento más profundo y directo del mismo. Aunque fuera una información sin relevancia "objetiva" (por ejemplo, saber cómo era el tacto de una determinada hoja), a ellos les había servido para alcanzar un conocimiento personal que no habrían podido conseguir de otras maneras.

- Que aunque sean cosas que "sabemos", hasta que no las experimentamos con nuestros sentidos y con nuestro cuerpo no las integramos realmente.

- Que su experiencia como estudiantes de Bellas Artes y sus perspectivas y prácticas artísticas les habían permitido acercarse al mundo de un modo personal y abierto, y que eso les había hecho valorar el papel de lo artístico para el desarrollo del conocimiento.

- Que este tipo de experiencias y el conocimiento que se genera a partir de ellas produce no sólo una información, sino a menudo también una emoción, que se traduce en una mayor empatía y cercanía con el mundo no humano, facilitando, según algunos de ellos, la conciencia ecológica.

- Que una práctica así les servía para conectar las ideas vistas en la parte teórica de la clase con sus propias ideas y su propia visión del arte.

Lo que más valoraron los estudiantes, en general, fue:

- Estar en contacto con el entorno natural.

- La idea de que podían llegar a aprender aspectos interesantes del mismo con medios muy mínimos.

- Que podían aplicar sus conocimientos artísticos al conocimiento de otras realidades, en este caso la del mundo natural no humano.

- El momento de pausa y de experiencia lenta.

Este último punto, aunque en un principio no se había contemplado como una parte importante de este ejercicio, se convirtió en uno de los aspectos mejor valorados. En el problemático contexto post-covid en términos de salud mental, un ejercicio de este tipo, que busca precisamente un ritmo lento, pausado y que permite el desarrollo de los propios pensamientos sin ningún tipo de presión, ha resultado ser positivo en este aspecto.

***FIGURA 3**. Ejemplos de trabajos realizados durante la práctica*



Fuente: Fotografías de L. Simón (arriba) y C. Conesa (abajo)

Algunos estudiantes comentaron como aspecto negativo el hecho de que el planteamiento del ejercicio les había resultado demasiado amplio y demasiado libre, y que por ello les había costado encontrar su camino para desarrollarlo. Pero después de un tiempo, todos ellos habían logrado encauzar una propuesta o una reflexión, si bien algunos pensaban que la habrían desarrollado mejor con más tiempo o que les gustaría seguir trabajando en ello para profundizar. Tal y como comentamos en el

debate, esto último no suponía que hubieran hecho mal la práctica, sino simplemente que necesitaban otro ritmo y otros tiempos, a los cuales el ejercicio se podía adaptar sin problema.

Para terminar, resulta interesante comentar que muchas de estas reflexiones extraídas del debate al final de la sesión sirvieron tanto para enlazar con la siguiente sesión, explicada en el siguiente epígrafe, como para trabajar otros temas en la asignatura a lo largo del curso.

***FIGURA 4**. Ejemplos de trabajos realizados durante la práctica*



Fuente: Fotografías de C. González, N. Español y D. Salido

5. SEGUNDA SESIÓN: FORMAS DE CONOCIMIENTO ARTÍSTICO

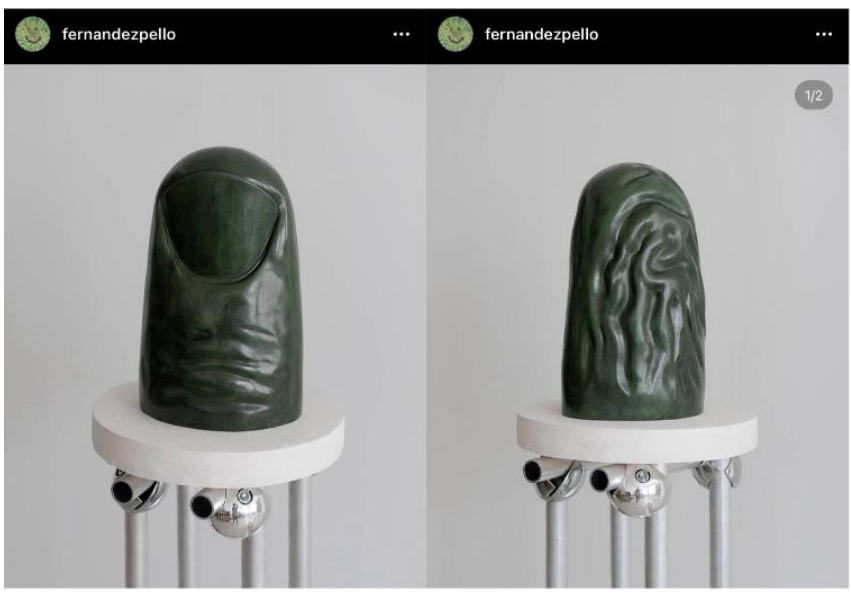
El objetivo de esta sesión era cuestionar el tipo de conocimiento o saber que se genera desde la práctica artística para así introducir las problemáticas que rodean la investigación artística. Así, partiendo de un análisis de las propias experiencias personales como sujetos inmersos en un proceso de aprendizaje, se pone en cuestionamiento las herramientas que tenemos desde la práctica artística para producir conocimiento sin renunciar a lo que nos es propio.

5.1. Recorrido teórico

Ponerse a hacer

Este recorrido se inicia, como no podía ser de otra manera, desde una anécdota, algo que rodea periféricamente la problemática a abordar sin señalarla directamente. En el año 2018, el artista Carlos Fernández-Pello está trabajando en una obra llamada "Arquitectura del índice", un vaciado en bronce de un dedo índice con la yema arrugada sobredimensionado. La pertinencia de mencionar este ejemplo no radica tanto en la obra en sí, sino en una conversación con el artista en la que él mencionaba algo así como "todo lo que aprendí mientras modelaba ese dedo". El modelado realista de ese dedo se convirtió en un proceso activador de pensamiento y conocimiento en torno a problemáticas que, en su mayoría, poco tenían que ver con el propio proceso de modelado. Cabe preguntarse qué se aprende esencialmente en estos años de carrera (los alumnos son estudiantes de cuarto del Grado en Bellas Artes) y cómo se produce este conocimiento.

FIGURA 5. *"Arquitectura del índice" (2019) Carlos Fernández-Pello*



Fuente: instagram.com

Entre las soluciones que ofrece la página de la WikiHow en su entrada "¿Cómo ser un artista?", destaca una que indica que hay que reservar algo de tiempo para la práctica artística a diario. Esta apreciación, aunque pudiera parecer simplista o limitada, establece dos cuestiones fundamentales sobre el conocimiento artístico: necesita tiempo y ha de practicarse. Asumir el carácter práctico del saber artístico implica también admitir su cualidad procedimental, tácita y extendida en el tiempo que este tiene, así como la íntima relación que existe entre materialidad y conocimiento a través del cuerpo y los sentidos. Una reflexión en torno a los saberes materiales que igualmente realiza Richard Sennett en su libro *El artesano* (2021), donde analiza diferentes prácticas artesanas como la alfarería, la interpretación musical, la cocina o, incluso, la educación de los hijos; saberes acumulativos que son difícilmente sistematizables, resumibles o comunicables. En este sentido, Juan Luis Moraza (2008) establece una distinción entre saber y conocimiento, entendiendo que el primero, al no poder ser reproducido sistemáticamente, no sería capaz de producir el conocimiento, o verdad, que se le exige a la producción científica.

Este conocimiento manual o artesano ligado al contacto directo con la experiencia física y sus particularidades exige un cambio de escala, centrado en la especificidad y la singularidad de cada uno de los saberes que lo atraviesan. Este cambio de escala queda directamente ligado a una ejercitación de la atención, una atención pormenorizada capaz de atender a aspectos mínimos. Estas cuestiones mínimas recuerdan a las "decisiones morales" que Txomin Badiola (2012) sitúa en el centro del proceso de creación artística e, igualmente, dirigen nuestra atención hacia lo que Marcel Duchamp denominó *l'inframince*, aquellos detalles minúsculos e imperceptibles que han determinado la historia del arte.

Conocer al detalle

Siguiendo esta idea de lo minúsculo, que tan propia parece del saber artístico estando situados en este análisis, es posible encontrar ejemplos provenientes de otros ámbitos del saber que ya sitúan esta operación en su centralidad. Un hermoso ejemplo es el método que desarrolló el historiador Giovanni Morelli en el s. XIX para identificar la autenticidad

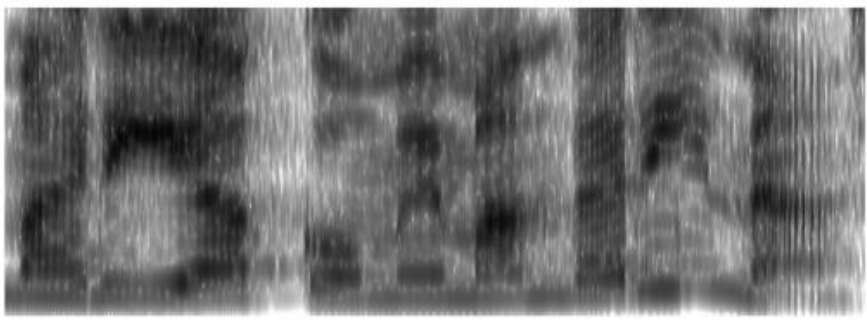
de las pinturas renacentistas, cuya tesis principal era que para distinguir una pintura verdadera de una falsa no había que fijarse en las características fundamentales de cada autor, sino "examinar los detalles menos trascendentes, y menos influidos por las características de la escuela pictórica a la que el pintor pertenecía: los lóbulos de las orejas, las uñas, la forma de los dedos de manos y pies" (Ginzburg, 1989, p.139). Es decir, había que "ir a la contra" de la historia del arte y las categorías que se habían establecido durante años. La propuesta de Morelli es el ejemplo principal que le hace a Carlo Ginzburg desarrollar su modelo epistemológico del "paradigma de inferencias indiciales", cuya característica fundamental sería que el conocimiento se construye poniendo en relación pequeños detalles aparentemente distantes. De un modo similar, Roger Caillois desarrolla su propuesta de ciencias diagonales, basada en la puesta en relación de elementos aparentemente lejanos. Para ello, es necesario atender a detalles imprevistos, cuestiones desechadas o incluso a aspectos imaginados. Reestructurar el conocimiento del mundo atendiendo a otras posibles relaciones o categorizaciones.

Esta operación resuena igualmente con la "suspensión de la categorización" que propone Yves Citton (2021, p.374) al referirse a la atención estética (una forma de saber artístico) que se activa cuando no es posible la categorización, teniendo que "prestar atención adicional […] para que emerjan […] nuevas características que no habían aparecido a primera vista. En lugar de categorizar económicamente (lo más rápido posible), estamos actuando de una manera antieconómica".

Por último, esta forma de construir nuevos sentidos a través del hallazgo de nuevas relaciones resuena también en el proyecto Atlas Mnemosyne de Aby Warburg, un sistema de organización material que inauguraba una nueva manera de abordar el estudio de la historia del arte. Así, los saberes se producen a través del montaje y la articulación de unos elementos junto a otros que, en base a cada nueva reordenación, conforman nuevos significados. Una "matriz visual que multiplica, deconstruye y vuelve a multiplicar, como un pliegue vuelto sobre sí mismo"(Antich, 2010). Esta multiplicación infinita vuelve, ahora sí, a la investigación artística de la mano de Chus Martínez (2010), cuando define esta como un proceso de reverberación de unos materiales sobre otros.

Existe una rama de la lingüística denominada fonología forense cuyo objetivo es el análisis de las diferencias que existen entre las diferentes voces o registros orales para identificar a los sospechosos. Esta ciencia, que podría parecer heredera del método morelliano, resulta interesante en este recorrido porque se basa justamente en aquello que es irreductible de la comunicación oral, aquello que no es mensaje, que no es conocimiento. Los fonólogos forenses son expertos en identificar los excesos, los errores en la pronunciación o las entonaciones propias de cada individuo.

FIGURA 6. *Espectrograma que representa gráficamente las ondas del sonido producidas por la voz y que es utilizado en el ámbito de la fonología forense*



Fuente: sottovoce.hypotheses.org

En este sentido, recuperando la metáfora del "texto como tubo" de Charles Bernstein (1992) que ilustra la idea de conocimiento que se concibe en la academia como un contenido limpio, puro, reproducible, citable y resumible sin matices; la investigación artística justamente persigue quedarse anclada a todo aquello que excede el mensaje, a cada una de las imperfecciones que modulan los contenidos de ese tubo. Frente a una bibliografía de los contenidos, fomentar una "bibliografía de las formas" (Ortega, 2020) que ensaye en cada nueva investigación nuevas formas de modular nuestras voces y palabras. Y es que, como apuntaba José Díaz Cuyás (2012) el sentido del conocimiento artístico "no descansa en unos supuestos predicados artísticos comunicables, sino en aquello que

ocurra en el proceso de su propio acontecer, en aquello que toda obra sólo puede mostrar o dar a conocer en acto".

A continuación, se reúnen algunos de los materiales compartidos en la sesión:

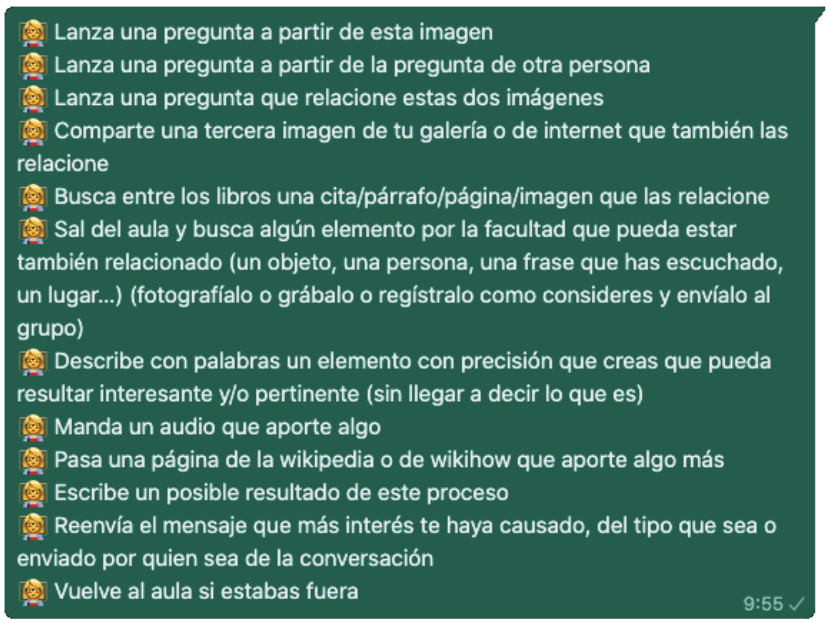
- "Sudando el discurso" Aimar Pérez Galí, 2016. Conferencia performativa en la que el discurso del bailarín se va viendo afectado por las propias modulaciones que genera el movimiento de su cuerpo, su cansancio, sudor y jadeos. Así, el discurso nunca es el mismo y siempre depende de su corporalidad.
- CO CO CO U, Luz Pichel, 2017. Este poemario intenta capturar desde la escritura las modulaciones y quiebros propios de la comunicación oral entre los habitantes de una zona rural de Galicia.
- "Hacía un ruido. Frases para un film político" María Salgado, 2016. En este caso, lo que entra en juego en ese texto es la dimensión gráfica del mismo, jugando con la tipografía y el tamaño de la letra, incluyendo elementos ilegibles así como fragmentos recogidos de los muros de la ciudad, así como proclamas sociales.
- "La imagen instalada" Josu Larrañaga, 2011. Artículo incluido en una revista indexada que, sin embargo, juega con el formato de la página académica, haciendo equivalente el espacio destinado al cuerpo de texto con el destinado a notas e imágenes.
- El Research Catalogue (www.researchcatalogue.net). Plataforma virtual que ofrece un software de edición libre para editar y compartir investigaciones artísticas que puedan aprovecharse los recursos que esta herramienta digital ofrece.

5.2. Propuesta práctica

Tras este recorrido, se iniciaba la propuesta colectiva que, en este caso, se realizó a través de un grupo de whatsapp en el que estaban incluidos todos los estudiantes junto con las docentes. Una vez todos incluidos, se enviaban una serie de indicaciones y propuestas, ensayando diferentes

formas de construcción de sentido (desde la pregunta, la búsqueda de imágenes, la grabación de audios, la cita o la descripción).

FIGURA 7. *Lista de premisas que se enviaron progresivamente por el grupo de whatsapp*

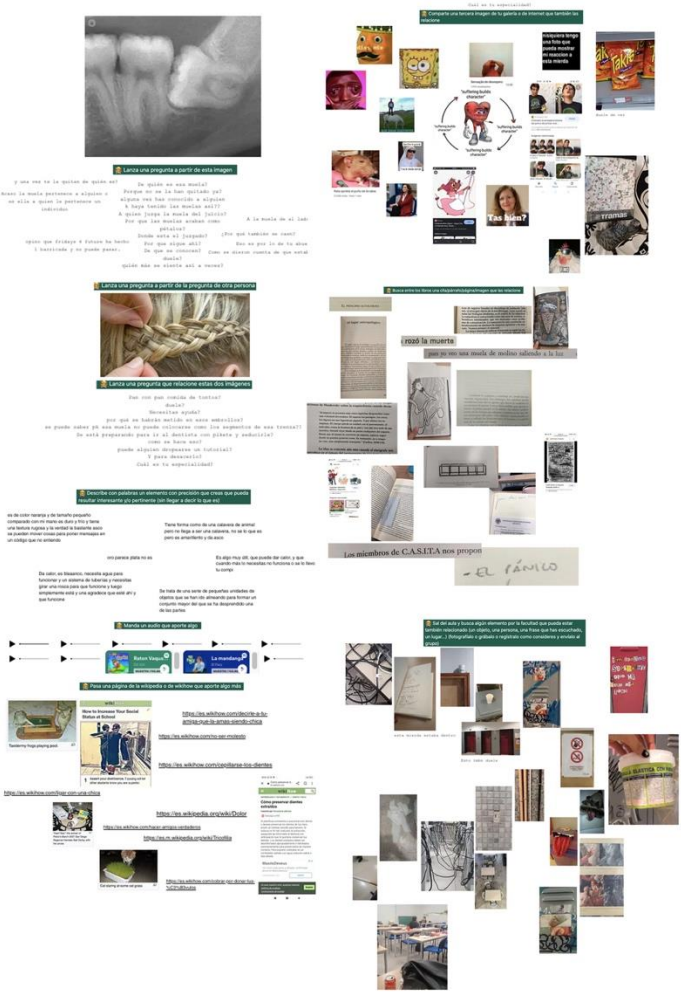


Fuente: Elaboración propia (2022)

En la siguiente imagen, se muestra en recorrido que tomó en el ejercicio en uno de los grupos[25]:

[25] Puede consultarse de manera ampliada en la siguiente dirección web: https://www.torceduras.com/grupo4-2223

FIGURA 8. *Constelación de los materiales compartidos en uno de los grupos.*



Fuente: Elaboración propia (2022)

Como resultado se obtuvo una conversación y un intercambio de ideas y cuestionamientos que, partiendo de las mismas imágenes, derivaron en problemáticas muy diferentes. Por ejemplo, en el ejemplo seleccionado, las dos imágenes que iniciaron el ejercicio (la radiografía de la muela y la trenza) dieron lugar a algunas cuestiones que se repitieron a lo largo de la propuesta, entre ellas, el dolor y su expresión y la creación

de tramas y sistemas de organización formal. Así, se visibilizó la capacidad del pensamiento por relación para construir conocimiento y la variedad de formas de expresión (la imagen, el audio, el vídeo…) que permitían seguir construyendo y abriendo nuevas preguntas. Esto además ayudó a cuestionar qué posibles formatos existen en el ámbito de la investigación artística para poder dar cabida a todas estas formas de saber.

Entre las cuestiones que más interesaron al grupo se destacan las siguientes:

- El papel que ha desempeñado el humor, siendo numerosas las conexiones imprevistas que han tenido una deriva humorística. En este sentido, los estudiantes apuntaban que les resultaba mucho más sencillo pensar ideas si sabían que podían ser absurdas o alocadas.

- La dificultad existente a la hora de responder entre los diferentes formatos, resultando mucho más sencillo el envío (o reenvío) de imágenes frente a la escritura o la grabación de audios.

- También comentaron que el hecho de poder estar viendo al mismo tiempo las respuestas que daban el resto de compañeros, les permitía tener un mayor número de ideas y producir nuevas relaciones.

- Con relación a la parte en la que debían consultar textos y extraer citas, también se mencionó que esta selección se hizo de un modo muy intuitivo, a partir de palabras escogidas al azar que, de un modo u otro, resonaban con lo que estábamos haciendo. Se introdujo también un debate en torno a la cita y la lectura de estos textos canónicos, y la posibilidad de incluirlos en nuestras investigaciones como se hizo en el ejercicio, desde el recorte parcial.

- De modo general, todos los grupos indicaron que habían visto una relación entre el recorrido teórico y la práctica, especialmente en lo referente al pensamiento por montaje y por relación.

– Sobre la utilidad o no de este método como forma de conocimiento se encontró una mayor diversidad de opiniones. Por un lado, algunos indicaron las posibilidades que le encontraron a la conversación que se había generado y que les hubiera gustado seguir indagando y ampliando; mientras que otros les seguía costando ver que esto podría llegar a producir un saber interesante.

– En general, se observó que despertaba interés el cómo se podría continuar trabajando desde lo que se produjo en la conversación por lo que se valora como propuesta futura la implementación de una nueva sesión o práctica para seguir trabajando en torno a los materiales generados.

6. CONCLUSIONES

Tras este recorrido por las sesiones, es posible alcanzar las siguientes conclusiones:

– En primer lugar, ambas sesiones demostraron que la participación de los estudiantes aumentaba cuando se les invitaba a realizar propuestas que les implicaran directamente. Es decir, los contenidos y problemáticas eran abordados en mayor profundidad cuando les afectaban directa y físicamente.

– En segundo lugar, se observó que la sesión práctica permitió que los estudiantes integraran de manera personal y por su propia experiencia las cuestiones tratadas en los recorridos teóricos. Además, se pudo ver que generar esta relación entre lo teórico y lo práctico a través de sus propias herramientas y propuestas artísticas potenciaba que los estudiantes se involucraran en debates teóricos en los que, habitualmente, no se sienten cómodos para opinar por sentir que no tienes suficientes conocimientos.

– En tercer lugar, y en relación con esto último, otra premisa fundamental que definía estas prácticas era la accesibilidad a todo el mundo (es decir, que no exigieran un dominio técnico o un

conocimiento especializado para poder llevarlas a cabo), y con ello, se consiguió que los estudiantes participaran sin miedo a ser juzgados. De este modo, se dio un ambiente distendido y relajado, que, en nuestra opinión, favoreció la participación y el debate.

– Por último, la relación entre las problemáticas teóricas y las prácticas propuestas en su mayoría se evaluó positivamente, pudiendo los alumnos establecer nuevas conclusiones y reflexiones propias.

Para terminar, consideramos que el planteamiento logró en su mayoría cumplir los objetivos y se continuará implementando en los futuros cursos, incorporando las observaciones tras esta primera experiencia.

7. REFERENCIAS

Antich, X. (8 de septiembre de 2010). La memoria visual. La hora Warburg. Disponible en: https://www.lavanguardia.com/cultura/20100908/53997295823/la-hora-warburg.html

Badiola, T., Euba, J.M., Pérez, A., Prego, S. (2012). Primer PROFORMA 2010. Actar

Bodenmann-Ritter, C. (2005). Joseph Beuys. Cada hombre, un artista. La Balsa de la Medusa

Citton, Y. (2021). La iniciación digital: De la empresa de datos a la gracia de lo común. Sinite, 59(178-179). 369-384

Dewey, J. (2008). El arte como experiencia. Paidós

Díaz Cuyás, J. (2011). Mostrar y demostrar: arte e investigación. En Y. Hernández Velázquez (Ed.). Inter/ Multi/ Cross/ Trans: El territorio incierto de la teoría del arte en la época del capitalismo académico. Ayuntamiento de Vitoria = Gasteizko Udalak

Fontal del Junco, M. (Ed.). (2014). Josef Albers. Medios Mínimos, Efecto Máximo. Fundación Juan March. Dispobible en: https://www2.march.es/arte/catalogos/ficha.aspx?p0=cat%3A236&pl=223

Ginzburg, C. (1989). Mitos, emblemas e indicios. Gedisa

Kaprow, A. (2016). Entre el arte y la vida. Ensayos sobre el happening. Alpha Decay. (Edición de Jeff Kelley)

Lepecki, A. (2017). Affective Geometry, Immanent Acts: Lygia Clark and Performance. Post. Notes on Art in Global Context. MoMA. Disponible en: https://post.moma.org/part-1-affective-geometry-immanent-acts-lygia-clark-and-performance/

Martínez, C. (2010). Felicidad Clandestina. ¿Qué queremos decir cuando hablamos de investigación artística? Index. Investigación artística, pensamiento y educación, 0, 8-12. Recuperado de: http://www.macba.cat/uploads/20111122/00_cas.pdf

Moraza, J. L. (2008). Aporías de la investigación (tras, sobre, so, sin, según, por, para, hasta, hacia, desde, de, contra, con, cabe, bajo, ante, en) arte. Notas sobre el sabor. En J. F. De la Iglesia, M. Rodríguez y S. Fuentes (Eds.). Notas para una investigación artística. Actas Jornadas «La Carrera Investigadora en Bellas Artes: Estrategias y Modelos (2007-2015)». pp. 35-71. Universidad de Vigo

Ortega, I. (2022). Recursos humorísticos como herramientas en la formación artística superior. Un recorrido por prácticas artístico-educativas. En M. F Benito, Hernández, C. G. y L. Luceño (Eds.). Aprender innovando. Transferencia del conocimiento en los estudios de historia, artes, arquitectura y diseño. pp. 601-630. Aula Magna

Ortega, I. (2020) Una bibliografía de las formas. A propósito de Primer PROFORMA [Trabajo de Fin de Máster]. Universidad Complutense de Madrid. Disponible en E-Prints Complutense: https://eprints.ucm.es/62901/

Pujals Gesalí, E. (Ed.). (1992). La lengua radical: antología de la poesía norteamericana contemporánea. Gramma

Schiller, F. (2018). Cartas sobre la educación estética de la humanidad. Acantilado

Sennett, R. (2021). El artesano. Anagrama

Universidad Complutense de Madrid (2021). Teorías del Arte Contemporáneo (Guía Docente). Universidad Complutense de Madrid. Disponible en: https://www.ucm.es/gradobellasartes/teorias-del-arte-contemporaneo

"ARTE EXPANDIDO" Y ARTE COMO EDUCACIÓN: JOSEPH BEUYS Y *FREE INTERNATIONAL UNIVERSITY*

Clara Hernández Ullán
Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

Hablar hoy sobre la figura de Joseph Beuys resulta tan interesante como complejo: la fusión que planteaba entre lo cotidiano, lo artístico, lo social y lo educativo hace necesario un enfoque amplio que contemple las distintas facetas que conllevaba su visión artística, así como las implicaciones que entendía que el arte debía tener. Si bien la obra y la figura de Beuys a día de hoy son ampliamente conocidas, su trabajo en torno a la educación artística, aun estando presente de maneras diversas en las exposiciones sobre el artista (como, por ejemplo, en las famosas pizarras), no tiene un lugar protagonista en la imagen general que se tiene de él. Y, sin embargo, su pensamiento educativo es central en su estrategia artística y, precisamente por la imbricación que planteaba entre el arte y el contexto sociopolítico a través de la educación, es de gran valor para los debates artísticos contemporáneos.

2. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

El objetivo de este trabajo es, por lo tanto, analizar el aspecto educativo de la obra y del pensamiento de Joseph Beuys, con el propósito de mostrar el papel que le otorgó en su teoría y en su práctica artística, y reflexionar sobre cómo conectó la educación con la participación política y la idea de cambio social a través del arte.

Para ello, se trabajará con textos y declaraciones de Beuys, provenientes principalmente de entrevistas o textos del propio artista. Teniendo en cuenta el gran interés que tuvo este artista en comunicar su pensamiento

a través de estos medios, nos ha parecido importante que el material para el análisis sean estas fuentes, y que sean sus propias palabras las que muestren y den forma a su pensamiento artístico. Por ello, en la medida de lo posible, se han reproducido tal y como aparecen en las distintas fuentes consultadas.

3. EL "ARTE EXPANDIDO" Y LA TEORÍA ARTÍSTICA DE JOSEPH BEUYS

Se podría decir que una de las ideas fundamentales del pensamiento de Beuys, y probablemente el elemento que funciona como base de toda su estructura teórica y de su práctica artística, es la vinculación entre el arte y la vida. Esta correspondencia se ve claramente a partir de la imbricación que hizo entre su práctica artística y su propia vida, a la que dotó de elementos narrativos (más o menos ficticios, según los casos) que fue transformando en materiales-símbolo en su obra (por ejemplo, el sebo y el fieltro, a partir de su experiencia con los tártaros). Si bien Beuys hizo de su vida "an artistic work in progress" (Antliff, 2014, p. 25), su proyecto de fusionar el arte y la vida iba más allá de su propia biografía, extrapolando esta idea hacia el conjunto de la sociedad y afectando así a todos los aspectos de esta. Esta visión, con origen en el XIX, está, en el caso de Beuys, plenamente arraigada en el romanticismo alemán (Vischer, 2007). Según explicaba Bernárdez Sanchís (2003):

> el gran proyecto beuysiano de fusión del arte y la vida, de «estetización» de la sociedad, se engarza en el planteamiento de Schiller de que la educación estética del hombre es la vía para la libertad y la superación de toda degradación. (p. 13)

Además de Schiller, Beuys recibió influencia de otros autores del romanticismo alemán y del norte de Europa, como Novalis, Kierkegaard, Hölderlin, Hegel o Nietzsche, si bien el pensador que más influencia tuvo sobre Beuys fue Rudolf Steiner, fundador de la antroposofía, quien

desde principios de siglo había suscitado gran interés entre diversos artistas (López Ruido, 1995, p. 370)[26].

Influido por estas corrientes de pensamiento, Beuys fue dando forma a una estructura teórica muy personal en cuya base se encontraba esa fusión arte-vida, que actuó como sostén de su programa y de su práctica artística. Dicha fusión, que se encuentra en sus declaraciones, textos y obras de manera directa e indirecta, entrelazada con otras de sus ideas, era entendida por Beuys tanto en un sentido espiritual, y casi místico, como en un sentido cotidiano, de la vida del día a día. Es decir, para Beuys, el arte debía estar presente en cómo se comprendía la vida y la existencia de las personas, influyendo en la percepción del mundo a través de una involucración estética en el mismo, y también en las acciones cotidianas más comunes, que debían ser realizadas desde una conciencia artística. En una entrevista de 1969, Beuys planteaba su idea del arte como aquello que necesariamente formaba parte de la vida y que, a la vez, se podía encontrar en esos actos cotidianos:

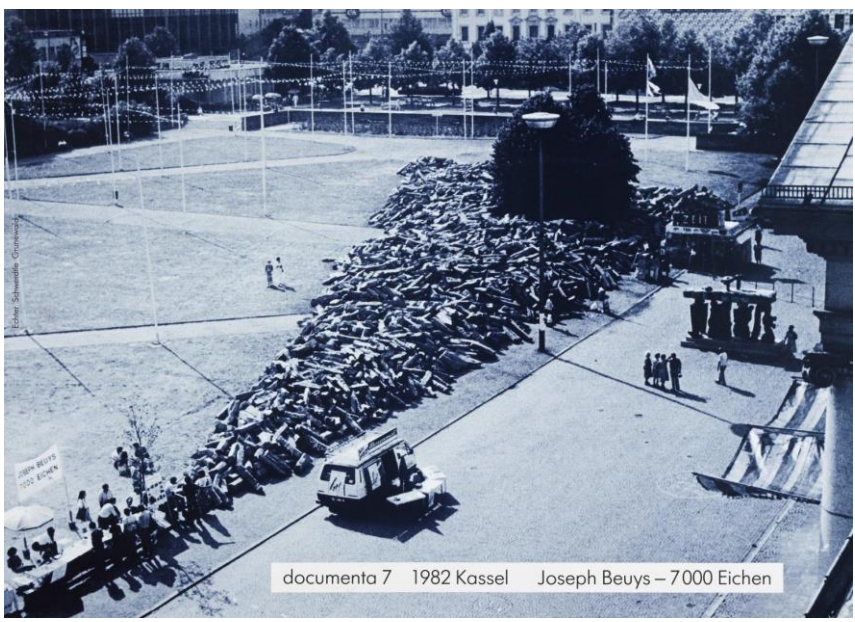
> Es solo el arte lo que hace posible la vida, este es el modo radical en que quiero formularlo. Yo diría que sin arte el hombre es inconcebible en términos fisiológicos. […] El hombre está solo realmente vivo cuando se da cuenta de que es un ser creativo y artístico. Exijo una implicación del arte en todos los reinos de la vida. De momento el arte es enseñado como un campo especial que demanda la creación de documentos en forma de obras de arte. Por eso, yo abogo por una implicación estética, de la ciencia, la economía, la política, la religión, de toda esfera humana. Incluso la acción de pelar una patata puede ser una obra de arte si es un acto consciente. (Beuys, 2006, pp. 39-40)

[26] Beuys se apoyó en la espiritualidad steineriana y ésta influyó en la configuración de su figura como artista, vinculada a menudo a la imagen del chamán. Veáse Harris (2016, pp. 155-159). En su momento, esta autoproyección de Beuys como chamán despertó muchas críticas (como la conocida de Benjamin Buchloh), si bien hoy se están dando nuevas lecturas a este tipo de aproximaciones espirituales hacia las artes, como se pudo ver en la Bienal de Venecia de 2017, Viva Arte Viva, comisariada por Christine Macel. El pabellón principal se estructuró en torno a nueve trans-pavillions, entendidos como nueve capítulos, centrado cada uno de ellos a una "familia de artistas". El sexto de estos pabellones fue el Pabellón de los chamanes, dedicado a aquellos artistas identificados con esa forma espiritual y trascendental de hacer arte, y en el que Beuys aparecía como referente. Véase: https://www.labiennale.org/en/art/2017/introduction-christine-macel

Siguiendo esta idea, para Beuys el arte podía y debía surgir en cualquier campo y de muchas maneras diversas. De acuerdo con esta línea de razonamiento, provenía su conocida máxima de *Toda persona es un artista* (Jeder Mensch ist ein Künstler), según la cual todas las personas tendrían capacidad para convertirse en artista. Lo que planteaba era la transformación del significado de la palabra *artista* para convertir a esta figura en algo más que la persona que creaba una obra: un artista, para Beuys, sería aquella persona libre, capaz de ser creativa y ver el mundo desde una perspectiva más amplia e integradora. Lo explicaba así:

> En este contexto el hombre es visto como un ser creativo, como un productor, ya sea un jurista cuyos productos acaban en un argumento de defensa, ya sea que acabe en un movimiento, o por así decirlo, en algo más fuerte y más significativo. Ésta es la razón por la que la frase "Todo hombre es un artista" se convierte en algo interesante. Y esto es precisamente lo que la gente puede experimentar con estos objetos. […] La frase "Todo hombre es un artista" significa sencillamente la afirmación de que todo ser humano es un ser creativo, que es un creador, y más aún, que puede ser productivo en muchos casos. Para mí es irrelevante si el producto procede de un pintor, un escultor o un físico. (Beuys, 2006, p. 57)

FIGURA 1. *Vista de la obra de Joseph Beuys, 7000 robles en documenta 7, 1892.*



Fuente: https://www.tate.org.uk/art/artworks/beuys-7000-oak-trees-ar00745

Así, el único requisito necesario para ser artista, según la perspectiva de Beuys, era conseguir ser un ser consciente y libre, siendo la libertad, además, un elemento generador de responsabilidad e implicación en el mundo real:

> Freedom is something positive after all, a concept of production, not something arbitrary. It isn't, let's say, a relief from responsibility. On the contrary, the concept of freedom burdens human beings with full responsibility. This concept of freedom expresses the fact that no longer is everything done for people by others; but rather that it is human beings who must now act out of their own freedom and responsibility. (En Harlan, 2014, p. 73)

Bajo estos principios, Beuys planteó una teoría según la cual las artes debían estar implicadas en el mundo real, en la sociedad y en la política, y todas las personas, artistas profesionales o no, debían tener el acceso a ellas para poder actuar en todos los aspectos humanos desde lo artístico. Este era realmente el objetivo de la interacción completa entre el arte y la vida: no era una mera cuestión de estetizar la sociedad, sino de actuar en ella, para ella y desde dentro. De hecho, tal y como explicaba Bernárdez Sanchís (2003), "precisamente es la incapacidad de la ciencia para dar una respuesta global a la existencia lo que le convence [a Beuys] para orientarse a las artes" (p. 11).

A partir de esta idea, Beuys desarrolló su concepto de *arte ampliado o expandido*, que implicaba que la obra de arte debía entenderse no como un objeto aislado del mundo y valioso por la categoría "arte" que portaba, sino como aquello que trascendía los límites y las fronteras tradicionalmente adjudicadas a cada ámbito y expandía sus cualidades transformadoras a cualquier terreno. Según él, solo ampliando el concepto de "arte", sería posible hacer del arte algo significativo para la sociedad. En su ensayo de 1973 *I am searching for field character* indicaba:

> Only on condition of a radical widening of definition will it be possible for art and activities related to art to provide evidence that art is now the only evolutionary-revolutionary power. Only art is capable of dismantling the repressive effects of a senile social system that continues to totter along the deathline: to dismantle in order to build a SOCIAL ORGANISM AS A WORK OF ART. (En Noble, 2009, p. 114)

El arte ampliado posibilitaba la implicación del "cuerpo social" en este y viceversa (Vásquez Rocca, 2008, s. p.). Según Klüser, para Beuys, "el concepto de escultura no está limitado a las artes plásticas, sino que abarca todos los procesos de configuración en los que interviene el ser humano. Conforme a ello el pensar y el hablar son ya procesos plásticos" (en Beuys, 2006, p. 15). Y tal y como lo explicaba el mismo Beuys: "Veo los pensamientos humanos también como plástica, la primera plástica que surgió del ser humano. Que pueda contemplar sus pensamientos como un artista su obra, ¿no? Que mire su pensamiento" (en Bodenmann-Ritter, 2005, p. 87).

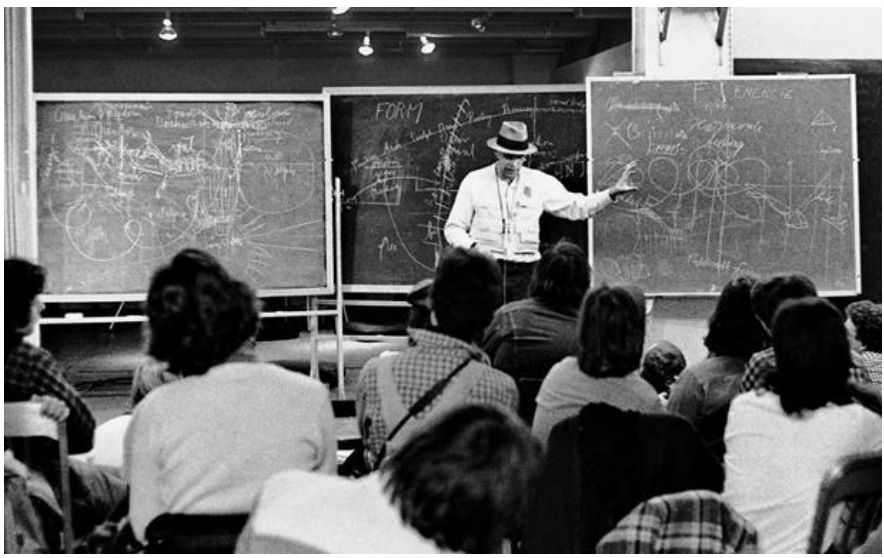
A raíz de este concepto, desarrolló otra de sus ideas claves, la de la *plástica* o *escultura social*, que hacía referencia a esta globalidad del arte que abarcaba todos los aspectos vitales del individuo. La escultura social era, según explicaba, una necesidad, puesto que los procesos materiales formaban parte de toda experiencia humana, de la vida de todas las personas fueran artistas o no (continuando así con la idea de "toda persona es artista"):

> You see, we all still live in a culture that says: there are artists and there are non-artists. This becomes something inhuman, giving rise to the concept of alienation between people. No, every person continually performs material processes. He continually creates interrelationships. Even when he gives, when he defers to another, or the way he behaves in a crowd, there are always, let's say, form processes at work. […] So the moment you become conscious of this, you are involved in this problem. I want to get away from this: from the way the issue of form is laid on artists, or on art in the traditional sense. I want to get things to the stage where people experience themselves as being continually involved in this question; and then, as they keep experiencing and creating these material processes, that they basically also experience that social sculpture is a necessity, and that it is necessary to take things in that they normally don't perceive. (En Harlan, 2014, p. 21).

De este modo, el vínculo arte-vida fue planteado por Beuys a través de prácticas cotidianas, con las que pensaba que cada individuo podía acceder a lo artístico, entendido desde esta perspectiva amplia. Así, bajo esta idea de arte expandido, Beuys generó un "proyecto humanista, socialista, libertario y utópico [que] es también acción artística, es escultura, o, mejor dicho, –siguiendo la diferenciación que hace el propio artista–, es plástica social" (Bernárdez Sanchís, 2003, p. 81).

La idea del arte expandido, junto con la de la plástica o escultura social, son los dos pilares sobre los que se erigía la filosofía artístico-educativa de Beuys, conformando una teoría y una práctica en la que el arte y la educación quedaban unidas por la relación arte-vida y por la necesaria irrupción del arte en la sociedad.

FIGURA 2. *Joseph Beuys's lecture at School of the Art Institute of Chicago (SAIC) in 1974. Photo © 2012 Klaus Staeck and Gerhard Steidl.*



Fuente: https://www.e-flux.com/announcements/30554/joseph-beuys-untitled-sun-state-1974/

4. ARTE COMO EDUCACIÓN

Como se ha visto, para Beuys, todas las esferas de la vida humana debían entenderse bajo un prisma artístico, puesto que solo así podría alcanzarse una verdadera profundidad en las mismas. Su perspectiva partía de una visión holística desde la que buscaba un entendimiento profundo de las relaciones entre lo social, lo natural y lo político, así como de las interconexiones entre la práctica artística expandida y la actividad orientada a crear un futuro libre, democrático y sostenible (Harlan, 2014, p. XI). El interés de Beuys en la educación proviene de esta concepción del mundo y de su consiguiente implicación en su propio contexto social

y político. Al ver la necesidad de trabajar en una dirección más activa, de actuación social directa, sus intereses se fueron orientando hacia actividades de índole política y educativa. Y explicaba en una entrevista de 1970 con el artista Robert Filliou: "When one deals with education we come to the conclusion that we live in a non-world. That our politics don't educate people, but actually misform them. Following this, is that one must involve oneself politically" (En Filliou, 1970, p. 172).

Esta visión beuysiana de la educación es también una consecuencia lógica de su concepto ampliado del arte, tal y como explicaba en otra entrevista, de 1972, ante la pregunta de por qué centraba sus energías en la educación:

> JB: It is the consequence of widening the concept of art. […] Every man is a plastic artist who must determine things for himself. In an age of individuation, away from collective groupings, self-determination is the central concept. But one should not lose sight of actual practice, daily coming into being under one's hands. My pedagogic and political categories result from 'Fluxus'. […] Everyone will be a necessary co-creator of a social architecture, and, so long as anyone cannot participate, the ideal form of democracy has not been reached. Whether people are artists, assemblers of machines or nurses, it is a matter of participating in the whole. Art looks more towards a field where sensitivity is developed into an organ of cognition and hence explores areas quite different from formal logic. (Beuys, 1972, p. 228).

En más ocasiones señaló Beuys la importancia que tenía para él la actividad educativa. En otra entrevista, de 1969, explicaba cómo su labor docente era su "obra de arte más grande", viendo de nuevo, a partir de esta afirmación, su concepción holística y ampliada del arte, al entender su obra educativa como arte y el arte como educación:

> (P): ¿Su labor docente en la Academia de Arte de Düsseldorf durante los últimos años ha tenido una función importante para usted?
>
> (R: Beuys): Es la función más importante que desempeño. Ser un profesor es mi obra de arte más grande. El resto es un producto gastado, una demostración. Si uno quiere explicarse, tiene que presentar algo tangible. Pero pasado un tiempo, eso solo tiene la función de ser un documento histórico. Los objetos ya no son importantes para mí. Quiero llegar al origen de la materia, al pensamiento que se halla detrás de ésta. El pensamiento, el discurso, la comunicación –no solo en el sentido socialista de la palabra– son todas expresiones del ser humano libre. (Beuys, 2006, p. 37).

Esta última frase, en la que dice que "el pensamiento, el discurso, la comunicación […] son todas expresiones del ser humano libre" resulta una idea clave en su concepción artístico-educativa. Para Beuys, la comunicación debía ser uno de los pilares en los que se fundamentaran el arte y la educación. En medio del contexto de la Guerra Fría, en un mundo dividido en dos bloques antagónicos, representados a escala nacional por el caso de Alemania, la comunicación era vista por Beuys como una potente herramienta social y política, como un elemento transformador y revolucionario. Es por ello que su proyecto artístico-educativo era también político, ya que entendía que era necesario reelaborar el sistema proponiendo una alternativa que superara los trastornos sociales que generaban tanto el capitalismo del bloque occidental como el comunismo del bloque del este. Es en este contexto en el que hay que comprender la relevancia del concepto de la comunicación libre en Beuys y el importante papel que le dio a esta idea, situándola en muchas ocasiones en el centro de su obra artística. Así, consideraba que "conversar es también una forma de arte" (en Bodenmann-Ritter, 2005, p. 11), y por ello, por el papel que debía tener el conversar en el arte y en la enseñanza, la escuela podría estar en cualquier lugar, puesto que su función se podía activar en cualquier contexto:

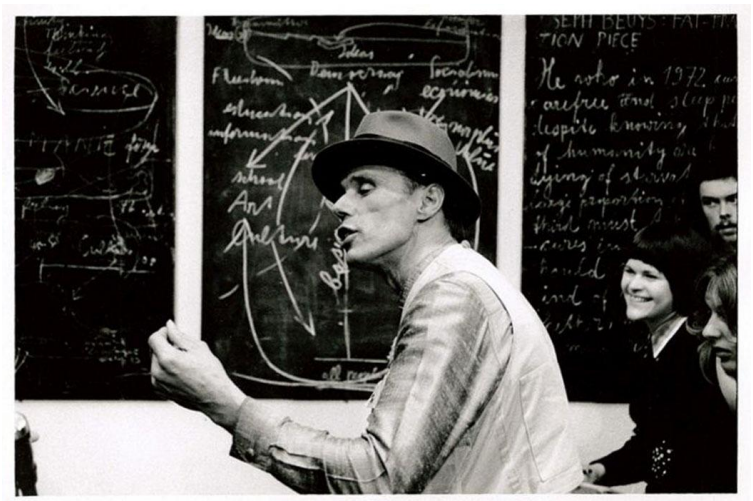
> ¿Y cómo se puede despertar la conciencia?... la escuela es universal a pesar de todo. O sea, en la calle; cuando hablas de estas cosas en la verdulería, con la gente, la escuela está en ese momento en la verdulería. Eso significa que el proceso escolar no sólo tiene lugar en la escuela, sino que empieza en cuanto un ser humano habla con otro de esas cosas. […] Yo solo quiero incitar a que cada cual tome ahora en sus manos ese proceso escolar. Cualquiera que ya pueda hacerlo o que sabría cómo hacerlo; no se necesita tener una capacidad genial por alguna parte. Precisamente la capacidad que uno tenga en ese momento es la que tiene que causar efecto. (En Bodenmann-Ritter, 2005, p. 23).

De igual modo, la formación era entendida por Beuys como un proceso continuo, un permanente estado de contacto con el mundo circundante, con el que el individuo establecía una relación directa a través de la constante "presencia de la mente" para percibir el contexto general; solo así, a la hora de crear algo, se tendría la preparación suficiente, y la mente y el espíritu capacitados para desarrollarlo. En una entrevista de 1979, explicaba:

> I have to keep preparing myself throughout my life, conducting myself such in a way that no single moment is not given over to this preparation. Whether I'm gardening, or talking to people, whether I'm in the midst of traffic or reading a book, whether I'm teaching, or engaged in whichever field of work or activity I'm at home in, I must always have the presence of mind, the overview, the wider perspective, to perceive the overall context and set of forces. In other words, I must always be preparing and planning; and then, when it comes to a specifically artistic act, when I have to decorate a room or lay a table, or even perhaps paint a picture or create architecture –then I'll have the necessary resources. I'll have the principles. Then something will emerge from me that is already substantially better that if this preparatory work had not taken place. (En Harlan, 2014, p. 12).

Además, esa formación debía ser universal, es decir, debía estar abierta a todas las personas, para que pudieran desarrollar sus posibilidades al máximo. Y exponía: "cada ser humano tiene una conciencia totalmente particular, una posibilidad. Y esa posibilidad no está cerrada. Así que se puede desarrollar para llegar a ser mayor. Y como mejor se puede es mediante un proceso de educación e información" (en Bodenmann-Ritter, 2005, pp. 81-82).

FIGURA 3. *Joseph Beuys. Information Action 1972. Performed at the Tate Gallery, 26 February 1972. Photo: Simon Wilson. Tate Archive Photographic Collection: Seven Exhibitions 1972.*



Fuente: https://www.tate.org.uk/research/publications/performance-at-tate/perspectives/joseph-beuys

Como se comentaba en el epígrafe anterior, para Beuys, las personas debían poder desarrollarse como seres libres y creativos, para lo cual era necesaria una educación adaptada a tales fines. Según su visión, solo a través del arte (ampliado) podría esto llevarse a cabo. Por ello, explicaba que la educación "tendría que orientarse por el ideal del arte. Pues propiamente solo el arte es el medio para que los hombres se desarrollen" (En Bodenmann-Ritter, 2005, p. 59). Y exponía en profundidad este razonamiento:

> (P): ¿Considera usted el camino que pasa por el arte como la mejor posibilidad para alcanzar ese fin?
>
> (R: Beuys): Sí, porque todo conocimiento humano procede del arte. Toda capacidad procede de la capacidad artística del ser humano, es decir, de ser activo creativamente. ¿De dónde iba a proceder si no? El concepto de ciencia es solo una ramificación de lo creativo en general. Por esa razón hay que fomentar una educación artística para el ser humano ¿no? Eso se sabe ya por instinto. A consecuencia de eso hay clase de arte en la escuela. Pero no se sabe lo bastante a fondo. Sigue ahí más o menos solo por tradición, y degenerado. Y, por un lado, esa tendencia es ya agónica, es decir, que el estado ya no da valor a la educación artística de las personas, sino a la reproducción de inteligencia técnica para mantener su sistema de poder. Por esa razón solo se puede llegar a una solución de las tareas políticas del futuro y a dar forma a una nueva imagen del futuro orden social recurriendo a la imagen del ser humano. […] hace ya algunos años que abogo por una educación artística que se exprese no solo en una clase de dibujo o de pintura, sino que sea fundamentalmente artística a través de todas las materias. Se puede proceder artísticamente en Matemáticas, porque las matemáticas trabajan con formas […] (En Bodenmann-Ritter, 2005, pp. 71-72).

En otra ocasión, explicaba por qué la educación estética debía estar presente en cada materia para que todas las personas llegaran a estar educadas estéticamente:

> For this, man needs the Aesthetic Education. The isolated concept of art education must be done away with, and the artistic element must be embodied in every subject, whether it is our mother tongue, geography, mathematics or gymnastics. I am pleading for a gradual realization that there is no other way except that people should be artistically educated. […] But it is not just a few who are called to determine how the world will be changed – but everyone. (Beuys, 1972, p. 228).

Esta visión encuentra un claro precedente en Schiller, al entender la educación estética como la columna vertebral de la formación de los ciudadanos libres, por su capacidad de ampliar la visión, la percepción y lo espiritual de cada individuo, artista o no. La educación artística sería así garante de la libertad de las personas al proporcionarles la capacidad de "determinarse a sí mismas", tal y como explicaba en otra entrevista de 1973:

> Mi concepto de arte en realidad es tal que, por así decirlo, abarca todo el ámbito político. Su objetivo es que el ser humano determine las cosas del mundo, se determine a sí mismo. Evidentemente, esta idea incluye también la ciencia, se trata de algo absolutamente interdisciplinar. Se trata de que arte y ciencia, en su conjunto, se practiquen en primer lugar en el proceso de formación, en todo el ámbito educativo. (Beuys, 1973, s.p.)

El hecho de que proporcionara un papel político a esta idea artístico-educativa forma parte, de nuevo, de su idea del arte ampliado y de su capacidad de actuación en el mundo real, en la vida cotidiana de las sociedades y en sus prácticas políticas. Así, según Cercós i Raichs (2017), para Beuys, "el arte se erige entonces como elemento transformador puesto que es capaz de introducir cuñas en los conceptos existentes, dinamitando los lugares comunes, las imágenes e incluso los paradigmas del lenguaje, facilitando la variación y el cambio" (p. 222).

Tomando elementos, como se ha comentado, de distintos pensadores, Beuys planteó una visión política sustentada sobre una idea de socialismo que se acercaba a menudo al anarquismo utópico, y que rechazaba tanto las políticas y la visión social y económica del capitalismo occidental como del comunismo del este, al que denominaba "capitalismo de estado oriental". En la mencionada entrevista de 1973, declaraba que la cuestión era: "cómo puede superarse el capitalismo occidental y las deficiencias del capitalismo de estado oriental y llegar a una forma totalmente nueva en la que los conceptos de libertad, igualdad y socialismo desempeñen un papel" (Beuys, 1973, s.p.). Para alcanzar lo que Beuys entendía por una democracia efectiva, proponía la *Organization for Direct Democracy through Referendum*, presentada en la documenta V en 1972 a modo de foro de discusión, y en la que defendía que las intenciones políticas futuras debían tornarse artísticas: "they must originate from human creativity, from the individual freedom of man" (en

Antliff, 2014, p. 71). Además, entre las acciones que formuló para alcanzar esa democracia, propuso una serie de actuaciones relacionadas con la educación, como la generación de *centros* que actuarían como núcleos educativos e informativos, y en los que se desarrollaría este ideal de comunicación. Y así, anunciaba:

> Tenemos que preparar la intuición como es debido. De ese modo, nos entendemos a nosotros mismos como un centro de escolarización e información. Y el modelo debe tener consecuencias, debe haber tantos centros de información como sea posible en cada ciudad, en cada distrito de Alemania, como foros libres de discusión que apunten hacia la democracia, la libertad y el socialismo (En Bodenmann-Ritter, 2005, p. 29).

Beuys entendía estos centros de información como obras de arte, pues en su imaginario, como se ha visto, acción política, educativa y artística funcionaban bajo el mismo concepto de arte ampliado. Esta vinculación entre el arte y la vida generaba en Beuys nuevas asociaciones, nuevos organismos creados a partir de diferentes ámbitos, que eran mucho más que la suma de sus partes: la fusión entre lo que era una acción política, una acción educativa y una acción artística provocaba algo que no solo implicaba todas estas cosas (ya que era tanto arte, como educación y como política) sino que era también un ente nuevo, de gran carga conceptual, que no poseía ni siquiera un término con el que ser definido y que necesitaba, por tanto, de largas explicaciones por parte de Beuys.

Esta nueva entidad fue la herramienta que Beuys creó para generar cambios en la sociedad, para avanzar hacia su idea de humanismo; es decir, para hacer que todo girara en torno a lo humano y desde una visión que tomaba el arte como herramienta ética para la sociedad (Aizpún, 2001).

FIGURA 4. *Conversaciones en torno a la instalación "Honey pump at the workplace (Honigpumpe am Arbeitsplazt)" de Joseph Beuys, documenta VI, 1977. © Artists Rights Society (ARS), New York/VG Bild-Kunst, Bonn*



Fuente: https://www.thebroad.org/art/joseph-beuys/honigpumpe-am-arbeitsplatz-9?page=11

5. FREE INTERNATIONAL UNIVERSITY

La obra-acción que más ejemplificaba esta idea de Beuys fue la *Free International University* (FIU). En otoño de 1972, Beuys había sido expulsado de la Academia Nacional de Bellas Artes de Düsseldorf por incumplir los criterios de admisión de la misma, al dejar participar en sus clases a todo aquel que quisiera incorporarse, siguiendo su idea de "educación democrática frente a exclusión" (Wismer, 2015, s.p.). Paralelamente a estos debates y a los acontecimientos que surgieron después, en enero de 1972, había formado un comité para una Escuela Libre de Educación Superior, que se convirtió en la base para la FIU, fundada en 1973 junto con Georg Meistermann, profesor de pintura en la academia de Düsseldorf, el artista Klaus Staeck y el periodista Willi Bongard (Wismer, 2015). Para Beuys, esta entidad ejemplificaba su idea de la *plástica*

social, pues incluía en ella el principio de integrar lo artístico, lo educativo y lo político como un todo, utilizando diversas herramientas de trabajo y distintos recursos (exposiciones, charlas, publicaciones, conferencias…). Contenía así tres aspectos fundamentales con relación a la educación: "la escolarización y ejercicio de la intención creativa, la conferencia permanente y la producción moral" (Díaz-Obregón, 2003, p. 255). Este proyecto, además, suponía la materialización de su deseo de inclusión social total en el proceso artístico ampliado, puesto que estaba abierto a cualquier persona, tuviera o no intenciones artísticas.

En su manifiesto, redactado junto al escritor Heinrich Böll, y publicado el 20 de febrero de 1973 como *Manifiesto de fundación de una Universidad Libre Internacional de creatividad e investigación interdisciplinaria* (nota de prensa), explicaba algunos de los aspectos fundamentales de esta visión de lo que debería ser la educación:

> La creatividad no está limitada a aquellos que practican una de las artes tradicionales, e incluso para estos no está limitada a su arte. En todos hay una creatividad sofocada por la agresividad de la competencia y de la búsqueda del éxito. Descubrir, investigar y desarrollar este potencial debe ser tarea de esta Universidad. […]
>
> Una visión aislada y especializada enfrenta las artes y otros ámbitos de actividad entre sí. Los problemas de estructura, de temática y de forma de las diversas disciplinas han de ser comparados entre sí.
>
> La Universidad no desprecia al especialista, no se entiende a sí misma como una institución antitécnica, tan solo presupone que no solo los especialistas entienden de su especialidad, no solo los técnicos entienden sobre su técnica, etc. En la creatividad democrática, sin caer en un cliché defensivo o agresivo, debe ser descubierta la razón de las cosas.
>
> Los conceptos de la *profesionalidad* y el *diletantismo* han sido superados en la nueva definición de creatividad, al igual que deben ser superados los conceptos de *lejanía al mundo* aplicado a los artistas y *lejanía al arte* aplicado a los no-artistas. […]
>
> No debe ser el sentido de la Universidad trazar nuevas líneas políticas y culturales, desarrollar estilos o proveer de modelos utilizables por la industria o el comercio; su fin principal es el estímulo, el descubrimiento y el fomento del potencial democrático, sea cual sea su denominación. En un mundo cada vez más dominado por la publicidad, la propaganda política, la industria cultural y la prensa no se han de ofrecer nombres sino un fórum carente de ellos. (Beuys, 2006, pp. 65-69)

Tras intentar fijarse en Düsseldorf y en Irlanda, al final la FIU no estableció un campus fijo, sino que actuó como un ente itinerante que se activaba al establecerse en algún punto, y Beuys y sus colaboradores abrieron distintas "oficinas" de la universidad en Düsseldorf, Achberg, Hamburg, Gelsenkirchen y Pescara, que trabajaban en este proyecto desde sus respectivas localizaciones (Wismer, 2015, s.p.).

TABLA 1. *Plan de enseñanza que acompañaba al manifiesto de Free International University, 1973.*

<table>
<tr><th colspan="2">PLAN DE ENSEÑANZA</th></tr>
<tr><td>1 Dibujo
Pintura
Teoría de los colores</td><td>2 Dibujo
Talla escultórica
Modelado</td></tr>
<tr><td colspan="2">Disciplinas intermedias</td></tr>
<tr><td>Taller
Técnicas gráficas</td><td>Ebanistería
Cerrajería
Electricidad</td></tr>
<tr><td>3 Teoría del conocimiento</td><td>4 Conducta social
Solidaridad
Crítica de la conducta crítica</td></tr>
<tr><td>5 Pedagogía
Metodología
Didáctica
Crítica de la crítica</td><td>6 Fenomenología de la historia
Fenomenología del arte
Formas de manifestación de la historia del arte
Crítica del arte</td></tr>
<tr><td>7 Teoría de la comunicación
Teoría de la información</td><td>8 Teoría de lo sentidos
Figuración</td></tr>
<tr><td>9 Escena
Representación</td><td></td></tr>
<tr><td colspan="2">DEPARTAMENTOS
Departamento ecológico
Departamento de ciencia de la evolución
[Todos los conceptos empleados en el plan de enseñanza han de entenderse en relación con el concepto de creatividad explicado en el manifiesto.]</td></tr>
</table>

Fuente: Beuys, 2006, p. 70

Tal y como explica Bishop (2019), esta "academia libre y no competitiva" buscaba potenciar la capacidad creativa de cada participante, y al incorporar en su programa no solo materias artísticas y humanísticas, sino también de las ciencias sociales, anticipó una importante tendencia de las corrientes artísticas y comisariales actuales (pp. 386-387).

La FIU, aun concebida como escuela, se planteaba sin embargo como una comunidad abierta, sin necesidad de estar vinculada a un espacio específico, puesto que, como se comentaba anteriormente, Beuys concebía el proceso de educación como algo susceptible de activarse en cualquier momento y cualquier lugar. El interés de aquellos que fundaron, junto con Beuys, la FIU fue el de acercar personas de diversos campos y ámbitos para que formaran parte de un proceso conjunto en el que todos eran siempre tanto profesor como alumno. El objetivo de la FIU consistía en aplicar a todas las esferas de la vida y del trabajo el principio de la creatividad normalmente reservado o atribuido a los artistas. Dicho concepto de creatividad estaba directamente relacionado con el de la democracia, que sería desarrollado y practicado a lo largo de los talleres en los que los diversos participantes, fueran o no especialistas en los temas tratados, trabajaban sobre cuestiones sociales y artísticas (Temkin, 1993, p. 19).

En 1977, en la documenta VI de Kassel, Beuys organizó la acción *100 Days Free International University for Creativity and Interdisciplinary Research*, en el que transformó el área expositiva en un espacio educativo para películas, charlas, y una serie de talleres (trece en total) de diversos temas, tales como "Nuclear Energy and Alternatives", "Media" y "Work and Worklessness", y que sirvió como plataforma para lanzar el proyecto de la FIU (Antliff, 2014, p. 73). En dichos talleres, interdisciplinares y abiertos al público, participaron "sindicalistas, abogados, economistas, políticos, periodistas, trabajadores comunitarios, educadores y sociólogos hablando junto a actores, músicos y artistas jóvenes" (Bishop, 2019, p. 387). Esta acción, planteada como un ejercicio de escultura social, iba acompañada de la instalación situada en el espacio de la FIU, *Honey pump at the workplace (Honigpumpe am Arbeitsplazt)*, formada por una serie de tubos a través de los cuales eran bombeadas dos toneladas de miel líquida, y que actuaba como un sistema

"metabólico" que representaba cómo la escultura social era una fuerza para "renovar el flujo sanguíneo de la sociedad" (Antliff, 2014, p. 74).

FIGURA 5. *Free International University. Discussione con Beuys - Fondazione per la rinascita dell'agricoltura, 1978*



Fuente: https://www.tate.org.uk/art/artworks/beuys-free-international-university-discussion-with-beuys-fondazione-per-la-rinascita-ar00725

Siguiendo esta línea, Beuys enmarcó varios de sus proyectos dentro de la FIU, como el conocido *7000 Eichen* de la documenta VII de 1982, en el que depositó, delante del Museum Fridericianum de Kassel, siete mil monolitos de piedra, los cuales debían irse retirando solo para ser colocados al lado de los respectivos siete mil robles que se irían plantando por la ciudad.

El proyecto de los siete mil robles duró cinco años y fue una de las acciones más conocidas de Beuys. En este, mostraba su perspectiva artística, educativa y ecológica, pues su objetivo no era otro que el de reintegrar los árboles a la vida local y manifestar públicamente, a través de un proceso participativo, la necesidad de los mismos. Por su parte, la FIU duró hasta dos años después de la muerte de Beuys, en 1986, si bien

continúa activa una de sus ramas, en Ámsterdam, fundada por un antiguo alumno de Beuys, y que mantiene la misma filosofía[27].

6. CONCLUSIONES

Tal y como expone Bishop (2019, p. 385), Beuys sigue siendo, a día de hoy, la principal referencia de proyectos artístico-educativos experimentales de los años setenta. Sin embargo, el proyecto de la FIU resulta todavía difícil de delimitar, puesto que, como todo aquello sobre lo que trabajaba Beuys, implicaba la fusión de diversas esferas: no puede ser descrito únicamente como un proyecto educativo, político o artístico, ya que era todo esto a la vez. Como se comentaba anteriormente, la unión de estos ámbitos generó un nuevo escenario, con un proyecto que, desde la perspectiva de Beuys, trascendía todos los límites o definiciones de cada uno de los campos que afectaba y a los que buscaba implicar, creando una obra-acción total que buscaba provocar un cambio integral.

Esta falta de definición de Beuys y esa concepción holística de las manifestaciones de lo humano impedían a menudo la viabilidad de su visión más allá del mundo artístico. "¿Qué haces con un hombre que piensa que tu partido es una escultura?", se preguntaba uno de los miembros del partido de los Verdes (del que Beuys fue co-fundador y del que fue finalmente expulsado) (En Harris, 2016, p. 143). La aplicación práctica de esta concepción beuysiana a terrenos no estrictamente artísticos fue, desde luego, difícil, y en muchos casos problemática. Pero esta falta de delimitación es quizá uno de los principales atractivos que puede tener, a día de hoy, un proyecto como la FIU, ya que permite llevarlo a muy distintos terrenos y extrapolar de muy distintas maneras sus objetivos. Y este sería, tal y como señala Christa-Maria Lerm-Hayes (2019), el principal legado que podríamos destacar hoy de la FIU. Según esta autora, muchas de sus características se pueden percibir en proyectos educativos de artistas, tanto en el momento de la FIU como en los realizados en los últimos años. No en todos los casos la influencia es manifestada explícitamente, pero hay una serie de conceptos compartidos,

[27] Véase: Free International University Amsterdam: http://www.fiuamsterdam.com/index.html

entre los que destacan la mezcla entre concepciones sociales, políticas y educativas y su inclusión en el contexto artístico, y el interés en la implicación del público y de los participantes en la obra.

Por ello, y a modo de conclusión, se señalarán dos aspectos del proyecto artístico-educativo beuysiano y de la FIU que consideramos importantes. El primero se sitúa en un nivel de análisis histórico y teórico, y se podría resumir en cómo el caso de Beuys y la FIU muestra la importancia que tiene, a la hora de investigar y comprender las teorías del arte, tener en cuenta la dimensión educativa de las mismas y considerar qué valor le daban los artistas al binomio arte-educación como motor de cambio social. No es muy común contemplar como parte de las teorías del arte las visiones sobre la educación que proponían diversos artistas, pero, desde nuestro punto de vista, resulta una perspectiva muy valiosa para apreciar en profundidad las conexiones entre arte, teoría y contexto social.

Por otro lado, el segundo aspecto, situado en un nivel de práctica artística y social, sería el de resaltar el papel que puede tener la FIU como referencia para el desarrollo de proyectos de educación artística en el que se involucren distintas disciplinas. Y no como modelo a seguir, sino como caso (histórico) desde el que pensar y plantear estas relaciones a día de hoy. No hay que olvidar las contradicciones que la figura de Beuys implicaba: un artista muy carismático que defendía la disolución de las jerarquías artísticas desde, precisamente, su posición como artista reconocido. Tampoco hay que ignorar o minusvalorar las complicaciones que un proyecto como la FIU entraña. Por ello resulta importante entender las características de los artistas y de sus obras en sus contextos, poder valorar qué reflexiones aportaron y cómo seguir trabajando y debatiendo sobre ellas sin transformar estas figuras en mitos sagrados ni sus acciones en cánones. La teoría artístico-educativa de Beuys y el proyecto de la FIU puede verse, de este modo, como una plataforma desde la que debatir y reflexionar críticamente para desarrollar proyectos que entienden las artes como un medio para llegar a conocer de maneras nuevas la realidad y, sobre todo, de interactuar con ella. Y es precisamente este punto el que puede tener más valor como base para los debates actuales y para las iniciativas educativas de artistas y colectivos que

buscan, tal y como hizo la FIU, esta interacción entre lo artístico y lo social.

7. REFERENCIAS

Aizpún, T. (2001). La revolución somos nosotros. Joseph Beuys como maestro, Doce notas preliminares: revista de música y arte, 7, 22-28.

Antliff, A. (2014). Joseph Beuys. Phaidon.

Bernárdez Sanchís, C. (2003). Joseph Beuys. Nerea.

Bishop, C. (2019). Infiernos artificiales: arte participativo y política de la espectaduría. Taller de Ediciones Económicas.

Beuys, J. (1971). Not just a few are called, but everyone/Interview with Georg Jappe. Studio International, 184 (950). Disponible en: https://archive.studiointernational.com/SI1972/december/vol184-no950.html#p=226

Beuys, J. (1973). Entrevista con el profesor Joseph Beuys/Peter Holffreter, Susanne Ebert, Manfred König y Eberhard Schweigert en Düsseldorf, 1973. Kommunikation, 1. Extractos disponibles en: http://proa.org/esp/exhibicion-proa-joseph-beuys—textos.php

Beuys, J. (2006). Ensayos y entrevistas. Síntesis. [Editado por Bernd Klüsser].

Bodenmann-Ritter, C. (2005). Joseph Beuys. Cada hombre, un artista. Conversaciones en Documenta 5 – 1972. La Balsa de la Medusa.

Cercós i Raichs, R. (2017). El pensamiento estético-pedagógico de Joseph Beuys: entre la memoria y la performance. Historia y Memoria de la Educación, 5, 217-237.

Díaz-Obregón, R. (2003). Arte contemporáneo y educación artística. Los valores potencialmente educativos de la instalación. [Tesis doctoral]. Universidad Complutense de Madrid.

Filliou, R. (1970). Lehren Und Lernen Als Auffenhrungskuenste / Teaching and Learning as Performing Arts. Kasper König.

Harris, J. (2016). Globalistas utópicos. Artistas de la revolución mundial, 1919-2009. Akal.

Harlan, V. (Ed.). (2014). What Is Art?: Conversation with Joseph Beuys. Clairview Books.

Lerm-Hayes, C. M. (2019). Beuys's Legacy in Artist-led University Projects. Tate Papers, 31. Disponible en: https://www.tate.org.uk/research/tate-papers/31/beuys-legacy-artist-led-university-projects

López Ruido, M. (1995). Joseph Beuys: el arte como creencia y como salvación. Espacio, Tiempo y Forma. Serie VII, Historia del Arte, 8, 369-391.

Noble, R. (Ed.). (2009). Utopias. (Documents of Contemporary Art). Whitechapel Gallery/The MIT Press.

Steinhäusl, U. (2008). ¿Todo hombre es un artista? Friedrich Von Schiller–Rudolf Steiner–Joseph Beuys. En Arocas, N. C., Calañas, J. A. y Calero, A. R. (Eds.), Friedrich Schiller: Estudios sobre la recepción literaria e interdisciplinar de su obra (pp. 277-283). Universitat de València.

Temkin, A. (1993). Joseph Beuys: An Introduction to His Life and Work. In A. Temkin and B. Rose (Eds.) Thinking Is Form. The Drawings of Joseph Beuys (pp. 11-27). Philadelphia Museum of Art / The Museum of Modern Art.

Vischer, T. (2007). Beuys and Romanticism. En C. Mesch and V. Michely (Eds.), Joseph Beuys. The Reader (pp. 151-170). MIT Press.

Vásquez Rocca, A. (2008). Joseph Beuys. Cada hombre, un artista. Revista Almiar, 37, s.p.

Wismer, M. (2015). One of Many: The Multiples of Joseph Beuys. In E. Crosby and L. Glass (Eds.), Art Expanded, 1958-1978. Walker Art Center. Disponible en: http://walkerart.org/collections/publications/art-expanded/one-of-many-joseph-beuys.

ARTE E INSTITUCIONES SOCIALES: EXPERIENCIA ARTISTCA EN EDUCACIÓN SOCIAL

M. VICTORIA MÁRQUEZ CASERO
Universidad de Málaga

PILAR DEL RÍO FERNÁNDEZ
Universidad de Málaga

LETICIA A. VÁZQUEZ CARPIO
Universidad de Jaén

1. INTRODUCCIÓN

El presente escrito toma su basa en la investigación llevada a cabo tras la Experiencia Artística y Educativa realizada en el Ámbito Universitario, en la provincia de Málaga, concretamente en la Asignatura de EDUSO (Educación Social A través del Arte) en el Grado en Educación Social, impartido en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga.

En la actualidad se habla en numerosas ocasiones de la importancia del are para el beneficio social. Pero nos preguntamos si realmente se utiliza el arte en beneficio y mejora de los diversos contextos sociales. La cuestión es si se plantea trabajar a través de las artes y si es así, si se lleva realmente a la práctica. Si se utiliza el arte como expresión personal o si, simplemente, se limitan a realizar manualidades, que como bien dice Acaso (2009) no se considera hoy día arte.

Es este precisamente, el punto de partida de la experiencia artística en Educación Social.

Tras trabajar el concepto de "Arte" y "Educación Social" y la integración y retroalimentación de ambos, se inicia una pequeña investigación sobre las distintas instituciones sociales y la presencia del arte en las

mismas permitiendo, tras exponer y compartir la investigación realizada con sus iguales, que el alumnado amplie el abanico al respecto

> algo que nos ha gustado es la gran variedad de entidades que han presentado los diferentes grupos. Esto nos ha permitido conocer de manera práctica y sencilla cómo se relaciona el arte en (casi) todos los organismos existentes, en mayor o menor medida, algo totalmente favorable. (Alumnado EDUSO, 2023)

Al presentar una experiencia vivenciada y evaluada por el propio alumnado implicado, utilizaremos en más de una ocasión sus palabras, para ir construyendo el presente escrito. Por lo que, terminaremos este apartado con lo indicado por el alumnado de EDUSO (2022-23): "Hemos podido ver también cómo se trabaja desde el arte en ámbitos muy diferentes, para llegar a distintos objetivos y poder educar a través del Arte, que es en parte uno de los objetivos de la asignatura que cursamos".

1.1. EDUCACION SOCIAL Y ARTE

Partimos de que la educación, como indica Torres (2009) es el motor de crecimiento de la sociedad, y por ende, el camino para llegar a la equidad, para ayudar a corregir las desigualdades existentes en la sociedad.

La Educación Social pretende suscitar el desarrollo personal y social de las personas mediante procesos educativos, bien personales, grupales o en determinadas comunidades; apoyando y fomentando la participación ciudadana, la igualdad de oportunidades y la inclusión social.

> El arte nos hace sentir vivos a todos y útiles, con el arte comenzamos a expresar y con eso mismo vamos pintando nuestra historia de vida. Esto mismo, pasa con la educación social pero tal vez pensamos que, de manera más implícita, la educación social es necesaria para aprender, crecer y desarrollarnos íntegramente como personas. Hemos podido darnos cuenta como el taller de arte involucra a todos/as, debido a que se sienten que dentro de ese espacio todos/as son válidos/as y se sienten igual de importantes dentro de la diversidad que tenemos cada una de las personas. (Alumnado EDUSO, 2023)

Por otro lado, podemos indicar que el arte, al poder desempeñar un papel primordial en la construcción de identidades colectivas, tiene la capacidad de influir y refutar las diversas instituciones sociales. El arte, como lenguaje expresivo que es, nos permite abordar temas políticos y

sociales, desafiar las normas establecidas y lanzar a la sociedad preguntas comprometidas que permita que la sociedad desarrolle un pensamiento más crítico ante lo vivido y ante sus problemáticas de sostenibilidad, desigualdad, injustica, discriminación…. En el desarrollo del diálogo intercultural tan necesario para lograr la equidad, comprensión y cohesión social, juega un papel primordial todas las formas de expresiones artísticas, musical, danza, teatro, literatura, plástica…, y con ello, como no, los propios artistas,

> La educación social y el arte caminan juntos, como bien hemos aprendido en esta asignatura, porque juntos/as construimos para dar su lugar a todas las personas. El arte nos brinda desde que nacemos la oportunidad de, a través de él, mostrar nuestras emociones, comunicarnos, expresarnos… siendo este una alternativa muy favorable y de ayuda en terapias para conseguir que todas las personas que tienen problemas a la hora de comunicarse o relacionarse puedan llegar hacerlo gracias a ello. (Alumnado EDUSO, 2023)

El arte es un bien común que, como nos indica Ballesta et al., (2011), al estar presente en nuestras vidas desde que nacemos, cuando garabateamos, e ir cambiando, atendiendo a las necesidades de las personas y la sociedad, nos permite beneficiarnos de sus cualidades expresivas, independientemente de nuestras capacidades o conocimientos artísticos. Y con ello proporcionar al individuo salud emocional y en consecuencia salud mental y física.

En lo referente a las instituciones sociales, el arte por su capacidad expresiva, cuando en ocasiones llega a ser disruptivo o crítico y cuestiona las estructuras sociales existentes, puede llegar a desafiarlas e influir en su transformación. Por lo que podemos indicar que el arte y las instituciones sociales, están intrínsicamente conectadas, influyendo en el desarrollo social en continuo dinamismo y transformación.

El ser humano es un ser comunicativo que precisa de relaciones sociales Como indican Vargas-Pineda y López-Hernández (2020) el ser, un ser social, por lo que necesita relacionarse y sentirse conectado a otras personas, siendo las artes Plástica un medio idóneo para ello

Con los avances en los estudios de la mente, a través de las expresiones artísticas para diagnosticar a pacientes, se inicia la utilización del arte

como terapia, instaurándose cada vez más en nuestra sociedad el concepto de arteterapia como estrategia de intervención terapéutica o bien como indica Quintero (2017) al aportar beneficios en lo referente al desarrollo del autoconocimiento y autocontrol, para la mejora del desarrollo personal, en pro de una mejora en la calidad de vida.

1.2. INSTITUCIONES SOCIALES

Las necesidades importantes de una determinada cultura o sociedad pueden llegar a convertirse en características estables de las mismas, tales como roles, normas, estructuras, organizaciones o sistemas, dando pie a determinadas comunidades o agrupaciones que lleguen a convertirse en instituciones sociales para cubrir determinadas necesidades, política sociales, familiares, económicas, religiosas o educativas en una determinada época social.

Podemos definir el termino institución como "complejos normativos que regulan los comportamientos de los individuos aludiendo a aspectos relevantes de la vida social, reduciendo las alternativas abiertas a los sujetos, y con ello la complejidad y la contingencia de la sociedad (Gallino, 1993, p.389 en Herrera y Jaime, 2004 p.53)

Parsons (1988) ubica el problema de las instituciones en el cuadro de referencias del sistema de acción. Más concretamente, es parte crucial de los problemas generales de la constitución de los sistemas sociales y de los fundamentos de su estructura. Aquí se explica de qué forma las instituciones conectan valores y motivaciones, incentivando el esfuerzo voluntario de los sujetos. (en Herrera y Jaime, 2004)

Cada institución social, dependiendo de su finalidad, va consolidado sus propias características que las identifican.

Podemos decir que, entre las características de las instituciones educativas, independientemente de cuál sea su alcance o enfoque, sean formales o no formales, podremos encontrar la transmisión de los valores propios de la cultura en la que coexisten, así como la inclusión social de todos sus miembros. Concretando, las entidades dedicadas a la Educación Social promueven el desarrollo de las personas y el bienestar social.

Las organizaciones pueden ser gubernamentales o no gubernamentales (ONG). En ambas nos encontramos con organizaciones implicadas en el ámbito de Educación Social, con proyectos o programas dirigidos a grupos concretos en situaciones de riesgo o ambientes desfavorecidos o personas que precisen integración por motivos sociales o físicos o cognitivos.

No podemos dejar de nombrar, independientemente de ser o no gubernamentales, a los Servicios Sociales y Comunitarios, presentes también en la Educación Social, por la gran labor que realizan al brindan asistencias a personas en situaciones de vulnerabilidad.

Frías (s.f.) enumera algunas de las funciones de las instituciones sociales

1. Servir de orientación para la conducta de los individuos.
2. Su función es positiva en tanto que facilitan la solución de las necesidades básicas.
3. Permiten que la sociedad mantenga una continuidad.
4. Regulan la actuación de los individuos mediante normas y sanciones.
5. Actúan como un ente coordinador a nivel cultural.

Las instituciones sociales son fundamentales hoy día, y están conformas por organizaciones que gozan de reconocimiento por parte de todos sus miembros.

1.3. IMPORTANCIA DEL ARTE EN LAS INSTITUCIONES SOCIALES

No nos referimos a las redes que estructuran el campo de las artes como museos o aquellas redes que establecen los criterios de valor para la producción de las artes. Nos referimos a aquellas instituciones que prestan ayuda a la sociedad, aunque actualmente los museos están tomando también este camino pedagógico y en ocasiones terapéutico abriendo las puestas a aquella necesidad que precisa de atención. Al mismo tiempo se está contribuyendo a la difusión del arte, el cual precisa de reconocimiento y cabida en la sociedad actual. Como indica Crane (2024) son las instituciones sociales y las industrias culturales los que contribuyen a la difusión del arte en la postmodernidad en la que vivimos.

Tanto el are como las instituciones sociales, al estar estrechamente interrelacionados, influyen en la configuración y transformación de la sociedad.

Si se utiliza el arte como herramienta educativa, al promover la expresión emocional, se fortalece la autoestima, se promociona la empatía y la comprensión, y se fomenta la creatividad, el pensamiento crítico, y el desarrollo de habilidades sociales. De igual modo, podemos contribuir a la construcción de relaciones y la promoción de la inclusión y la diversidad y con ello al desarrollo integral de las personas

Lo indicado queda ratificado en palabras de García (2020, p.78) "La práctica artística en la Educación Social fomenta la creatividad, la imaginación y la capacidad de reflexión crítica de los participantes, promoviendo así su empoderamiento y autonomía"

Son muchas las instituciones y los estudios que respaldan la importancia del arte en las instituciones sociales

García (1987, p.14) expone muy certeramente que "El área cultural aparece a menudo como un espacio no estructurado, en el que coexistirían arbitrariamente instituciones y agentes personales muy heterogéneos." Y clarifica que coexistir no es lo mismo que colaborar. Propone un proyecto colaborativo para acortar distancias entre un contexto urbano y el de comunidades indígenas del sureste de México. Estableció un modelo colaborativo entre el sector público y la sociedad civil.

En esta misma línea Stuckey y Nobel(2010) investigan sobre el impacto del arte en la salud y bienestar del ser humano, exponen que la actividades artísticas pueden reducir el estrés, fortalecer la resiliencia y mejorar el estado de ánimo.

Por su parte Sholette y Bass (2018), analizan proyectos de arte social y sus repercusiones en las instituciones sociales. Indagan como el arte puede ser una herramienta para el compromiso comunicativo y en consecuencia para el cambio social.

Azoulay, como Director-General del El informe de la UNESCO (2018) pone de manifiesto la importancia del arte y la cultura en el desarrollo económico y social del individuo. Hace constar cómo el arte tiene la

capacidad de promover la diversidad cultural, de contribuir al bienestar social, de las diferentes culturas y comunidades siendo capaz de fortalecer la cohesión social

Podemos concluir con palabras de López (2019, p.26) indicando que "El arte en la Educación Social promueve la inclusión y la diversidad, ofreciendo espacios de encuentro y participación para personas de diferentes culturas, edades y capacidades" Influye en la Expresión y comunicación del individuo, fomenta la creatividad, el pensamiento crítico y la innovación. Estimula la expresión emocional, mejorando la confianza y con ello la autoestima Promociona la empatía y la comprensión y con ello el desarrollo de habilidades sociales. Por todo lo indicado podemos decir que se produce una mejora en la calidad de vida y bienestar social, al mismo tiempo que se influye en la preservación cultural y patrimonial del arte.

2. OBJETIVOS

Partiendo de los principales objetivos planteados:

- Ser conscientes de la realidad social existente en nuestra sociedad.
- Ser conscientes de la importancia que tiene el arte dentro de la Educación Social
- Ser conscientes de los beneficios que pueden obtener al educar a través del arte.
- Potenciar la responsabilidad social
- Suscitar la, empatía y aceptación de la diversidad a través de la expresión creativa y la exploración de la identidad
- Proporcionar al alumnado experiencias de ámbito social e inclusivo
- Clarificar si en las instituciones sociales utilizan el arte como elemento expresivo, o lo utilizan como entretenimiento o no tiene presencia en las mismas.

En el transcurso de la experiencia, fueron surgiendo en los distintos grupos objetivos más específicos atendiendo al contexto de las investigaciones realizadas. Estos son algunos de los objetivos planteados por el alumnado

- Mostrar la conexión Educación Social – Arte.
- Dar reconocimiento a todas las formas de hacer arte.
- Hacer sentir a otras personas partícipes, útiles e indispensables en nuestro proyecto.
- Propiciar trayectos de formación en distintos ámbitos que fomenten el pensamiento crítico, el empoderamiento ciudadano, la creatividad social y la acción colectiva.
- Incentivar la introspección de cada individuo
- Generar una cohesión de grupo real.
- Investigar cómo funcionan los diversos organismos y el lugar que ocupa el arte en los mismos.
- Desarrollar la perspectiva comunitaria
- Experimentar la importancia de la creatividad
- relacionado la importancia del arte y las emociones
- Reconocer las emociones con los sentidos por medio del arte.
- Compartir y crear nuevas interacciones sociales tras compartir las diferentes Vivencias
- Mejorar la integración, desarrollando las habilidades sociales, utilizando el arte
- Fomentar y favorecer el desarrollo de la creatividad, mejorando así la autoestima, la expresión, y el control de los sentimientos y emociones a través del arte
- Promover una visión sana y saludable de la sexualidad y la autoestima.

- Concienciar en la prevención de relaciones abusivas.
- Ser capaz de mejorar la percepción propia de las personas partici pantes.
- Romper con los complejos e inseguridades y trabajar para una mejora de la autoestima.
- Concienciar de la importancia del arte como transmisor de emociones.
- Poder fomentar la expresión de emociones a
- través del arte y la expresión artística.
- Generar un control de las emociones y mantener un buen ambiente en el grupo clase. Y de esta manera poder conocer y expresar las propias emociones y la de sus compañeros a través de una herramienta como es el arte.
- Promover la comprensión, empatía y aceptación de la diversidad de género a través de la expresión creativa y la exploración de la identidad de género.
- Crear un espacio seguro e integrador para que las personas compartan sus experiencias, cuestionen las normas sociales y fomenten una comunidad más tolerante e integradora.

Finalizar nuevamente con las palabras del propio alumnado:

> "Nuestro objetivo ahora es seguir promoviéndolo para darle visibilidad y llevar el arte a todos los rincones, ya que es una gran herramienta que debería acompañarnos en todas las etapas de nuestra vida".
>
> Estos objetivos han sido claramente resueltos porque como bien dice el objetivo general, hemos podido conocer qué es el arte para otras personas, también el iniciar este trabajo nos ha llevado a preguntar en nuestros hogares y círculos amistosos qué es el arte, que a pesar de ya tener ideas previas siempre es positivo invertir un poco de tiempo en ello. (Alumnado EDUSO 2023)

Como han ido reflejando a lo largo del proyecto, sintieron cumplido los objetivos planteados y tras la practica realizada indican "*queda claro de una forma intrínseca que Educación Social y arte se nutren"*. Al

testificar "*hicimos sentir partícipes a las personas que conviven en el centro, porque sin ellas nada hubiera sido posible, y dimos reconocimiento a sus maneras de crear arte".*

3. METODOLOGÍA

Los principios metodológicos básicos planteados van en la línea de la metodología activa en la que se promueve un aprendizaje significativo centrado en la propia investigación. Al tratarse de un proyecto socioeducativo, se asienta en un paradigma dinámico e inclusivo, que potencia la socialización y la equidad. Como indica Serrano (2003), para conseguir resultados satisfactorios se precisa de una implicación de los discentes, deben estar dispuestos a colaborar y participar. Su aprendizaje repercutirá también en el docente

Teniendo siempre presente que, en sus distintas magnitudes, "El arte en la Educación Social es una herramienta poderosa que permite la expresión y comunicación de emociones, promoviendo la integración social y el desarrollo personal de los individuos" (Smith, 2018, p. 45). Fortaleciendo la identidad de los individuos participantes y fomentando en los mismos la creatividad

Comenzamos trabajando el papel del arte en la sociedad y se continúa con un trabajo de campo para valorar cuál es la presencia del arte en las instituciones sociales, cuál es la realidad a este respecto, si está o no presente, y de estarlo, de qué forma. cómo se trabaja el ámbito de la educación social y su relación con el arte en diferentes entidades de Málaga.

Tras ello, han elaborado una entrevista semiestructurada, ya que como bien indica (Díaz et al., 2013) en las entrevistas semiestructuradas las personas implicadas tienen mayor libertad para poder expresarse facilitando la captación de extraer los datos planteados y otros emergentes.

Recopilada la información deben analizarla y plantear una nueva propuesta dirigida al grupo o institución visitada. Y todo ello exponerlo y ponerlo en práctica en clase para compartirlo con sus iguales contribuyendo a un mayor enriquecimiento del grupo.

FIGURA 1: *entrevista expuesta en clase*



Las entrevistas han sido elaboradas en función de las directrices que marcaban las diversas entidades entrevistadas. Todo ello ha contribuido a ver la realidad social en la que se encuentran como educadores sociales y a abrir su visión a los distintos ámbitos posible en los que tienen cabida

Siendo posible todo ello bajo una metodología cooperativa, en la que cada miembro del grupo tiene su cabida y con ello su aportación . "El arte permite el desarrollo de habilidades sociales y la construcción de relaciones interpersonales, favoreciendo la empatía, el respeto y la tolerancia entre los individuos" (Martínez, 2017, p. 112).

> Además, hemos podido comprobar a lo largo de la asignatura, que es posible educar a través del arte. Centrar metodologías pedagógicas en arteterapia, mediación artística o metodología cooperativa es un acierto seguro a nivel de eficacia y eficiencia pedagógica. Eso sí, es importante que los y las profesionales que trabajen a través de estas metodologías estén formados y formadas en arte. Tienen que estar familiarizados y

familiarizadas con el mundo del arte, para así poder transmitirlo de una forma eficaz y eficiente. (Alumando EDUSO 2021)

FIGURA 2: *exposición en clase*



Nota: Autoría propia

4. RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Finalizada dicha experiencia, el alumnado manifiesta la satisfacción del trabajo realizado tanto in situ en las instituciones entrevistadas, como en la posterior elaboración de la nueva propuesta, como con la puesta en práctica en la clase de la misma .

Han podido comprobar como el arte abre la puerta a la expresión y por ende a la introspección, les ha ayudado a compartir aspectos fundamentales, favoreciendo su desarrollo personal y social.

Como bien indica "hemos podido comprobar a lo largo de la asignatura, que es posible educar a través del arte". (Alumando EDUSO 2021) y "que son muchas las herramientas artísticas de las que nos podemos valernos para llevar a cabo nuestra labor socioeducativa" (2022) Han sido consciente de que el arte se convierte en herramienta con la que pueden lograr diversos objetivos del ámbito de Educación social al proporcionar un vehículo de expresión no verbal "Hemos encontrado en el arte una manera de relajación, de liberar esas tensiones a las que se pueden encontrar expuestos en su día a día".(2023)

Al compartir las experiencias vividas, el proceso de aprendizaje es más motivador y por consecuente más enriquecedor "Por esto mismo consideramos un acierto la visita y afirmamos haber obtenido un aprendizaje valioso" (alumnado EDUSO 2023) tras lo experimentado ha ratificado la relación existente entre el Arte y la Educación Social

Para continuar en la línea del presente escrito, concluiremos con palabras del propio alumnado, quienes mejor que ellos y ellas para que expresen las conclusiones reales. Son tantas las buenas conclusiones manifestadas, que ha sido difícil seleccionarlas, a continuación se muestran cuatro de las citadas.

> "En resumidas palabras, la elección de este trabajo nos ha facilitado el acercamiento a esta asignatura de manera más práctica, comprendiendo la amplitud de oportunidades que nos ofrece el arte como la gran cantidad de manifestaciones del mismo que sirven para expresar todo aquello que llevamos dentro (escritura, expresión corporal, manualidades, artes plásticas, artes textiles,…etc), y siendo capaces de analizar en nuestro entorno más cercano como las personas utilizan el arte en su día a día. Si tenemos que evaluar este trabajo de alguna forma, lo hacemos de

> forma positiva y conscientes de que, a pesar de las dificultades, hemos realizado la entrevista en una empresa. (alumnado EDUSO 2021)

Y como bien dice otros dos grupo:

> "Cada vez la sociedad está valorando más el arte, pero todavía nos queda un gran camino (…) Nuestro objetivo ahora es seguir promoviéndolo para darle visibilidad y llevar el arte a todos los rincones, ya que es una gran herramienta que debería acompañarnos en todas las etapas de nuestra vida. (Alumnado EDUSO 2023).

> Hemos aprendido que realmente el arte puede desencadenar cambios importantes a nivel mundial, a través de documentales como (el primero que vimos), que muestran la capacidad del arte para involucrar a la humanidad, sin importar sus diversidades, nivel económico, género, cultura… Esto ha sido sin duda un empujón para nosotras como educadoras sociales, y como personas. Está en nuestras manos que el mundo sea un lugar mejor, y a través de algo tan poderoso como el arte, que da voz a aquellos que se la arrancaron, es posible. (Alumnado EDUSO 2023).

Y ya como conclusión final la opinión de un último grupo de alumnas:

> En último lugar, dejar constancia de lo importante que ha sido para nosotras como grupo visibilizar y dar voz al arte como medio expresivo, educativo y revolucionario. La revolución está en ser quienes somos, sin doctrinas ni miedos, sin barreras ni límites, sin represión; el arte es la voz de la revolución. (alumnado EDUSO 2023).

Como bien ratifica el alumnado la experiencia vivenciada le ha permitido experimentar un aprendizaje cooperativo, les ha permitido sentirse cohesionadas a través del arte sacando según indican, lo mejor de cada una, valorándolo como aspecto bastante positivo. Les ha permitido como indican, ser en todo momento, "expresarnos y transformarnos convirtiendo nuestro cambio y transformación en arte". (2023) "De manera general, ha sido muy satisfactorio el desarrollo de esta actividad, porque nos ha hecho crecer, y sobre todo crecer juntas".(2023)

> el proceso del proyecto ha sido muy enriquecedor y nos ha hecho descubrir material que hasta el momento no habíamos imaginado trabajar con él. Una vez puesto el foco creo que podremos disponer de estos conocimientos en nuestros futuros proyectos de intervención sin importar el ámbito. Ya que el arte en relación con la educación social ha venido para quedarse.

6.. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Se finaliza el escrito con un texto de agradecimiento del propio alumnado.

> "Por último, agradecerte a ti Victoria por ponernos tan fácil el poder desarrollar nuestra creatividad y motivarnos a implantar el ARTE en nuestro futuro profesional como educadoras sociales.
>
> ¡Gracias por todo!" (alumnado EDUSO 2021)

8. REFERENCIAS

Acaso, M. (2009). La educación artística no son manualidades. Editorial Catarata

Carrillo M, Padilla J, Rosero T, Villagómez MS. (2009). La motivación y el aprendizaje. Alteridad. Revista de Educación, 4(2).

Corpus J, McClintic-Gilbert M, Hayenga A. (2009). Within-year changes in children's intrinsic and extrinsic motivational orientations: Contextual predictors and academic outcomes. Contemporary Educational Psychology, 34(2), 154–166.

Díaz L, Torruco, U, Martínez, M, y Varela M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. Investigación en educación médica, 2(7), 162-167.

Fernández, M. E. (2003). Creatividad, arte terapia y autismo. Un acercamiento a la actividad plástica como proceso creativo en niños autistas. Arte, Individuo y Sociedad, 15, 135-152.

Frías (s.f.) Instituciones sociales y sus funciones. Psicocode. Https://psicocode.com/social/instituciones-sociales/

Gallino, L. (1993): «Istituzione», en ídem, Dizionario di sociologia, Turín, Utet, pp. 387-390.

García, A. (2020). El arte como herramienta de empoderamiento en la Educación Social. Revista de Educación y Desarrollo Social, 15(1), 75-90.

Garcia, S. (2020). Art i transformació. Arts plàstiques i Educació Social. Covid o no covid. Universitat de Barcelona.

García, A. (2020). El arte como herramienta de empoderamiento en la Educación Social. Revista de Educación y Desarrollo Social, 15(1), 75-90.

GARCÍA, N. (1987). Políticas culturales en América Latina. México, Barcelona, Buenos Aires: Grijalbo.

González, A. M. (2010). La mediación artística: un modelo de educación artística para la intervención social a través del arte. Revista iberoamericana de educación (Impresa), 52(2), 1-9. https://doi.org/10.35362/rie5221797

Crane, D. (2004) La producción cultural en masa: Hacia una estética del postmodernismo. Ediciones Gedisa.

Herrera, M. y Jaime, A. (2004) Generación y transformación de las instituciones sociales: los proceso morfoestáticos y los procesos morfogenéticos. Reis. Revista Española de Investigaciones Sociológicas, núm. 107, (pp. 49-87) https://www.redalyc.org/pdf/997/99717665004.pdf

Junta de Andalucía (2015, enero). El Centro de Menores San Francisco deTorremolinos. Consejería de Educación, Cultura y Deporte. Archivo Histórico Provincial de Málaga. [Consultado el 12/05/21] en http://www.juntadeandalucia.es/cultura/archivos_html/sites/default/contenidos/archivos/ahpmalaga/documentos/DOCMES_201501_3.pdf

López, M. (2019). Arte y Educación Social: Inclusión y diversidad. Revista Internacional de Educación Social, 14(1), 21-34.

López, M., & López, M. (2017). La influencia de las actividades artísticas en la promoción de valores en jóvenes. Revista científica de comunicación y educación, 14, 183-193.

Martínez, L. (2017). El papel del arte en la Educación Social para el fomento de habilidades sociales. Revista de Educación Social y Comunitaria, 12(2), 105-120.

Maciques, E. (2012). Arteterapia: mi mirada personal al mundo interior de los TEA. Valencia: Psylicom Ediciones.

Niehaus K, Rudasill K, Adelson J. (2012). Self-efficacy, intrinsic motivation, and academic outcomes among Latino middle school students participating in an after school program. Hispanic Journal of Behavioral Sciences, 34(1), 118–136.

Parsons, T. (1988): El sistema social, Madrid, Alianza.

Sansone C, Harackiewicz, J. (2000). Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance. Academic Press.

Serrano, G. P. (2003). Pedagogía social, educación social: construcción científica e intervención práctica (Vol. 95). Narcea Ediciones.

Sholette y Bass (2018). Art as Social Action: An Introduction to the Principles and Practices of Teaching Social Practice Art" Editorial: Allworth Press,U.S.,

Smith, J. (2018). El arte como recurso en la Educación Social.: Revista de

Educación Social, 20(2), 43-56

Stuckey, H.L. and Nobel, J. (2010) The Connection between Art, Healing, and Public Health: A Review of Current Literature. American Journal of Public Health, 100, 254-263. http://dx.doi.org/10.2105/AJPH.2008.156497

Tort, C. (2021). Biografía. [Consultado el 12/05/21] en https://www.zinteta.com/bio

UNESCO, (2018). Repensar las políticas Culturales. Creatividad para el desarrollo. París, Ediciones UNESCO. Director-General (Azoulay, A. 2017). https://es.unesco.org/creativity/global-report-2018

AGENTES CULTURALES COMO MOTOR DE CAMBIO EN LA EDUCACIÓN VERACRUZANA

CECILIA BURGOS GUERRERO
Universidad Veracruzana

1. INTRODUCCIÓN

El día de hoy, la Gestión Cultural y su formación, así como el propio campo de la cultura, son híbridos que requieren el uso de herramientas desarrolladas por otras disciplinas, entre ellas: la elaboración y lectura de estadísticas, la generación de trabajo comunitario, la elaboración de presupuestos, la construcción de indicadores de evaluación, la redacción de proyectos, etcétera. En el puerto de Veracruz, existe una oferta cultural que parte desde los espacios gubernamentales sumado a una creciente y heterogénea lista de espacios independientes que luchan por consolidarse y mantenerse como lugares autónomos. Ha sido interesante profundizar sobre los modelos que han constituido la Gestión Cultural en nuestro país, siendo la preservación del patrimonio un objetivo primordial en las instituciones. Está claro que hoy en día el modelo cultural actúa de acuerdo a las ideas del proyecto del Estado y del Ejecutivo Federal.

Los estudiantes de la Licenciatura en Enseñanza de las Artes y la Licenciatura en Fotografía región Veracruz intervienen en la construcción social de las artes en la ciudad de Veracruz, desde sus dinámicas de clase y proyectos permite tener un desarrollo artístico como futuros creadores, investigadores y gestores culturales.

Dentro del campo específico del conocimiento que hace referencia a la didáctica de cada disciplina, existen diferentes técnicas, objetos y herramientas, pero las estrategias siempre mantienen la finalidad intrínseca de la didáctica, que es lograr los objetivos de los procesos de enseñanza-aprendizaje. La diferencia de la didáctica de las Artes visuales respecto

a otras Artes es la naturaleza misma de la disciplina, el medio cognoscitivo de la creatividad se debe proyectar al momento en que el educando pueda adquirir el lenguaje visual, la sensibilidad, la creatividad, la imaginación.

Es necesario mencionar que los docentes en las instituciones educativas tienen un limitado conocimiento de la didáctica en las artes visuales y mayoritariamente usan técnicas de la plástica como una actividad manual lo que limita al desarrollo creativo, intelectual, emocional, personal, social y cultural.

Las consideraciones actuales sobre el patrimonio cultural se centran en el concepto de que el patrimonio cultural es a la vez una construcción social que contiene los valores de las comunidades y al mismo tiempo representa la acumulación de experiencias de estas comunidades o sujetos colectivos. En ese sentido, la experiencia apunta a que la construcción social se sustenta en contextos territoriales, ecológicos, sociales, culturales y políticos que enfatizan el valor de la identidad. Un tema que se establece como punto de partida. Porque sin la presencia de un grupo que se reconozca dentro de él, no hay patrimonio (López, 2013). Lo anterior presupone la existencia de actores que participan en el desarrollo comunitario no sólo con la intención de defender valores, sino también con el objetivo de reflexionar críticamente sobre lo que sucede a su alrededor. Aquí es donde nace el agente de cultural.

Toma relevancia la labor del agente cultural, quien de primer momento interviene para interpretar el contexto actual e idealizar su contribución en la sociedad. Estamos en una situación mundial donde se están planteando nuevas perspectivas para el desarrollo, es por ello que los agentes son quienes deben fomentar la autoorganización de servicios y contar con la capacidad de adaptabilidad para presentar nuevos proyectos a beneficio de la comunidad. En los últimos 15 años se observa un crecimiento exponencial de la oferta educativa a través de cursos, talleres y diplomados que organizan las dependencias gubernamentales y universitarias para capacitar en competencias laborales que pueden o no tener una validación académica; programas universitarios escolarizados, como los son: licenciaturas, especialización y posgrados. La gestión cultural mantendrá un espíritu transformador a partir de la propia esencia

ligada a las practicas sociales, lo cual parte del análisis de las prácticas, conceptos, metodologías y discursos de los agentes que diseñan, operan y evalúan la acción cultural y por lo tanto, mutable tanto como cada día en nuestro entorno.

Pensemos un poco sobre la forma en la que se percibe el arte. Si buscamos los inicios de su propia existencia, entendemos que el arte respondía a una necesidad humana, como personas que pertenecen a una sociedad la manifestación cultural forma parte importante del desarrollo de la misma, se puede entender que la creación de las obras de arte respondía al desarrollo y manifestación de sentimientos y emociones de su creador, pero, ¿en qué punto empezó a influenciar a los demás? La percepción juega un papel importante en respuesta de lo anterior, cada persona interioriza de forma diferente la misma pieza de arte, y dependiendo de este resultado subjetivo le otorgan, no necesariamente económico, un valor diferente. Pensemos en un ejemplo, una pieza exhibida en la que se ve plasmada una noche iluminada, es observada por dos personas distintas. Al primero lo transporta a un momento de su vida que le genero una gran alegría, lo cual provoca que sienta apego por tal pieza. Mientras que en la segunda persona genera una sensación de incomodidad y ansiedad, quizá la noche nunca ha sido de su agrado por lo que prefiere simplemente ignorarla. Pero, que pasa con aquellas piezas que difícilmente se le puede encontrar una forma o sentido, bueno, hoy en día es bien sabido que el contenido de la obra es un factor indispensable a la hora de valorizar las piezas de arte, pero no siempre es la principal.

Con el paso del tiempo muchos artistas han ido surgiendo y reescribiendo la forma en la que se crea o percibe el arte. Se han abierto las puertas en este mundo tan extenso y complejo y se han ganado un nombre entre los grandes. Esto evidentemente también ha afectado al valor de sus propias piezas, no será lo mismo tener en posesión una obra de Felguérez a un auténtico Monet. Cosas que los hace tan diferentes, factores como la diferencia de épocas, dos artistas que vivieron en tiempos muy lejanos, es evidente que mientras el primero es más cercano a nuestros tiempos el segundo vivió en el siglo pasado, además de que este último sentó bases importantes en el arte, formando parte de aquellos que crearon el impresionismo. Cosas como estas les otorgan un valor

muy grande a sus creaciones, es muy cierto, pero es necesario saber en qué punto sus obras llegaron a tener una diferencia de varios ceros.

Podemos cuestionarnos, tal vez sea por su talento, por su influencia, por la calidad, o tal vez estas cuestiones han sido sobrevaloradas con el tiempo y estemos entrando en otro tipo de terreno. Si, hablamos de la influencia de los marchantes de arte. El tiempo en el que vivimos, el arte ha sido tomado y transformado por personas que se encuentran muy por fuera del campo artístico, si bien es cierto que, al hablar de "arte viejo", piezas creadas en décadas pasadas, nos encontraremos con obras de una belleza notable, piezas que desbordan talento y esto no solo se ve reflejado en el campo de las artes visuales, notarlo en la música, en el teatro o incluso en la danza. Pero que ha cambiado ahora, pues bueno, el arte evolucionó, pero al mismo tiempo se bifurcó, mientras que los verdaderos amantes del arte fueron ampliando la percepción del mismo, interiorizando su valor, mostrando la belleza que se encuentra no solo de forma externa en la obra, si no también interna, en el proceso de creación, en el sentimiento y motivo del artista en crear tal pieza; se creo una contraparte por individuos que vieron en el arte la forma perfecta para, como lo menciona García Villarán, expresar el estatus (2017).

La forma en la que ha impactado esto en el arte actual, es muy severa y sorprendente, hablamos de que hoy en día el triunfo como artista ya no depende de marcar un antes y un después en la historia, ya no depende de si eres bueno o malo haciendo lo que haces, va a depender en su gran mayoría en el valor económico que cierto grupo de personas, con un gran poder adquisitivo, designen a tus obras sin importar incluso si es arte o no. Este se ha convertido en uno de los factores mas importantes a la hora de designar un precio a las creaciones de los artistas, es por esta razón que ahora existe esta brecha tan grande en el valor que se le designa al arte, porque en el momento en el que personas que no entendían la belleza de este se volvieron capaces de influir en el, el arte perdió su verdadero valor, para volverse una cáscara vacía que solo detona estatus a su propietario.

Rogers, C. (2010), enfatiza la importancia de la tendencia hacia la autorrealización en la formación del auto concepto, postula la necesidad de entregar al estudiante las herramientas necesarias para generar andamiajes que le permitan construir sus propios procedimientos para resolver

una situación problemática, lo que implica que sus ideas puedan verse modificadas y sigan aprendiendo. Por otra parte, Jean Piaget y Lev Vygotsky proponen que el constructivismo es un proceso dinámico participativo e interactivo orientada a la acción del sujeto en la enseñanza aprendizaje, de modo que el conocimiento sea una auténtica construcción operada por la persona que aprende (Camarillo H. & Barboza R. 2020). Para el Humanismo la praxis de Freire (1986), fortalece una ideología humanizadora y esencialmente respetuosa de la libertad de las personas; este aspecto debe ser trasmitido y vivenciado por los educandos, dado que encierra una dimensión ética, que se desea prevalezca y se refleje posteriormente en el desempeño profesional (Freire.1986).

La educación artística debe asegurar la formación de profesionales competentes que simpaticen con la composición de la imagen y presten atención a responder a las exigencias del entorno social y de la función social del arte. El crecimiento de la disciplina significa encontrar formas de abordar con éxito los múltiples desafíos que se presentan en diferentes disciplinas, especialmente en la disciplina de la educación. La innovación educativa en las artes es un requisito inmediato para promover la participación activa, creativa y las actitudes innovadoras, junto con un compromiso duradero del equipo educativo. El éxito de esta misión requiere una intención común y clara de los profesionales de la educación superior para garantizar la integración y la resiliencia ante el cambio, la simpatía, la creatividad, el compromiso y la adaptabilidad a nuevas experiencias, la flexibilidad, las habilidades de planificación, gestión e implementación y el humanismo.

En la gestión y difusión de las artes se ha logrado percibir como los estudiantes de la Licenciatura en Enseñanza de las Artes en la región Veracruz han logrado a partir de sus prácticas y dinámicas como parte de las experiencias educativas impactando en los diferentes espacios educativos de la ciudad y puerto de Veracruz, siendo una oportunidad de crecimiento social y desarrollo profesional para cada uno de los estudiantes.

Los actores culturales recurren al análisis, interpretación y reinterpretación de su propia realidad, manteniendo vivas las memorias individuales y colectivas, al tiempo que hacen del patrimonio un vehículo y un pilar de vida (Prats, 2005). Este proceso reflexivo implica un intercambio de

conocimientos relacionados con su entorno de vida. a) un símbolo de la comunidad; b) Tradiciones heredadas que dan cuenta de su historia, memorias y costumbres. Por lo tanto, las propuestas de pedagogía del patrimonio que se centren en estos actores culturales son relevantes cuando se trata de la gestión del patrimonio. Más aún cuando "los estándares educativos oficiales pertenecen a paradigmas culturales hegemónicos", como los aquí presentados (Essomba, 2017).

El conocimiento cultural y artístico desempeña un papel fundamental para el crecimiento integral e íntegro de las personas, considerando que las interacciones del sujeto definen su desarrollo global y se adapta a las posibilidades del tiempo y espacio, provocando ajustes permanentes en su mundo interior y exterior; por lo tanto, será necesario conocer el ejercicio de la labor de los docentes en relación al mejoramiento del conocimiento y la participación en la cultura y el arte contemporáneo, para el cumplimiento de los objetivos y resultados de aprendizaje que definen en el área de Educación Cultural y Artística a partir del currículo vigente.

Los retos que enfrenta la didáctica de las Artes visuales es el emplear las nuevas tecnologías y otros medios de comunicación visual-digital en muchas dinámicas que previamente no fueron pensadas para ello, tal es el caso de la pintura, el grabado, el dibujo, por nombrar algunos casos, sin embargo, es el arte contemporáneo el que ha abierto la puerta hacia nuevas formas dialogantes de crear arte, como por ejemplo el videoarte o el arte sonoro; la diversidad de perspectivas que se pueden emplear en las actividades y expresiones; la aplicación de las tendencias pedagógicas; la falta de formación oficial de docentes de educación artística con especialización o área en Artes visuales; la adaptación de la educación artística posmoderna; las desigualdades sociales; el nivel de calidad en general de la educación; los retos temáticos y metodológicos que dan profundidad en el valor pedagógico de las Artes.

Para Corominas la preparación profesional también requiere la formación o entrenamiento de competencias específicas de la profesión, saberes y técnicas propias de un ámbito profesional (Corominas 2001). La educación artística debe tener presentes cuatro dimensiones fundamentales, como son la cognoscitiva: el individuo debe conocer los materiales, procedimientos, técnicas y metodología necesarios para poder

plasmar de manera certera aquello que desea expresar, la lúdico-expresiva a través de sus múltiples manifestaciones y por último, la comunicativa, que induce a establecer un diálogo con nuestros semejantes mediante la plasmación simbólica del universo material que nos rodea y por último la estética a la que aspira.

Es un desafío poder articular el pasado con la actualidad, poder salir de la historia como tal y transformarla en una nueva mirada al presente. Recorrer lo ya hecho para encontrarle respuestas a lo que todavía se está haciendo. Es un trabajo. Es complicado, tanto para los estudiantes como para los propios docentes que guían el proceso.

Descubrir tantas miradas sobre el arte y sus diferentes manifestaciones, es abrumador. Se trata de un constante revolver en el pasado para recuperar lo nuevo que aún no se ha dicho. Son miles las voces que se ponen en juego. La palabra del alumno con sus ideas y miradas contemporáneas. La voz del artista que desde su lenguaje nos alumbra, recordándonos otras formas de encarar el mundo.

Desde una perspectiva completa, la conceptualización del patrimonio cultural es en cierto modo una desinstitucionalización del concepto historicista, lo que se refleja en su abordaje basado en experiencias dialógicas y metodologías didácticas, lo que conduce a nuevas interpretaciones de los recursos y valores culturales que se han convertido en . fortificado en pedagogía. se encuentran los procesos. Aquí cobra sentido que los procesos pedagógicos patrimoniales deben ser "una suma de la realidad natural, social e histórica que promueva la multidisciplinariedad, el diseño curricular y la autocompetencia" (López, 2013). Así, estos procesos comunitarios pasan por la identificación de necesidades locales, lo que permite identificar el uso y manejo de estos recursos culturales. Estas características representan la identidad y sentido de pertenencia de los habitantes, que fortalecen los lazos sociales de la articulación entre teoría y práctica, la cual está mediada por la reflexión constante como eje transversal en la integración de diferentes visiones culturales: "a) marco conceptual, referencial, de carácter constructivo; b) de proyección social y; c) relacionado con la realidad de las regiones" (Palacios, 2010). El desarrollo de procesos pedagógicos basados en estos tres postulados conduce a un intercambio de saberes entre los participantes

culturales y los sitúa frente a los participantes culturales. crean relaciones con su entorno, entendiendo lo que son y lo que hacen, como parte del reconocimiento de valores, son los cimientos de la cultura.

La interdisciplinariedad no es solo necesaria, sino obligatoria: porque sabemos de la complejidad del ser humano y del conocimiento y porque en las propuestas artísticas actuales se diluyen las fronteras entre las distintas formas de expresión artística.

La composición del tiempo y el espacio en el proceso de aprendizaje de las Artes Visuales debe cambiar de acuerdo a las amplias posibilidades de comunicación e información que se tiene al utilizar las herramientas digitales en este entorno. Uno de los cambios menos importantes y menos complejos que debe aceptar la profesión docente es el cambio en el rol de los docentes. Un rol que posibilita un aprendizaje que requiere diferentes perfiles, formación temprana y continua, y adopción de diferentes culturas.

El foco está en la calidad participativa de estos procesos educativos para que la escuela construya relaciones con los familiares de los estudiantes, líderes comunitarios, organizaciones, líderes políticos, actores externos y otras comunidades locales, para lograr la integración de la comunidad de aprendizaje. En última instancia, es una expresión educativa de los principios de la construcción de la comunidad. Estas comunidades se entienden como ``espacios educativos donde toda la comunidad se esfuerza por transformar la escuela y convertirla en un lugar de encuentro y crecimiento" (Elboy y Oliver, 2003), agentes culturales que influyen en su aprendizaje y el de los demás en niveles de cooperación y diferencia.

Múltiples instancias y actores se convierten en elementos fundamentales de la política pública cultural, encontrando elementos de tensión y emoción al servicio del interés público de este diverso conjunto de actores. En este sentido, el Plan de Acción de la UNESCO sobre Políticas Culturales para el Desarrollo entiende que la participación pública en la vida cultural es fundamental para lograr sociedades más democráticas. Algunos autores, como Muller (1990), se refieren a ellos como agentes de 'corretaje'. Porque brindan un referente de política, es decir, crean imágenes conceptuales que determinan percepciones de problemas,

necesidades e inquietudes, y ofrecen sugerencias y soluciones adecuadas. Adecuado para cualquier situación. M. Bassand los ve como 'portadores de murmullos cotidianos' que deben tenerse en cuenta en la política cultural. A través de sus acciones, estos agentes e intermediarios pueden contribuir a la mejora de la acción social y representan un importante potencial democrático en determinadas situaciones. El papel de los actores culturales en la formulación de la política cultural es, por tanto, un factor decisivo en la implementación y aplicación de su contenido.

Esta descentralización significa proporcionar a los estudiantes las herramientas artísticas y culturales necesarias, en lugar de enseñarles siempre. Estas herramientas acercan el mundo del arte a nivel profesional al que los estudiantes necesitan acceder para fortalecer su formación integral. El papel de los docentes está cambiando con el desarrollo de nuevas tecnologías y un acceso más fácil a las fuentes. Manipular y navegar por una cantidad tan grande de información se ha convertido en una búsqueda para tener éxito en un laberinto magnífico. El riesgo de perder el tiempo en búsquedas inútiles es tan alto que debe aprender a distinguir entre lo bueno y lo malo. Se convierte en una de las tareas del profesor y del formador ya que requiere los filtros adecuados para su desarrollo.

Un elemento importante de cambio en el proceso de educación artística es lo que se enseña y cómo se transmite. En el paradigma utilizado anteriormente, los contenidos se basaban en el conocimiento y la experiencia del propio docente, y en fuentes estáticas (libros, enciclopedias, etc.), pero este posible nuevo paradigma se basa en el uso de las tecnologías de la información. El contenido está en la red, al igual que las relaciones de comunicación (Harasim et al., 1995). Esto significa que los estudiantes desarrollan sus procesos de aprendizaje en función de la capacidad y potencialidad de quienes tienen acceso compartido al espacio y acceso a los recursos y herramientas disponibles desde el mismo.

En el mundo de la educación artística, el reto muchas veces es conectar a personas e instituciones alejadas de este ámbito como herramienta para difundir información y facilitar el aprendizaje utilizando tecnología y funcionalidades específicas. La formación del profesorado de educación artística necesita potenciar el uso de las nuevas tecnologías de forma

instrumental y estructural como herramienta que puede potenciar y motivar el aprendizaje para satisfacer las necesidades de la sociedad actual.

Mirar hacia atrás a la pedagogía tradicional orientada a la pertinencia regional y a los contextos transculturales actuales significa mirar hacia atrás a la transformación del individuo en sujeto cultural, sobre esta base, los agentes culturales se entienden como sujetos que transitan de individuos a grupos. Con base en sus interpretaciones personales y evaluaciones de la realidad, son actores y agentes importantes no solo para cambiar el entorno cultural, sino también para resolver problemas en sus comunidades. Es necesario analizar el patrimonio y entenderlo como un patrimonio colectivo que tiene vigencia en el presente. Como señala Fontal (2016), los agentes culturales están llamados a valorarla y dotarla de sentido. Es la propia persona la que da los valores, y por tanto los valores son diversos, mudables y educables". El patrimonio de la región tiene, por tanto, un significado social, funcional e histórico y representa la visión del mundo que cada generación hereda de la anterior. Y esto permite simultáneamente la reproducción social, decidiendo qué conservar y qué olvidar, y mejorarlos.

Es a través de prácticas didácticas que confluyen en las aulas para el patrimonio artístico en los centros educativos, se favorece o perjudica un proceso de puesta en valor de las propias prácticas culturales de los alumnos y un reforzamiento positivo de su identidad o identidades, por medio de la legitimación de dichas prácticas culturales mediante propuestas efectivas de formación de creadores contemporáneos.

Los puentes entre la política cultural del Estado, instituciones, creadores y obra siempre están en vías de construcción. Los tiempos y los espacios se transforman de la misma manera que los paradigmas. Se puede observar en los jóvenes artistas del Puerto un afán inusitado por compartir, reunirse, y por convocar a un grupo cultural permanente cuya relación humana fortalezca el intercambio de ideas y pensamientos, la crítica y la autocrítica.

2. CONCLUSIONES

Los objetivos, destrezas con criterio de desempeño y estándares de aprendizaje que en su conjunto, definen la Educación Cultural y Artística como un área: Centrada en la vida cultural y artística contemporánea y facilitadora de espacios para la expresión, la creatividad y el desarrollo emocional, es a través de estas perspectivas que existe la necesidad de realizar un acercamiento a las conexiones entre Educación y Arte. El aprendizaje de las artes no es una internalización de conocimientos e información, es fruto de una elaboración o construcción que el estudiante realiza en el ámbito de sus relaciones y actividades sociales a partir de la experimentación, reflexión de su entorno.

Los procesos pedagógicos enmarcados en la educación patrimonial y comunitaria, que logran cambios individuales y colectivos de acuerdo a fundamentos pasados, deben entenderse a través de características y condiciones específicas. Después de todo este recorrido podemos apreciar que, en primera instancia, el arte tiene muchos tipos de valor, podemos hablar del valor estético, extraestéticos y el utilitario. Y es necesario reconocer que cada uno de estos factores influyen internamente en nuestra concepción. Cuando nos referimos directamente al valor económico de cada obra, si bien es cierto que hay que tomar en cuenta estos elementos, al final del día nuestro propio discernimiento es quien realmente nos dará el valor exacto de cada pieza, tomando en cuenta que, además, los valores se encuentran claramente manipulados por condiciones que no deberían aplicarse en este campo, es necesario comprender y adaptarse a la nueva realidad que vive el arte hoy. Ser capaces de distinguir el verdadero arte y el arte que finge ser arte.

La educación comunitaria y la pedagogía patrimonial deben abordarse desde la reflexión crítica, el aprendizaje dialógico y el entorno sociocultural. Ambos deben entenderse desde posiciones que legitimen el saber de los actores locales a través de la implementación de propuestas curriculares heterogéneas y flexibles (Piedrahita et al., 2018); es decir, evaluar los saberes populares y otras posibles herramientas de aprendizaje que difieren o complementan las creadas por los sistemas educativos formales o las formas corporativas de entender el patrimonio.

Para finalizar, el futuro de la didáctica de las Artes visuales se ve reflejado en que la docencia deba prepararse de manera formal para esta área (aprendizajes de diseño, creación, fundamentación y valoración de los procesos de la enseñanza), así como otorgar transformaciones metodológicas de aprendizaje para que el educando pueda enfrentarse a la vida laboral y a su entorno de manera crítica y entendiendo diversos lenguajes. El cultivo de aptitudes y posibilidades. Así como el que las nuevas tecnologías y medios de comunicación son una realidad que irán formando una parte cada vez más mayor en nuestro futuro.

3. REFERENCIAS

Andueza, M., Barbero, A., Caeiro, M., Da Silva, A., García, J., & González, A. et al. (2016). Didáctica de las artes plásticas y visuales en educación infantil (1a ed., pp. 83- 151). Unir Editorial.

Villarreal, Martín M. (2008) Didáctica de las Artes Visuales. Recuperado el 5 de Diciembre del 2020, de https://es.slideshare.net/shekina88/didctica-de-las-artes-visuales

Raquimán Ortega, Patricia, & Zamorano Sanhueza, Miguel. (2017). Didáctica de las Artes Visuales, una aproximación desde sus enfoques de enseñanza. Estudios pedagógicos (Valdivia), 43(1), 439-456. https://dx.doi.org/10.4067/ S0718- 07052017000100025

Varela, C., & Paz, B. (2015). Didáctica de las artes plásticas: nuevas estrategias y nuevos lenguajes para la educación artística; diseño gráfico. Serbiluz.

Yirda, A. (2020). Didáctica. Recuperado el 5 de Diciembre del 2020, de https://conceptodefinicion.de/didactica/

ART&MATH EDUCATIVE FANZINE: CREACIÓN VISUAL PARA LA COMUNICACIÓN DE CONOCIMIENTOS MATEMÁTICOS EN PUBLICACIONES AUTOGESTIONADAS COMO MATERIAL DIDÁCTICO

CÉSAR GONZÁLEZ-MARTÍN
Universidad de Córdoba

ENRIQUE MARTÍNEZ-JIMÉNEZ
Universidad de Córdoba

1. INTRODUCCIÓN

El 14 de marzo fue establecido como el Día Internacional de las Matemáticas (IDM) por la UNESCO en la 40ª sesión de la Conferencia General, el 26 de noviembre de 2019. Esta fecha fue elegida porque ya se celebraba en muchos países como el Día Pi, basándose en el hecho de que algunos países lo escriben como 3/14 y la constante matemática Pi es aproximadamente 3,14. Este evento está dirigido por la Unión Matemática Internacional con el apoyo de numerosas organizaciones internacionales y regionales de todo el mundo, invitando a todos los países a participar mediante actividades tanto para estudiantes como para el público en general en escuelas, museos, bibliotecas y otros espacios. La primera celebración tuvo lugar el 14 de marzo de 2020[28].

En el año 2022, el evento se desarrolló bajo el lema "Las matemáticas que unen", remarcando a las matemáticas como un lenguaje universal y esto permite la interdisciplinariedad, la colaboración y la vinculación entre nosotros.

Con este mismo espíritu, y para conmemorar este evento, se constituyó el proyecto Art&Maths Educative Fanzines, que busca dar a conocer el

[28] Ver más en la página oficial del Día Internacional de las Matemáticas: http://idm314.es/

potencial de las publicaciones autogestinadas como herramienta para el desarrollo de materiales didácticos propios, la comunicación y la experimentación artística, a través de la metodología *Project-based Learning*, que persigue un aprendizaje profundo a través de una propuesta de resolución de una situación o problema realista, cuya resolución requiere realizar un trabajo activo y competencial y que se materializa en un "producto" final único y personalizado (Blumenfeld et al., 2011). Entre sus ventajas destacan el rol activo del alumnado y la libertad de elección con la que cuenta en muchos de los aspectos del trabajo a desarrollar y la adaptación natural al trabajo interdisciplinar que puede ser aprovechado por varias asignaturas, en este caso de las áreas de Didáctica de las Matemáticas y de las Artes. Por otro lado, de estas ventajas también proceden sus *challenges* como el respecto al alumnado, el temor de los alumnos ante la libertad de la que disponen o el riesgo de caer en producciones simplemente vistosas pero carentes de contenido. Respecto al profesorado se podrían señalar el esfuerzo de coordinación y de tiempo necesarios para poder organizar y llevar a cabo una propuesta que desarrolle objetivos de aprendizaje significativos (Chua & Islam, 2021; Helle et al., 2006).

1.1. Qué es un (Fan)Zine

Acrónimo de Fan Magazine —esto es discutido ya que un magazine es un producto comercial, lo que es contrario a la filosofía detrás de estas publicaciones (Larry-bob citado en Wright, n.d.)—, los FanZines son tradicionalmente publicaciones periódicas impresas no comerciales, realizado con pocos recursos económicos, de tiradas y distribución limitadas, autogestionado por los propios creadores, lo que se relaciona con el *prosumo* y el *Do-it-Yourself* (Duncombe, 1997; Triggs, 2010), con una gran variedad de recursos narrativos y plásticos (Fife, 2019) dirigida a una audiencia muy especializada y concreta (Radway, 2011; Spencer, 2008; Wright, n.d.).

Su origen se remonta a los años 20 con la aparición los magazines de fantasía y ciencia ficción empezaron en América, cuando los editores invitaban a sus lectores a contribuir y enviar *feedback* sobre el contenido, imprimiendo este material en los números, creando así comunidades de correspondencia, que pasaron de dar su opinión y a crear debates,

generando sus propios materiales, que denominaron fan-magazines o *fan-mags* (Spencer, 2008).

El término FanZine se le atribuye a Louis Russell (Russ) Chauvenet (1920–2003), jugador de ajedrez y fundador de los fanzines *A* y *Detours* (Spencer, 2008). Sin embargo, habitualmente se considera como el primer FanZine a la publicación *Comet*, producida por Roy Palmer para *The Science Correspondence Club* en mayo de 1930 (Herrada, 1995; Spencer, 2008).

En los años 60 y 70, con el incremento de los movimientos sociales y políticos y el desarrollo tecnológico en la imprenta (Gisonny & Freedman, 2006), los FanZines inspiraron la aparición de publicaciones independientes, expandiendo las temáticas más allá de la fantasía y la ciencia ficción, como la música, la poesía, la literatura, televisión, religión, género o política, entre otros (Duncombe, 1997; Herrada, 1995), pero perdiendo la idiosincrasia fan (Wright, n.d.), lo que hacía desaparecer el espíritu originario de estas publicaciones. De este modo, el término FanZine evolucionó a Zine (Radway, 2011; Wright, n.d.).

Con la incorporación del ordenador doméstico y la reducción de los costes de la producción impresa, los Zines volverían a gozar de una nueva popularidad en los años 80 y 90 (Batey, 2012; Gisonny & Freedman, 2006), consiguiendo rapidez, abaratamiento y calidad (WAN, 1999). Finalmente, con el desarrollo de internet, SE eliminaría las limitaciones de distribución y permitiendo la globalización en las comunidades, pasando estas publicaciones al formato digital, redefiniendo el término a E-Zine.

1.2. (FAN)ZINES Y SU RELACIÓN CON EL ARTE

La relación entre los FanZines y el arte se estableció de forma temprana, puesto que la filosofía detrás de estas publicaciones, como fenómeno contracultural, de empoderamiento, autogestión, al margen del control de económico y político, estaba muy alineada con las vanguardias artísticas del S.XX, por lo que los artistas vieron en este canal de comunicación una oportunidad como medio para distribuir sus creaciones e ideales al margen de las élites del mundo del arte, favorecido por el desarrollo tecnológico en la imprenta, permitiendo el arte seriado, alcanzando importantes niveles de experimentación (Spencer, 2008).

Dentro de las vanguardias artísticas, podría considerarse como la primera aproximación a los FanZines, al movimiento Mail Art, que perdura hasta nuestros días. Sus inicios son atribuidos al artista Marcel Duchamp cuando hacia circular correspondencia con sus ideas con otros artistas, que introducían o manipulaban el escrito original y los reenviaban a otros artistas, creando una *network* de intercambios (Spencer, 2008), favoreciendo a su vez, el desarrollo de la técnica creativa denominada cadáver exquisito, que continuaron los artistas surrealistas.

Los Dadaístas, con publicaciones diseñadas e impresas por ellos mismos como *Cabaret Voltaire*, *Dada*, *291*, *391* and *New York Dad*, también marcarían técnicas que serían adoptadas por los surrealistas o más tarde por los PunkZine en los años 70 (Spencer, 2008). Del mismo modo, los movimientos artísticos como el Gutai, el Fluxus o los Situacionistas, crearían publicaciones para divulgar sus manifiestos, obras y como medio de expresión y experimentación.

Como podemos observar, el potencial artístico de los FanZines fue apreciado por numerosos movimientos artísticos. Estas publicaciones, al no tener carácter comercial, permitieron la experimentación y desarrollo de técnicas y disciplinas como el collage, la fotocomposición, la ilustración, el cómic, el *détorument*, la tipografía, utilizando el apropiacionismo y la manipulación de imágenes (Fife, 2019; Spencer, 2008), lo que favorece la libertad en la creación y la creatividad, que son contenidos y competencias a desarrollar en la educación artística.

1.3. (FAN)ZINES EN LA EDUCACIÓN

En un reciente análisis, Hays (2020) muestra el incremento del interés por parte de la comunidad académica por los Zines desde los años 90, especialmente en las áreas de la biblioteconomía, estudios feministas, educación y medios de comunicación. Según la autora, en el campo de la educación, se han utilizado los Zines como herramienta para incrementar las habilitades de escritura, como estudio compositivo y de literatura, en asignaturas relacionadas con el arte, las matemáticas, justicia social, movimientos políticos y pedagogía.

En el campo de la educación STEAM (Science, Technology, Engineering, Arts and Mathematics) la utilización o creación de FanZines como recurso docente es más anecdótica. No obstante, se pueden señalar algunos proyectos de interés: El Math Camp realizado por Oslund y Barton (2017)en el que estudiantes de 8 a 14 años plasmaron por escrito, y en forma de Fanzine, sus reflexiones sobre qué significa para ellos ser competente en matemáticas. El grupo de educadores Public Math, con sede en Vancouver, desarrolla la Math Zine Library (*Zines — Public Math*, n.d.) en la que se pueden descargar e imprimir Fanzines con propuestas de carácter educativo o de difusión, como por ejemplo problemas matemáticos destinados a los primeros años educativos. Finalmente, el proyecto Zine Machine (Kshirsagar & Wendell, 2021) explora la posibilidad de que el Fanzine se configure en un objeto manipulativo fuera del marco de la hoja de papel. Sin duda las posibilidades de esta opción para el aprendizaje matemático son mayores, sin embargo, el Fanzine pierde su capacidad de ser un objeto de fácil reproducción y difusión pasando a convertirse en una pieza única.

2. OBJETIVOS

Art&Maths Educative FanZine busca dar a conocer el potencial de las publicaciones autogestinadas como medio para el desarrollo de materiales didácticos propios, la comunicación y la experimentación artística, mediante un aprendizaje basado en una situación o problema realista.

Para conseguir este objetivo general, se establecieron los siguientes objetivos específicos:

- O1. Dar a conocer los FanZines como recurso comunicativo y expresivo
- O2. Experimentar con diferentes recursos y técnicas artísticas
- O3. Fomentar la creatividad y originalidad para la resolución de las propuestas visuales
- O4. Transmitir conocimientos didácticos de forma estructurada y adaptada a una etapa educativa
- O5. Generar recursos didácticos propios

3. METODOLOGÍA

En el proyecto participaron 76 alumnos/as de segundo curso del Grado en Educación Primaria del itinerario bilingüe y el profesorado de las asignaturas Didáctica de las Operaciones Numéricas y la Medida (DONME) y Educación Plástica y Visual (EPV) de la Facultad de Ciencias de la Educación y Psicología de la Universidad de Córdoba (España).

El alumnado se organizó por parejas para la creación de un FanZine. Al igual que en las artes gráficas, el alumnado trabajo utilizando dos DIN A3 por separado, uno funciona como poster (anverso), que contendrá una cita matemática y una ilustración que la acompañe, y otro como libro de seis páginas, más portada y contraportada (reverso) que contendrá una propuesta didáctica matemática ilustrada, adaptada adaptada a la etapa de educativa de primaria.

La metodología se divide en 5 fases:

3.1. Elección de la cita y desarrollo de una propuesta matemática

Durante seis sesiones, el alumnado en la asignatura de DONME debía, por una parte, buscar una cita relacionada con las matemáticas para el poster. Se hizo referencia expresa a algunos autores de interés que podían ser fuente de citas: George Polya, Zoltan Dienes, Jerome Bruner, María Antonia Canals, Emma Castelnuovo, María Montessori, José Antonio Fernández, Adrián Paenza o Enrico Fermi, entre otros. También se animó específicamente a utilizar como citas: extractos literarios, textos de canciones, poemas, sentencias de artistas o frases cotidianas en las que las matemáticas pudieran estar presentes.

Para propuesta didáctica, el alumnado eligió libremente un curso de la etapa de la educación primaria para el diseño y/o adaptación del contenido a desarrollar. Se ofrecieron ejemplos de temas sobre los que trabajar en la publicación y se indicó una posible estructura general introducción, explicación, preguntas con soluciones y lanzamiento de reto al lector (invitación a seguir trabajando en el tema, a proponer otras opciones, etc.). La explicación del proyecto se apoyó en un ejemplo que los profesores habían desarrollado previamente para ilustrar un posible resultado final.

3.2. Conceptualización y desarrollo visual

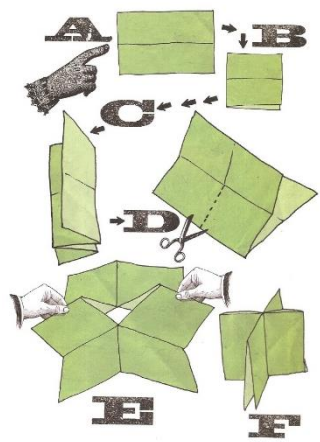
En la asignatura de EPV, se trabajó durante seis sesiones la conceptualización de la cita matemática y el contenido didáctico utilizando el *brainstorming* como herramienta para favorecer la creatividad. A partir de este proceso, y tras un proceso de abocetaje, se decidió los contenidos visuales que conformarían el todo el documento.

Siguiendo el espíritu de esta tipología de publicaciones, se favoreció la experimentación gráfico-plástico, con herramientas analógicas y/o digitales.

3.3. Escaneado, Impresión y pliegue

Como se ha comentado, el alumnado trabajó con dos documentos por separado para crear por una parte el poster (anverso) y la propuesta didáctica (reverso). Una vez finalizado el proceso de creación y diseño, ambos formatos se escanean para crear un único documento digital de dos páginas. Este se imprime en b/n para minimizar costes. Se imprimieron diez copias de cada número creado.

***FIGURA 1**. Instrucciones para el plegado del FanZine*



Fuente: "Cómo hacer libros. Crea encuadernaciones únicas a base de plegar, cortar y cose" (K Smith, 2021, p. 15).

Una vez impresos los documentos, se realiza el plegado para configurarle la estructura de publicación. Este proceso se extrajo del libro

"Cómo hacer libros Crea encuadernaciones únicas a base de plegar, cortar y cose" (K Smith, 2021), concretamente el modelo de la Figura 1.

3.4. Exposición y difusión

Configuradas las publicaciones e impresas las copias, se organizó la exposición con los artes finales realizados (anverso y reverso) en las plantas superior e inferior del vestíbulo de entrada de la Facultad de Ciencias de la Educación y Psicología de la Universidad de Córdoba. El alumnado participante en el proyecto, durante la semana del 14 de marzo, también distribuyeron y explicaron sus FanZines utilizando las copias realizadas, entre los compañeros, profesorado y personal de la Facultad, convirtiendo así esta parte de difusión, en una experiencia de aprendizaje para los participantes. Las publicaciones estuvieron disponibles en fotocopiadora, biblioteca y otros espacios de la facultad durante dos semanas para facilitar su adquisición a cualquier interesado/a.

3.5. Formulario

Finalmente, se realizó un cuestionario online mediante Microsoft Form, donde el alumnado describió su labor y el contenido del FanZine realizado, con apartados donde escribir la cita elegida, el autor, elementos de representación utilizados y su justificación, materiales empleados en su creación, etc. El objetivo del formulario también es evaluar la actividad realizada y poder detectar dificultades, mejoras y fortalezas de proyecto Art&Maths Educative FanZine.

4. RESULTADOS

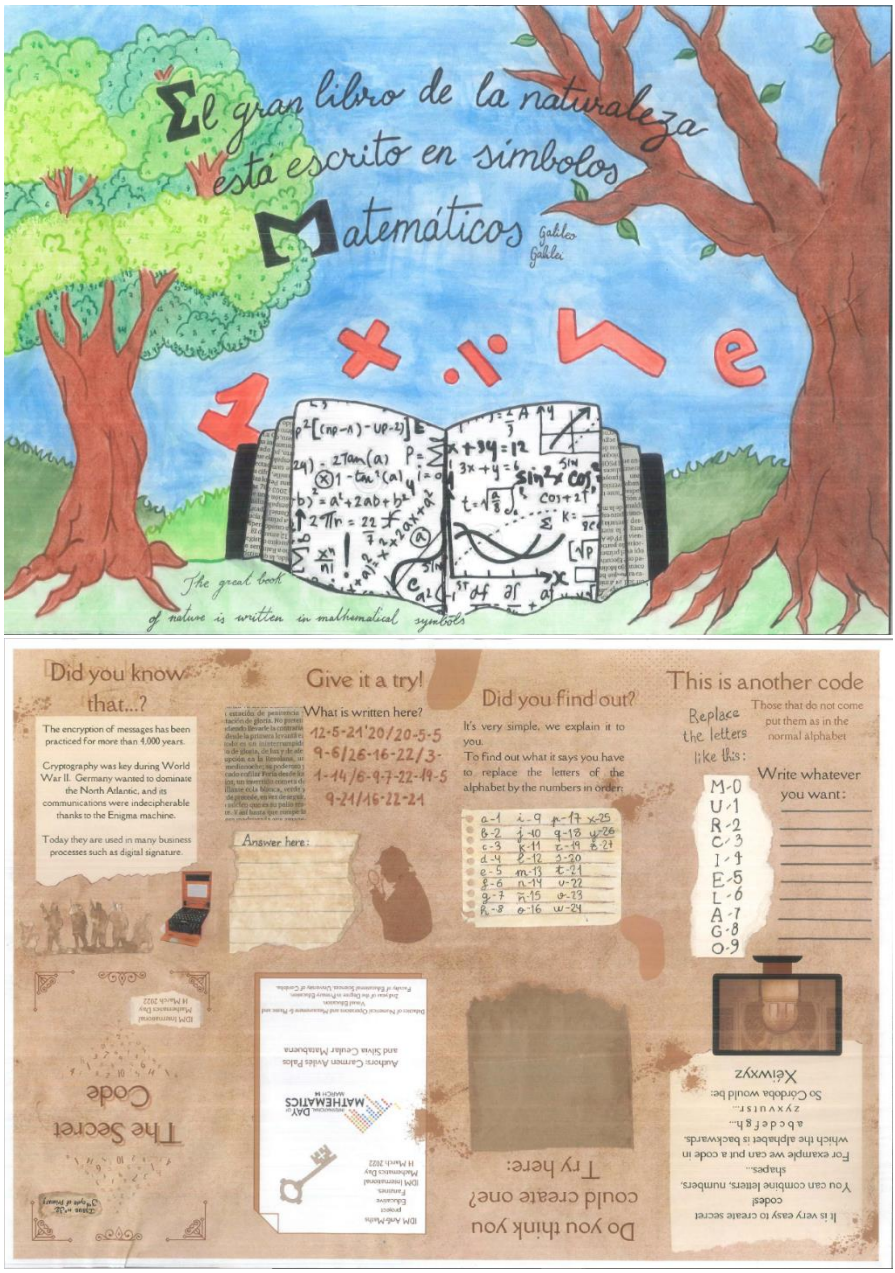
El 14 de marzo de 2022, Día Internacional de las Matemáticas, se inauguró la exposición de artes y se presentaron los primeros 37 números del proyecto Art&Maths Educative FanZine.

***FIGURA 2**. Artes finales de la sección poster (anverso) y la sección de la actividad matemática (reverso).*



. Fuente: Carmen García y Esperanza Serrano

***FIGURA 3**. Artes finales de la sección poster (anverso) y la sección de la actividad matemática (reverso).*

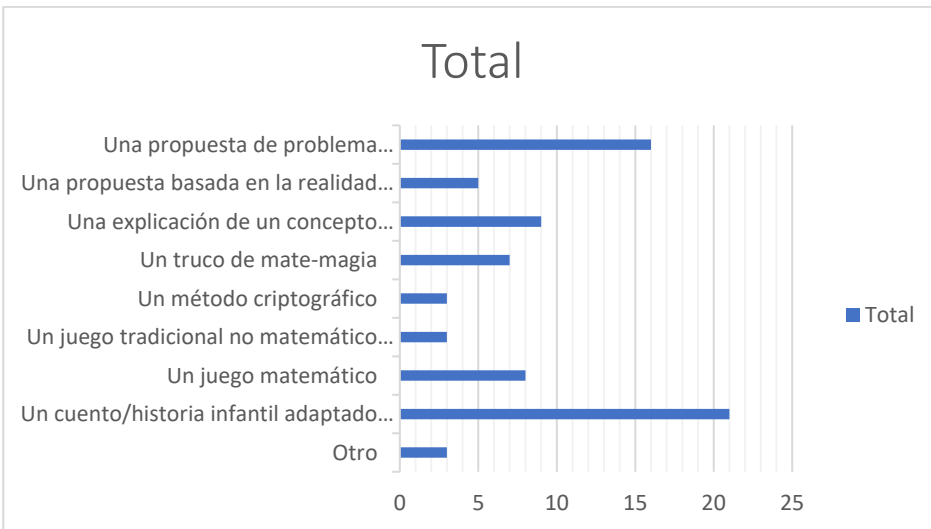


Fuente: Carmen Avilés y Silvia Ceular

Centrándonos en el contenido de las publicaciones, en la parte del poster, todos los participantes en el proyecto utilizaron internet como única fuente para elegir la cita matemática. En este caso, predomina la utilización de la cita "Nature is written in mathematical language" de Galileo Galilei, junto con la cita "Especialmente necesitamos imaginación en la ciencia. No es toda la matemática, ni toda la ciencia, pero es un poco de belleza y poesía" de María Montessori, seguido de Albert Einstein, Danica Mckellar o David Hilbert, entre otros.

A nivel visual, el elemento más utilizado para la construcción de la imagen que acompaña a la cita matemática en el poster es el cerebro. La fuente principal para obtener imágenes fue internet seguido de revistas. Predominan los trabajos realizados a color mediante técnica seca, mediante el uso del lápiz, lápices de colores y/o collage, aunque en algunos casos también incluyeron técnicas húmedas. Destaca el uso en nueve casos, de la inclusión de elementos tridimensionales en sus composiciones. El texto es principalmente realizado de forma manuscrita.

GRÁFICO 2. *Propuestas didácticas matemáticas realizadas en los FanZines realizados.*



Fuente: elaboración propia

En las propuestas didácticas matemáticas desarrolladas por el alumnado participante, predominan los cuentos o historias infantiles adaptados con

intención educativa con diez propuestas, seguido de problemas matemáticos en ocho números. Otras propuestas contenían explicaciones de conceptos matemáticos como, por ejemplo: algoritmos alternativos para operaciones básicas), actividades basadas en juegos tradicionales o de mesa (sudoku, juegos de cartas, etc.), imágenes del mundo con ojos matemáticos, métodos de criptografía o trucos de magia matemática (Gráfico 2).

A nivel grafico-plástico, en este apartado se repiten los patrones de la parte del poster, predominando el uso de técnicas secas mediante el lápiz, lápices de colores y el collage, resultando mayoritariamente composiciones a color.

La exposición organizada para el Día Internacional de las Matemáticas para la presentación de los resultados del proyecto, se organizó con la colocación de los artes finales originales del poster y la propuesta educativa en las plantas superior e inferior del vestíbulo de entrada de la Facultad de Ciencias de la Educación y Psicología de la Universidad de Córdoba. El alumnado participante, explicaron y regalaron las copias realizadas de su número de FanZine a la comunidad universitaria y a visitantes externos (Figura 2).

***FIGURA 2**. Dos estudiantes explicando cómo se pliega el formato A3 para conseguir la estructura de FanZine.*



Fuente: Fotografía tomada por José Martínez Asencio

Finalmente, algunos resultados obtenidos a través del cuestionario muestran que, para el alumnado, este proyecto le ha resultado difícil en un promedio de 3.40 sobre 5, siendo la sección de poster la que les resultó más dificultosa, especialmente a la hora de crear una imagen que acompañase a la cita de los autores seleccionados.

Sobre la pregunta de cómo mejorar el proyecto, la mayoría de las respuestas obtenidas hacen referencia a aumentar el tiempo de dedicación a la realización de las imágenes y contenidos.

A pesar de esto, en un 4.31 de promedio sobre 5, esta actividad le ha resultado interesante, y valoran como útil el aprendizaje obtenido para su futuro profesional como docentes en 4.45 sobre 5.

6. CONCLUSIONES

Con este proyecto, damos a conocer el potencial de los FanZine al alumnado del Grado en Educación Primaria de la Facultad de Educación y Psicología de la Universidad de Córdoba (España), ya que como declararon en el cuestionario, el 96% desconocía este recurso, creando una experiencia que ha permitido a los participantes conocer esta tipología de publicaciones autogestionadas y utilizarlas como propuesta didáctica, adaptado a una etapa educativa, para transmitir un conocimiento (matemático en este caso), incentivando la creación de material didáctico propio para adquirir una competencia requerida en su futuro como docentes, así como conocer una actividad para potenciar la creatividad mediante la experimentación artística y aprender diferentes técnicas utilizando diferentes recursos gráficos, descubriendo el proceso de diseño desde la ideación, el boceto como medio para traducir ideas al mundo visual y la producción de los artes finales, tal y como se realiza en una producción gráfica tradicional, trabajando el anverso y el reverso por separado para posteriormente, con recursos de digitalización, conseguir una producción seriada barata, alineada con el espíritu original de estas publicaciones.

La metodología de *Project-based Learning* permitió a cada pareja de estudiantes experimentar el papel de autores de una publicación educativa tomando decisiones con total libertad sobre contenido, estructura, ciclo educativo al que dirigirse y, por supuesto, aspectos gráficos y

artísticos de su trabajo. Pero al mismo tiempo, el formato de FanZine estableció unas rígidas limitaciones que restringen el margen de acción de los estudiantes: escaso espacio de desarrollo (6 páginas tamaño A6), ponerse en el papel de los lectores (en este caso niños/as de educación primaria), la búsqueda de una cita y su traducción a imágenes para el poster, la necesidad de pensar en la reproducción con fotocopiadora de los números en blanco y negro, la falta de presupuesto para la producción y la exposición y, además, el escaso tiempo disponible por la decisión de llegar al *deadline* del 14 de marzo, apenas un mes después de iniciar las dos asignaturas. Sobre esto, el tiempo de ejecución de la producción del FanZine es la principal mejora que señala el alumnado participante en el cuestionario realizado al finalizar la experiencia.

Además, al estar dos áreas de conocimiento implicadas (Arte y Matemáticas), el alumnado ha podido comprobar las potencialidades y las dificultades de trabajar por proyectos interdisciplinares, siendo conscientes del valor del trabajo conjunto de alumnado, profesorado y personal y equipo de dirección de la Facultad que apuestan por difundir a la sociedad un proyecto cuyo resultado final es desconocido y que, además, se desarrolla por primera vez.

Otras limitaciones y dificultades detectadas en el desarrollo del proyecto, destaca la falta de experimentación en las técnicas artísticas, donde la mayoría de los trabajos realizados optaron por la técnica seca utilizando lápices, lápices de colores y el collage. Esto puede ser provocado porque el proyecto comienza con el inicio de las clases en el segundo cuatrimestre para disponer del tiempo suficiente antes del día Pi, lo que limita al profesorado de Educación Plástica y Visual exponer las diferentes técnicas que son posibles de utilizar en la realización de las partes del FanZine, siendo necesario una orientación al alumnado a lo largo de la creación y el diseño de la publicación.

También cabe destacar la pérdida de belleza y en ocasiones de legibilidad de algunos proyectos realizados en color al pasar a reproducirse como fotocopias en blanco y negro, el medio natural de los FanZines. Lo mismo cabe decir de algunos recursos interactivos que los estudiantes idearon para sus trabajos (solapas, una lupa de color para descubrir soluciones a problemas, fichas o dados necesarios para algunos juegos,

etc), que difícilmente son reproducibles en serie con los medios utilizados. Por esto, es necesario anticipar en el diseño de los trabajos este aspecto para cuidar el diseño y la calidad de los FanZines fotocopiados.

La búsqueda de la cita matemática no fue un campo de desarrollo de la creatividad. A pesar de las indicaciones, los ejemplos y la flexibilidad en el concepto de cita, en el cien por cien de los casos los estudiantes buscaron los términos *mathematics quotation* en internet dando como resultado citas idénticas obtenidas de páginas especializadas en recopilar cualquier material genérico. No se esperaba que alumnos de segundo año de esta titulación tuvieran un bagaje cultural amplio, o que empezarán a construirlo con objeto de este proyecto, pero hubiera sido preferible la elección de citas personales tomadas del entorno próximo en las que las matemáticas del día a día estuvieran presentes antes que adoptar cualquier cita calificada como “famosa” o “brillante” por cualquier recopilador de información en la web.

El uso excesivo de internet como fuente principal de inspiración, y a pesar de utilizar el *brainstorming* como metodología para favorecer la creatividad, también supuso una merma en la originalidad a la hora de la constitución de los elementos visuales que componen las partes del FanZine. Aunque en esta tipología de publicaciones es habitual encontrar el apropiacionismo, en muchas ocasiones el alumnado utiliza este medio a copiar imágenes, lo que supone una falta de concienciación en el concepto de autoría.

Otra dificultad declarada en el cuestionario por parte de los participantes fue la construcción de la imagen asociada a la cita matemática que eligieron, ya que en muchos casos fueron frases con un alto nivel de abstracción, como por ejemplo "Pure mathematics is, in its way, the poetry of logical ideas" de Albert Einstein o “The beginning is the half of everything” de Pitágoras, lo cual supone un ejercicio de conceptualización y traducción visual al que el alumnado no está acostumbrado a enfrentarse o capacitado.

La estrategia a la que opta el alumnado, incluso después del proceso de la lluvia de ideas, es elegir elementos de representación literales, de ahí

que uno de los elementos más representados sea el cerebro, como imagen asociada a la lógica y a las matemáticas.

Por otra parte, remarcar que el diseño y la experimentación tipográfica, característica de este tipo de publicaciones, es casi inexistente, especialmente en la parte de la propuesta didáctica, recurriendo en la mayoría de los trabajos a la caligrafía manuscrita sin intenciones creativas.

A pesar de esto, la actividad es valorada por el alumnado de forma positiva, especialmente como formación para su futuro profesional como docentes.

Otro aspecto que nos parece relevante señalar la importancia de que la experiencia para el alumnado finalice con la exposición del trabajo realizado, puesto que es una práctica que a veces se obvia. Sin embargo, la exposición es una práctica que el alumnado de educación, independiente del grado que estén cursando, debiera potenciar, interiorizar y valorar para su futuro profesional, ya que es un medio para transferir y divulgar de las acciones educativas que realicen al resto de la comunidad educativa y la sociedad.

Como líneas futuras de actuación, se pretende incentivar la participación de más grupos de alumnos/as del Grado de Educación Primaria y ampliar al alumnado del Grado en Educación Infantil y Educación Social en las próximas ediciones del Día Internacional de las Matemáticas. Además, en colaboración con la biblioteca de la Facultad de Educación y Psicología de la Universidad de Córdoba, se realizará una colección de números de FanZine con las producciones realizadas en futuras ediciones para su consulta y disponibilidad para futuros estudiantes del grado, así como crear un repositorio digital para la divulgación de las publicaciones y hacerlas accesibles en descarga gratuita para cualquier persona y personal docente para su utilización en las aulas de primaria.

8. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Los autores agradecen la colaboración del alumnado participante en el proyecto, a la Facultad de Ciencias de la Educación y Psicología por su apoyo en la organización de la exposición y la difusión a los medios, y

a la Universidad de Córdoba a través del "Plan de Innovación y Buenas Prácticas Docentes" en el curso 2022 (Código 2022-1-4019).

9. REFERENCIAS

Batey, J. (2012). Art-Zines–The Self-Publishing Revolution. International Journal of the Book, 9(4), 69–86. https://doi.org/10.18848/1447-9516/CGP/v09i04/36954

Blumenfeld, P. C., Soloway, E., Marx, R. W., Krajcik, J. S., Guzdial, M., & Palincsar, A. (2011). Motivating Project-Based Learning: Sustaining the Doing, Supporting the Learning, Educational Psychologist, 26(3–4), 369–398. https://doi.org/10.1080/00461520.1991.9653139

Chua, K. J., & Islam, M. R. (2021). The hybrid Project-Based Learning–Flipped Classroom: A design project module redesigned to foster learning and engagement. International Journal of Mechanical Engineering Education, 49(4), 289–315. https://doi.org/10.1177/0306419019838335

Duncombe, S. (1997). Notes From Underground: Zines And The Politics Of Alternative Culture (B. Willis & J. Biel, Eds.). Microcosm Publishing.

Fife, K. (2019). Not for you? Ethical implications of archiving zines. Punk & Post Punk, 8, 227–242. https://doi.org/10.1386/punk.8.2.227_1

Gisonny, K., & Freedman, J. (2006). Zines in libraries: How, what and why? Collection Building, 25(1), 26–30. https://doi.org/10.1108/01604950610641610

Hays, A. (2020). A Citation Analysis about Scholarship on Zines. https://doi.org/10.7710/2162-3309.2341

Helle, L., Tynjälä, P., & Olkinuora, E. (2006). Project-based learning in post-secondary education - Theory, practice and rubber sling shots. Higher Education, 51(2), 287–314. https://doi.org/10.1007/S10734-004-6386-5

Herrada, J. (1995). Zines in Libraries: A Culture Preserved. Serials Review, 21(2), 79–88. https://doi.org/10.1080/00987913.1995.10764253

K Smith, E. (2021). Cómo hacer libros Crea encuadernaciones únicas a base de plegar, cortar y coser. Editorial GG.

Kshirsagar, K., & Wendell, K. (2021). Zine Machine A Tinkering Kit Involving Math and Making. ACM International Conference Proceeding Series. https://doi.org/10.1145/3466725.3466769

Oslund, J. A., & Barton, J. (2017). Creating Zines: Supporting Powerful Math Identities. Mathematics Teaching in the Middle School, 23(1), 20–28. https://doi.org/10.5951/MATHTEACMIDDSCHO.23.1.0020

Radway, J. (2011). Zines, Half-Lives, and Afterlives: On the Temporalities of Social and Political Change. PMLA, 126(1), 140–150. https://www.jstor.org/stable/41414086

Spencer, A. (2008). DIY: the rise of lo-fi culture (2nd ed). Marion Boyars.

Triggs, T. (2010). Fanzines. The DIY Revolution. Pyramyd.

Wan, A. J. (1999). Not Just for Kids Anymore: Using Zines in the Classroom. The Radical Teacher, 55, 15–19. https://www.jstor.org/stable/20709995

Wright, F. (n.d.). The Zine & E-Zine Resource Guide. The History and Characteristics of Zines. Retrieved May 31, 2023, from https://www.zinebook.com/resource/wright1.html

Zines — Public Math. (n.d.). Retrieved May 31, 2023, from https://www.public-math.org/zines

NEODIXIT: UN JUEGO CRÍTICO SOBRE LA VIDA COTIDIANA

ALBA GARCÍA-MARTÍNEZ
Profesora en UNIR. Investigadora en BRAC (Barcelona Research Art Creation)
BEATRIZ MARTÍNEZ-VILLAGRASA
UNIR

1. INTRODUCCIÓN

El presente artículo tiene como objetivo principal presentar y analizar la obra NeoDixit (2018) en el contexto de la exposición de juegos críticos ~~NEG~~OCIO, llevada a cabo en el Centro Cultural de las Cigarreras de Alicante en 2018.

En la exposición se presentaban 16 juegos de artistas que emplean el arte como herramienta para hacer crítica social. Además, se otorgan dos becas de producción para la creación de obra. Este proyecto es el resultado de la creación de una de estas becas.

En este artículo, se explica en qué consiste el juego NeoDixit y sobre qué versan sus ilustraciones, detallando para ello su proceso de elaboración, el contexto expositivo en que se muestra y cómo fue la interacción del público con él durante el transcurso de la exposición.

2. LA OBRA EN EL CONTEXTO EXPOSITIVO

La obra que se presenta en el artículo fue creada explícitamente en el contexto de la exposición ~~NEG~~OCIO. Dicha exposición se lleva a cabo en el Centro Cultural de las Cigarreras de Alicante en 2018, siendo la propuesta ganadora de la convocatoria de exposiciones basadas en la investigación "Buit Blanc" del Ayuntamiento de Alicante y el Centro Cultural Las Cigarreras. Como se comenta en el catálogo de la propia

exposición, ésta trata de encontrar nuevas maneras de utilizar los juegos para hacer reflexionar al espectador dentro del espacio artístico (García-Martínez, 2019).

~~NEG~~OCIO contó con 16 obras y 2 becas de producción. Una de estas dos becas fue otorgada al proyecto NeoDixit, presentado por el artista Jose Carlos Izquierdo.

La exposición tiene un carácter participativo, donde se permite e invita al espectador a participar de manera activa en el juego que proponen las obras expuestas. De esta forma, se involucra activamente en el juego durante el transcurso de la muestra. Dentro del contexto expositivo de ~~NEG~~OCIO, se brinda a los espectadores la oportunidad de participar en el juego en su formato físico, por lo que las obras están a disposición del espectador para ser jugadas.

En este caso en concreto, NeoDixit se encuentra ubicado al inicio de la muestra. La instalación del juego consiste en una plataforma diseñada específicamente para que los espectadores pudieran sentarse en el suelo, utilizando cojines como soporte y generando un espacio de recogimiento. De esta manera, los jugadores se ubican en un círculo alrededor del tablero de juego.

FIGURA 1. *NeoDixit (2018), Jose Carlos Izquierdo*



Fuente: Elaboración propia

FIGURA 2. *NeoDixit (2018), Jose Carlos Izquierdo*



Fuente: Elaboración propia

Además del juego en sí, se exhiben las ilustraciones originales en una vitrina, permitiendo a los espectadores familiarizarse con las obras de arte que dieron vida al juego.

3. NEODIXIT

NeoDixit, es un proyecto presentado por el artista Jose Carlos Izquierdo como beca de producción para la exposición ~~NEG~~OCIO.

Su propuesta versiona el original Dixit, un juego de mesa concebido por Jean-Louis Roubira en el año 2008, cuyo propósito radica en la habilidad de los jugadores para deducir una carta a partir de pistas en forma de frases o narraciones, realizando una interpretación subjetiva de imágenes ilustradas.

La dinámica de juego consiste en que, en cada turno, uno de los jugadores asume el papel de narrador y selecciona una de sus cartas sin

revelarla. Proporciona una pista verbal enigmática relacionada con la imagen de su carta, procurando no ser demasiado literal ni demasiado abstracto. Los demás jugadores seleccionan la carta de su mano que mejor se ajuste a esa pista y la colocan boca abajo en el centro del tablero. Las cartas se mezclan y se revelan. Los jugadores deben adivinar cuál es la carta del narrador. Cada jugador gana puntos si adivinan correctamente la carta del narrador o si otros jugadores eligen su carta. Dixit fomenta la imaginación, la intuición y la creatividad, ya que las pistas deben ser lo suficientemente sutiles como para no revelar la respuesta de manera directa. Además, las ilustraciones artísticas de las cartas brindan una experiencia visualmente cautivadora.

En esta adaptación en particular, se mantienen las reglas originales, conservando así las dinámicas y el formato de juego. Sin embargo, se ha creado una versión donde las ilustraciones, conservando el característico estilo fantasioso y ligeramente naif del juego original, aluden de manera directa a problemáticas sociales contemporáneas.

Para la selección de los proyectos a realizar con las becas de producción, las autoras del presente artículo, siendo comisarias de la exposición, ejercen como curadoras. Se selecciona la propuesta de NoeDixit como obra de producción artística debido a su capacidad de interpelar a los espectadores con relación a sus vivencias cotidianas y sus rutinas, a veces absurdas y repetitivas. Al ser una revisión y versionado de un juego conocido por el público, se considera que tendrá una buena aceptación y facilitará la participación del espectador en el espacio expositivo.

4. OBJETIVOS

A través de cuatro objetivos específicos, se busca profundizar en la comprensión de esta obra como una expresión artística crítica y su relación con el uso del arte como herramienta de crítica social.

- Analizar la obra NeoDixit, estudiando su expresión crítica en el contexto de la exposición de juegos críticos ~~NEG~~OCIO.
- Examinar el uso del arte como herramienta de crítica social en el contexto de la exposición, con el fin de comprender cómo

los artistas emplean la ilustración y el juego para transmitir mensajes sociales y políticos.

- Estudiar la interacción del público con la obra NeoDixit en el contexto de la exposición, con el propósito de examinar la recepción y la participación de los visitantes en relación con las temáticas trabajadas en las ilustraciones del juego.
- Analizar la repercusión y el impacto de la obra NeoDixit (2018) en el público, a partir de la observación de la interacción, la recopilación de comentarios y opiniones expresadas, así como la realización de encuestas y entrevistas para obtener datos detallados sobre la recepción de la obra.

5. METODOLOGÍA

La metodología llevada a cabo para la creación de la obra se compone de varias etapas pautadas. Tiene un carácter colaborativo, ya que las propias comisarias de la exposición participan en el proceso de creación de la obra. De esta forma, cada ilustración creada en el juego es trabajada a tres manos, involucrando en el proceso al autor Jose Carlos Izquierdo y las comisarias Alba García-Martínez y Beatriz Martínez-Villagrasa.

Para su proceso de creación y de recopilación de datos para la investigación se siguen los siguientes pasos:

1. Recopilación de datos y revisión bibliográfica: Se recopilan datos relevantes a través de una revisión exhaustiva de fuentes académicas, publicaciones y estudios relacionados con el arte como herramienta de crítica social. Esto proporciona el marco teórico necesario para comprender el contexto y la manera que se debían hacer las ilustraciones de NeoDixit (2018).

2. Proceso de creación de las ilustraciones: Se lleva a cabo un proceso creativo para desarrollar las ilustraciones de NeoDixit (2018). Esto implica la conceptualización de las imágenes y su realización artística. El proceso consiste en un cadáver exquisito, donde se reparten las ilustraciones entre cada autor, comenzando de manera independiente a dibujarlas. Cada semana se rotan los dibujos comenzados por otro autor. De

esta manera, cada uno recibe un número de ilustraciones comenzadas por otro compañero, repitiendo este proceso con cada ilustración, hasta recibir las ilustraciones que cada uno comenzó a trabajar para darles un acabado final. Una vez terminadas, se procede a digitalizarlas e imprimirlas en el formato dado por el juego original. Creando así una versión completa del juego.

FIGURA 3. *NeoDixit (2018), Jose Carlos Izquierdo*



Fuente: Elaboración propia

3. Exposición en "NEGOCIO": Se registraron los detalles relacionados con la ubicación, el montaje y la presentación de la obra dentro del contexto expositivo (García-Martínez y Martínez-Villagrasa, 2019).

4. Interacción del público: Durante la exposición, se observa y registra la interacción del público con la obra NeoDixit. Esto incluye la observación directa de los visitantes, la recopilación de comentarios y opiniones expresadas, así como la realización de encuestas y entrevistas para obtener datos más detallados sobre la recepción de la obra. En el transcurso de la inauguración, se pide a los espectadores que cumplimenten un cuestionario compuesto por 18 preguntas siguiendo la escala Likert, en la cual evalúan su grado de acuerdo o desacuerdo frente a una serie de afirmaciones, utilizando una escala graduada de 1 a 5. Este cuestionario se realiza en tres momentos específicos: previo al ingreso a la

exposición, al concluir la visita y 90 días después, recibiendo el cuestionario por correo electrónico. Paralelamente, la exhibición incluye talleres y sesiones de discusión en los que los artistas y visitantes pueden intercambiar opiniones acerca de los temas tratados en los juegos y compartir sus propias ideas y perspectivas. En estos encuentros se realiza una observación no participante, obteniendo información empírica de primer orden. Además, se emplea un sistema de análisis cualitativo basado en la observación y el registro de notas durante dos días seleccionados al azar por semana, dentro del horario de apertura de la exposición.

5. Análisis de la repercusión: Los datos recopilados durante la interacción del público fueron analizados y evaluados en relación con los objetivos y la intención de la obra NeoDixit (2018). Se buscaron patrones y tendencias, así como respuestas y percepciones recurrentes, con el fin de comprender la repercusión y el impacto de la obra en el público.

6. Elaboración de conclusiones: A partir del análisis de los datos, se elaboran conclusiones sobre el proceso creativo de NeoDixit (2018), su presencia en la exposición y la recepción por parte del público.

6. TEMÁTICAS DE LAS ILUSTRACIONES DEL JUEGO

A continuación, se presentan los tres temas centrales que abordan las ilustraciones creadas. Cabe destacar que estos temas están intrínsecamente interrelacionados entre sí, y con frecuencia coexisten en una misma carta.

Humano vs Máquina

El debate sobre si las máquinas pueden llegar a ser más inteligentes que los humanos ha sido discutido por décadas (Kurzweil, 2014). Aunque las máquinas pueden procesar grandes cantidades de datos y realizar cálculos complejos, aún tienen limitaciones en cuanto a su capacidad cognitiva, como la capacidad de comprender el lenguaje y el contexto de una situación y realizar juicios éticos y morales (Krüger, 2021). Los seres humanos tienen una inteligencia adaptable y flexible, lo que les permite enfrentar situaciones nuevas y desconocidas, y es probable que

sigan siendo superiores en cuanto a capacidad cognitiva en el futuro previsible.

De acuerdo con Stuart Russell, un experto en inteligencia artificial, las máquinas aún no tienen la capacidad de igualar a los seres humanos en cuanto a la toma de decisiones éticas y morales, ya que estas decisiones son influenciadas por factores emocionales, intuición y contexto cultural, habilidades que aún no se han desarrollado en las máquinas (Russell, 2015). Esta afirmación respalda la idea de que los humanos poseen una inteligencia adaptable y flexible que les permite enfrentar situaciones nuevas y desconocidas, lo que sigue siendo una ventaja humana en comparación con las capacidades cognitivas de las máquinas.

FIGURA 4. *NeoDixit (2018), Jose Carlos Izquierdo*



Fuente: Elaboración propia

Las cartas diseñadas para esta temática presentan relatos en los cuales los robots coexisten en condiciones de igualdad con los seres humanos. Estas narrativas representan una caricatura de una realidad no tan distante, donde los individuos se ven desafiados a desarrollar habilidades diferentes para enfrentar la posible revolución robótica. Entre las

ilustraciones, se puede apreciar a una mujer alimentando drones, profesores educando a robots e incluso una entrada a una fábrica donde se establece una clara separación entre las tareas desempeñadas por las máquinas y las realizadas por los seres humanos.

Humano en Redes Sociales

Las redes sociales han revolucionado la forma en que las personas interactúan entre sí y consumen información. Sin embargo, el uso inadecuado de estas herramientas ha generado efectos negativos en la salud mental de los usuarios (Price, 2018). La exposición a contenido violento, la presión social y la falta de privacidad son algunas de las consecuencias del uso excesivo de las redes sociales. Es necesario fomentar la educación digital para que los usuarios aprendan a usar estas plataformas de manera responsable y ética. Además, los proveedores de redes sociales deben tomar medidas para proteger la privacidad de los usuarios y prevenir el acceso a contenido inapropiado (Kircaburun y Griffiths, 2018).

Dentro del conjunto de cartas correspondiente a esta temática, se pueden apreciar representaciones de individuos disfrazados que posan frente a la cámara, en ocasiones en escenarios ficticios, con la intención de engañar a sus seguidores y transmitir la idea de una vida plena y satisfactoria. No obstante, al examinar detenidamente estas imágenes, se desprende que su verdadero propósito es el autoengaño. En otras cartas, se presentan actos vandálicos, como peleas o robos, donde los testigos se limitan a capturar fotografías y grabar los sucesos, haciendo referencia a las temáticas exploradas en la película "Nerve" y en episodios de la serie "Black Mirror".

En línea con estos referentes, las cartas revelan una preocupante tendencia hacia la búsqueda de validación y reconocimiento a través de la exposición en las redes sociales, así como la creciente pasividad de los individuos que optan por ser meros espectadores y documentadores de situaciones peligrosas y violentas en lugar de intervenir o buscar ayuda. Estos aspectos temáticos resaltan la influencia de la tecnología y la presión social en la sociedad contemporánea, planteando cuestionamientos sobre la autenticidad de las interacciones humanas y la pérdida de la propia identidad en la era digital (Cheung, 2013).

FIGURA 5. *NeoDixit (2018), Jose Carlos Izquierdo*



Fuente: Elaboración propia

Humano y Precariedad Laboral

La precariedad laboral se ha convertido en una problemática social que afecta a los trabajadores en todo el mundo (Sennet, 2007). La creciente globalización económica y la automatización del trabajo han llevado a un aumento de la inseguridad laboral y a la reducción de los salarios y beneficios laborales. Esto ha resultado en una mayor desigualdad económica y social, así como en una disminución del bienestar psicológico de los trabajadores. Como resultado, la precariedad laboral puede tener graves consecuencias para la salud y el bienestar de los seres humanos. Se requieren políticas públicas que aborden la precariedad laboral y garanticen condiciones de trabajo justas y equitativas para todos los trabajadores (Standing, 2012).

Según Sennet (2007), la precariedad laboral es un fenómeno que ha ido en aumento en las últimas décadas. La globalización económica ha llevado a la externalización de empleos y a la competencia desleal en el mercado laboral, lo que ha resultado en la disminución de los salarios y

la inseguridad laboral. Además, la automatización del trabajo ha contribuido a la sustitución de empleos por máquinas, dejando a muchos trabajadores en una situación vulnerable. Estos cambios han llevado a una mayor desigualdad económica y social, ya que los trabajadores precarios tienen menos acceso a oportunidades de empleo digno y se ven limitados en su capacidad para mejorar su situación económica.

Standing (2012) argumenta que la precariedad laboral no solo tiene impactos económicos, sino también sociales y psicológicos. Los trabajadores precarios experimentan altos niveles de estrés y ansiedad debido a la incertidumbre laboral y la falta de estabilidad. Además, la falta de beneficios laborales y protección social puede generar inseguridad en términos de vivienda, salud y jubilación. Esto contribuye a una disminución general del bienestar psicológico de los trabajadores y puede tener efectos perjudiciales para su salud física y mental a largo plazo.

En respuesta a esta problemática, es necesario implementar políticas públicas que aborden la precariedad laboral y promuevan condiciones de trabajo justas y equitativas. Standing (2012) destaca la importancia de proteger los derechos laborales, regular los contratos de trabajo y garantizar la seguridad social para los trabajadores precarios. Asimismo, se deben fomentar programas de capacitación y formación continua para mejorar la empleabilidad de los trabajadores y facilitar su transición a empleos más estables.

Las ilustraciones presentes en este apartado exhiben representaciones de personajes provenientes del imaginario colectivo que se encuentran inmersos en situaciones laborales precarias. Estas representaciones visuales nos muestran la transformación de oficinas de empleo en entornos con características de casinos, así como la imagen de individuos que buscan esperanza entre los desechos de los vertederos.

Estas imágenes invitan a reflexionar sobre la realidad socioeconómica actual y los efectos de la precariedad laboral en la vida de las personas. Los personajes retratados evocan una sensación de vulnerabilidad y desesperanza, evidenciando los desafíos que enfrentan para encontrar empleo y asegurar su subsistencia.

FIGURA 6. *NeoDixit (2018), Jose Carlos Izquierdo*



Fuente: Elaboración propia

A través de estas ilustraciones, se plantea una crítica social profunda que pone de manifiesto las desigualdades y la falta de oportunidades en el contexto laboral contemporáneo. Al exponer estas representaciones visuales, la obra de NeoDixit invita a reflexionar sobre los sistemas económicos y sociales que generan estas situaciones precarias, e insta al jugador a considerar la importancia de construir una sociedad más justa y equitativa.

7. CONCLUSIONES

NeoDixit se destaca como una obra recordada y significativa dentro del contexto de la exposición. Al tratarse de un juego de mesa basado en uno conocido por el público general, logra captar la atención y participación activa del público, instándolos a tomar asiento y dedicar tiempo a leer y comprender las instrucciones del juego. El hecho de que la mayoría de los visitantes están familiarizados con las instrucciones y la dinámica del juego, otorga una sensación de familiaridad y facilidad para

participar. Este enfoque interactivo genera una experiencia inmersiva y estimulante para los visitantes, especialmente para los grupos que acuden a la exposición en grupo, incluyendo una notable presencia de adolescentes que se congregan con el propósito de jugar a NeoDixit.

Un aspecto distintivo de esta obra radica en las ilustraciones que la acompañan, las cuales provocaron un enriquecedor debate y diálogo entre el público. Las imágenes cautivadoras y provocativas despiertan el interés y la curiosidad de los espectadores, quienes encontraron en ellas un punto de partida para argumentar y comentar sobre diversas temáticas y problemáticas sociales. La capacidad de las ilustraciones de generar reflexión y análisis contribuyó a que NeoDixit destaque como una de las obras más comentadas y discutidas en el marco de la exposición.

En conclusión, NeoDixit se posiciona como una propuesta artística que trasciende los límites convencionales del arte en el contexto expositivo al incorporar elementos de juego y participación activa del público. Su impacto se manifiesta en su reconocimiento por parte de los espectadores y al ser una de las obras más recordadas tras visitar la exposición. Además, esta obra genera un espacio propicio para el debate y la interacción entre los visitantes. Como resultado, NeoDixit ha dejado una huella significativa en la exposición, demostrando su capacidad de involucrar al público de manera lúdica y estimulante, al tiempo que aborda temáticas relevantes de la sociedad contemporánea a través de sus ilustraciones.

8. REFERENCIAS

Charlie Brooker (2011-2023) Black Mirror

Cheung, J. C. S. (2013). Alone together: Why we expect more from technology and less from each other. Journal of Social Work Practice, 27(4), 471-474

García-Martínez, A. y Martínez-Villagrasa, B. (2019). NEGOCIO. Ayuntamiento de Alicante.

Henry Joost and Ariel Schulman (2016) Nerve.

Kircaburun, K., Jonason, P. K., & Griffiths, M. D. (2018). The Dark Tetrad traits and problematic social media use: The mediating role of cyberbullying and cyberstalking. Personality and Individual Differences, 135, 264-269.

Krüger, O. (2021). "The Singularity is Near!" Visions of Artificial Intelligence in Posthumanism and Transhumanism. International Journal of Interactive Multimedia and Artificial Intelligence, 7(1), 16-23.

Kurzweil, R. (2005). The singularity is near: when humans transcend biology. Viking. New York

Price, C. (2018). How to break up with your phone: The 30-day plan to take back your life. Ten Speed Press.

Sennett, R. (2007). The culture of the new capitalism. Yale University Press.

Standing, G. (2012). Book review response: Guy Standing, The Precariat: The New Dangerous Class.

ARTE, GESTIÓN Y EDUCACIÓN MUSICAL: VINCULACIÓN Y RESULTADOS A TRAVÉS DEL FESTIVAL INTERNACIONAL *GUITARROMANÍA*

MAYRA ANALÍA PATIÑO OROZCO
Universidad de Colima

RAMÓN ANDRADE VIRGEN
Universidad de Colima

SIMONE IANNARELLI
Universidad de Colima

TATIANA ZATINA
Universidad de Colima

1. INTRODUCCIÓN

La educación artística en los últimos 30 años de evolución e inclusión en espacios universitarios en México, ha estado acompañada de numerosas transformaciones que van desde la concreción de conceptos asociados al arte para la sistematización de una formación profesional, hasta su engranaje a distintos paradigmas pedagógicos, su asimilación de elementos tecnológicos, así como la adopción de políticas culturales y educativas que requieren de una gestión eficiente para obtener recursos que permitan una continuidad en las manifestaciones artísticas.

De lo anterior, ha sido nuestro interés estudiar la experiencia de la Universidad de Colima, en México, a partir de las estructuras y políticas educativas que dan paso a la creación de la Licenciatura en Música, instancia que a la fecha sostiene tanto procesos educativos, como eventos artísticos de impacto cultural regional y nacional, uno de los cuales es el Festival Internacional de Guitarra denominado *Guitarromanía*, que realizó recientemente su emisión número diecisiete.

Se plantea necesaria una sistematización y registro de los datos que nos permitan tener posibles respuestas a las siguientes interrogantes: ¿Cuáles son los elementos que han propiciado la continuidad y el crecimiento del festival?, ¿Qué beneficios aporta *Guitarromanía* a la escuela de música de la Universidad de Colima, en lo académico y qué aporta al contexto de Colima, en lo cultural?

2. OBJETIVOS

2.1. Objetivo general

- Diagnosticar y analizar el alcance que ha tenido el Festival Internacional *Guitarromanía* en sus XVII ediciones, respecto a los fundamentos en la gestión y educación artística, su permanencia como evento cultural y las aportaciones a la trayectoria de jóvenes guitarristas en el ámbito formativo.

2.2. Objetivos específicos

- Generar resultados cualitativos a partir de registros históricos.
- Ampliar el panorama de la gestión cultural en vinculación al Festival.

3. METODOLOGÍA

Se trata de un estudio de caso, donde a través de una investigación documental comparativa, y teniendo como marco teórico la gestión cultural, se analizan los elementos que han aportado a la continuidad y crecimiento del Festival Internacional *Guitarromanía*, para posteriormente reconocer los elementos distintivos, resultado de la vinculación entre arte, gestión cultural y educación musical.

3.1. Antecedentes académicos

De acuerdo con los datos históricos que aparecen en el portal web de la Universidad de Colima, la enseñanza de diversas disciplinas artísticas se realizaba de manera informal, a través de cursos de artes plásticas,

danza y música en la "Casa de las Artes", cuyos directores fueron los pintores Gabriel Portillo de Toro y posteriormente Jorge Chávez Carrillo. Dichos talleres no estaban registrados, ni organizados con la formalidad de un plan de estudios, sin embargo, se reconocen como los inicios de la enseñanza artística en la Ciudad de Colima (Universidad de Colima, s.f.). Posteriormente, la cultura y las artes, en el contexto local y estatal, reciben un impulso importante, gracias a varias acciones y políticas que llevó a cabo la Licda. Griselda Álvarez Ponce de León, primera gobernadora mujer en la historia de México y quien, junto con el Lic. Jorge Humberto Silva Ochoa, entonces Rector de la Universidad de Colima, firmaran el Acuerdo de Creación del Instituto Universitario de Bellas Artes (IUBA), partiendo de los talleres mencionados anteriormente. Esto tiene lugar el 14 de septiembre de 1981 con el objetivo central de

> […] Sistematizar las tareas de enseñanza, investigación y difusión de los productos culturales conforme a los valores universales, la filosofía del pueblo mexicano, las condiciones existentes en el ámbito regional; y las leyes y reglamentos generales y particulares de la materia (Universidad de Colima, Rectoría, 1981, pág. 6).

A partir de entonces, el IUBA ha manifestado un crecimiento en varios sentidos: el académico, al establecer propuestas curriculares de profesionalización artística, de formación de públicos, mediante la permanente promoción de cursos y talleres no escolarizados, así como en materia de gestión y promoción artística, rubro en el que podemos mencionar: la integración de grupos artísticos representativos de la Universidad de Colima, y la generación de opciones para el disfrute del arte, tales como festivales, exposiciones, presentaciones artísticas, entre otros.

Las áreas artísticas que han visto progreso en el objetivo trazado por la creación del IUBA respecto a la organización y sistematización de la enseñanza artística, son: danza, música, artes plásticas y teatro. En un primer momento se establecen programas de estudio denominados "Instructor de Enseñanza Artística", que operaron aproximadamente 10 años hasta que en 1997, se apertura la Licenciatura en Danza Escénica, para sumar la Licenciatura en Música en 1999 y la Licenciatura en Artes Visuales en 2007.

Ahora bien, particularmente el desarrollo de las opciones de estudio en el área de la música, manifiesta un punto de partida interesante asociado

al concepto formativo que se observa en los conservatorios de música europeos, mismo que es importado gracias a la participación de varios músicos procedentes de dicho continente, en la creación de un plan de estudios que en sus inicios cobijara la Universidad de Guadalajara, y luego de transitar en formatos respaldados económicamente por la iniciativa privada, fuera arropado por la Universidad de Colima (Patiño, 2021). La construcción de la Licenciatura en Música en la Universidad de Colima, como opción de estudio formal de esta disciplina, tuvo la participación de un gran porcentaje de catedráticos de procedencia extranjera; tal es el caso del maestro Simone Iannarelli, quien se suma a dicha institución en el año 2002, y comienza a fortalecer el área de guitarra, incluyéndola en el programa de Licenciatura desde el 2005; posteriormente, esto lleva a la apertura de una opción curricular para la formación y egreso de guitarristas, en la reestructuración del plan de estudios que se llevó a cabo en 2009. Paralelamente a su labor docente, Simone Iannarelli, como compositor y guitarrista, continúa su vida artística a nivel internacional, mediante recitales, conciertos y grabaciones, hecho que le impulsa a proponer eventos académicos artísticos, tal cuales clases magistrales, conciertos y conferencias que permitieran a su vez ampliar la oferta cultural dedicada a la guitarra. Ejemplo de ello fueron: el curso de interpretación, la conferencia sobre la chacona BWV 1004 y las danzas barrocas, así como el concierto, actividades realizadas por el reconocido guitarrista y pedagogo Italiano Carlo Marchione, docente del Conservatorio de Maastricht, llevados a cabo en el año 2005. En el 2006 cristaliza la propuesta para la realización del primer Festival Internacional de Guitarra *Guitarromanía*.

3.2. Fundamentos teóricos de gestión cultural

Considerando la gestión cultural como "[…] Mediación de formas simbólicas y materiales, actividades creativas y organizativas, disciplinas artísticas, humanísticas y científicas, fases y técnicas productivas, agentes e instituciones diversas[...]" (Bayardo, 2009), los elementos de vinculación desde el trabajo en el aula implican roles que incluyen la animación, promoción, administración y planificación para llevar a cabo eventos de la magnitud de un Festival Internacional; con la finalidad de

enlazar lo anterior, con el hacer de los maestros de arte en una institución de educación superior, realizamos una búsqueda de parámetros, desde la perspectiva del Modelo de Gestión educativa estratégica (SEP, 2001), y encontramos que ello implica reconsiderar las dinámicas al interior de la escuela, así como intensificar interacciones y reformular modos de conocer, pensar y actuar en función de una innovación educativa y por lo tanto cultural que engloban el hacer en el aula, en la comunidad y en la institución educativa.

El caso de la Universidad de Colima, los niveles de concreción se observan mediante la organización y realización permanente de recitales por parte de los docentes y/o academias de la Escuela de Música, que son abiertos al público, con fines que abarcan desde lo formativo, la práctica escénica, la difusión artística, hasta lo didáctico, siempre involucrando a la comunidad, al ser abiertos al público. Esto prepara el terreno para la gestión, en el caso del festival que se registra en esta investigación.

3.3. Características del Festival Internacional *Guitarromanía*

3.3.1. Formato general

A raíz de las participaciones en diferentes festivales, por ejemplo, el Festival Internacional de Guitarra de Ámsterdam y el Festival Internacional José Tomás Villa de Petrer, como estudiante al inicio y posteriormente como docente y concertista, el maestro Simone Iannarelli reunió información para visualizar e idear el formato actual del Festival *Guitarromanía.* Excluyendo la primera edición del Festival que se desarrolló de manera diferida en el año 2006 con las características de una temporada de conciertos, las siguientes ediciones tuvieron una duración de cinco días consecutivos, donde se llevan a cabo conciertos de gala, conciertos o recitales vespertinos, además de clases magistrales y conferencias. A partir de la tercera edición, se incluyó en las actividades el Concurso de Interpretes “Ciudad de Colima”, con el afán de impulsar el talento regional y nacional. Hasta la fecha se cuenta con 17 ediciones del Festival, teniendo en cuenta un año de interrupción (2020) debido a la pandemia por COVID-19, y una edición que se llevó a cabo de manera

virtual en el año 2021 en su edición no 15. Como a continuación se expresa en las tablas 1 y 2:

TABLA 1. *Categoría: Periodicidad en las emisiones del Festival Guitarromanía*

Año	Número de emisión	Número de días	Fechas	Modalidad
2006	I	5	4 de marzo, 23 de marzo, 4 de abril, 7 de abril y 9 de abril	Presencial
2007	II	5	Del 26 al 30 de marzo	Presencial
2008	III	5	Del 13 al 17 de mayo	Presencial
2009	IV	5	Del 16 al 20 de junio	Presencial
2010	V	5	Del 11 al 15 de mayo	Presencial
2011	VI	5	Del 10 al 14 de mayo	Presencial
2012	VII	5	Del 15 al 19 de mayo	Presencial
2013	VIII	5	Del 21 al 25 de mayo	Presencial
2014	IX	5	Del 13 al 17 de mayo	Presencial
2015	X	5	Del 19 al 23 de mayo	Presencial
2016	XI	5	Del 10 al 14 de mayo	Presencial
2017	XII	5	Del 16 al 20 de mayo	Presencial
2018	XIII	5	Del 15 al 19 de mayo	Presencial
2019	XIV	5	Del 7 al 11 de mayo	Presencial
2020	No se realiza el Festival, debido a la pandemia por COVID-19			
2021	XV	4	Del 26 al 29 de mayo	Virtual
2022	XVI	5	Del 31 de mayo al 4 de junio	Presencial
2023	XVII	5	Del 30 de mayo al 3 de junio	Presencial

Fuente: elaboración propia

***TABLA 2**. Categoría: Programa de actividades del Festival Guitarromanía*

Número de emisión	Concurso	Conciertos de gala	Recitales vespertinos	Clases magistrales	Otras actividades
I	NO	5	NO	SI	NO
II	NO	5	NO	SI	NO
III	SI	5	4	SI	NO
IV	SI	5	4	SI	NO
V	SI	7	4	SI	1
VI	SI	5	4	SI	1
VII	SI	5	4	SI	1
VIII	SI	5	3	SI	1
IX	SI	5	3	SI	2
X	SI	5	3	SI	NO
XI	SI	5	3	SI	1
XII	SI	5	3	SI	NO
XIII	SI	5	3	SI	2
XIV	SI	5	3	SI	NO
XV	SI	4	NO	NO	4
XVI	SI	5	2	SI	NO
XVII	SI	5	2	SI	NO

Fuente: elaboración propia

3.3.2. Formato específico del concurso “Ciudad de Colima”

Desde su primera edición que se llevó a cabo en el año 2008 en el marco del 3° Festival Internacional de Guitarra Guitarromania, el concurso se compuso por dos categorías: “Jóvenes Talentos”: hasta los 20 años de edad y “Concertistas”, que da cabida a participantes hasta los 30 años de edad. Cada categoría cuenta con dos etapas: eliminatoria y final. En la integración del jurado, participan en cada emisión, algunos de los artistas invitados al Festival. Además de los premios en efectivo y diplomas para los tres primeros lugares en ambas categorías, se otorga una guitarra de concierto al primer clasificado de la categoría de Concertista, colaborando con reconocidos lauderos mexicanos y extranjeros como Arnulfo Rubio (México), Marco Labraga (Uruguay), Melchor Rodríguez (España), Jorge Lay (México), además con la firma alemana Guitarra Hanika a través de Christian Herrera (México). Por otra parte, se premia a los dos ganadores del primer lugar de ambas categorías con la

participación en un concierto y una beca en efectivo para la siguiente edición del Festival. Con el fin de impulsar el desarrollo del alumnado del IUBA, se instituyó un premio especial para el mejor concursante de la Universidad de Colima, que consiste en una beca de inscripción para el siguiente Festival, además de un concierto que se llevar a cabo en el siguiente Festival.

Desde su primera edición el concurso ha convocado a los mejores talentos de la republica mexicana, consolidándose como uno de los referentes en el país, al situarse entre los más longevos que impulsa el talento mexicano, ya que en su lista de ganadores se encuentran concertistas destacados activos en nuestro país y en el extranjero. Con relación al numero de participantes en ambas categorías se reconoce una media de 40 inscritos a lo largo de las 15 ediciones.

Dentro de los referentes históricos en la presente documentación del Festival Internacional *Guitarromanía,* se encuentra el listado de los ganadores del Concurso de Intérpretes "Ciudad de Colima", desde su inicio, en la tercera emisión del Festival que se llevó a cabo en el año 2008, hasta su reciente realización, en el año 2023, cuando se efectúa el concurso número quince.

3.3.3. Registro histórico de ganadores del concurso

Guitarromanía 2008, Primer Concurso de Intérpretes "Ciudad de Colima". En la categoría Concertistas los ganadores fueron:

- 1° Lugar: Carlos Martínez Larrauri
- 2° Lugar: Vladimir Ibarra Velásquez
- 3° Lugar: Oscar López

En la categoría Jóvenes Talentos los ganadores fueron:

- 1° Lugar: Raúl Tovar Velásquez
- 2° Lugar: Edgar Medrano Valenzuela
- 3° Lugar: Juan Pedro Villegas

El premio otorgado al Mejor Concursante del Instituto Universitario de Bellas Artes fue para: Ramón Andrade Virgen

Guitarromanía 2009. Segundo Concurso de Intérpretes "Ciudad de Colima". En la categoría Concertistas, los ganadores fueron:

- 1° Lugar: Mario Ernesto Quintanilla Saucedo
- 2° Lugar: Raúl Tovar Velázquez
- 3° Lugar: Edgar Antonio Medrano Valenzuela

En la categoría Jóvenes Talentos, los premios fueron otorgados a:

- 1° Lugar: Juan Pedro Villegas
- 2° Lugar: *Fue declarado desierto*
- 3° Lugar: León Felipe Magaña Castrejón

El premio otorgado al Mejor Concursante del Instituto Universitario de Bellas Artes fue para: León Felipe Magaña Castrejón.

Guitarromanía 2010. Tercer Concurso de Intérpretes "Ciudad de Colima". En la categoría Concertistas, los ganadores fueron:

- 1° Lugar: Antonio Laguna Barrientos
- 2° Lugar: Alejandro Aguilar
- 3° Lugar: Raúl Tovar Velázquez

En la categoría Jóvenes Talentos, los premios los obtuvieron:

- 1° Lugar: José Alfredo Amezcua Janacua
- 2° Lugar: Manuel A. Suarez Hernández
- 3° Lugar: Carlos Rivero Campero

El premio otorgado al Mejor Concursante del Instituto Universitario de Bellas Artes fue para: Juan Francisco Sifuentes

Guitarromanía 2011. Cuarto Concurso de Intérpretes "Ciudad de Colima". En la categoría Concertistas, los ganadores fueron:

- 1° Lugar: Jesús Serrano Huitrón
- 2° Lugar: Teodoro Vélez
- 3° Lugar compartido: Carlos Rivero y Norma Ramírez Carbajal

En la categoría Jóvenes Talentos los premios fueron para:

- 1° Lugar: Hernán León
- 2° Lugar: Javier Llaca
- 3° Lugar compartido: César Luna y Miguel Ángel Velasco

El premio al Mejor Concursante del Instituto Universitario de Bellas Artes, lo obtuvo Norma Ramírez Carbajal.

Guitarromanía 2012. Quinto Concurso de Intérpretes "Ciudad de Colima". En la categoría Concertistas, los ganadores fueron:

- 1° Lugar: Carlos Alberto Viramontes Díaz
- 2° Lugar: Edgar Antonio Medrano Valenzuela
- 3° Lugar compartido: Hernán León y Cutberto Cibrián Tapia

Por su parte la categoría Jóvenes Talentos, presenta los siguientes ganadores:

- 1° Lugar: Andrés Jonathan Ramírez Jiménez
- 2° Lugar: Ernesto Garza Alanís
- 3° Lugar: Franco Fernández

El premio otorgado al Mejor Concursante del Instituto Universitario de Bellas Artes fue para: Omar Padilla.

Guitarromanía 2013. Sexto Concurso de Intérpretes "Ciudad de Colima". En la categoría Concertistas, los ganadores fueron:

- 1° Lugar: Josué Arody García
- 2° Lugar: José Alfredo Amezcua Janacua
- 3° Lugar: Iván Reséndiz

En la categoría Jóvenes Talentos los premios fueron para:

- 1° Lugar: Abel García Ayala
- 2° Lugar: Guillermo Borja García
- 3° Lugar: Adrián Montero

El premio Mejor Concursante del Instituto Universitario de Bellas Artes fue otorgado a: Eduardo Baltazar

Guitarromanía 2014. Séptimo Concurso de Intérpretes "Ciudad de Colima". En la categoría Concertistas, obtuvieron los primeros lugares los siguientes guitarristas:

- 1° Lugar: Juan Pedro Villegas
- 2° Lugar compartido: Edgar Antonio Medrano Valenzuela y Christopher Avilez
- 3° Lugar: Franco Fernández

Por otra parte, en la categoría Jóvenes Talentos, se premió a:

- 1° Lugar: Daniel Salceda Velasco
- 2° Lugar: José Mario Rodríguez
- 3° Lugar: Iván Mondragón Villafaña

El Premio Mejor Concursante del Instituto Universitario de Bellas Artes fue otorgado a: Yahir Montes Nájera

Guitarromanía 2015. Octavo Concurso de Intérpretes "Ciudad de Colima". En la categoría Concertistas, los ganadores fueron:

- 1° Lugar: Bernardino Rodríguez Espejo
- 2° Lugar: José Daniel Salceda Velasco
- 3° Lugar: Edgar Antonio Medrano Valenzuela

En la categoría Jóvenes Talentos se premió a:

- 1° Lugar: Alberto Quintanilla
- 2° Lugar: Ricardo González
- 3° Lugar: Iván Mondragón Villafaña

El Premio al Mejor Concursante del Instituto Universitario de Bellas Artes fue para Iván Ramírez Ahumada.

Guitarromanía 2016. Noveno Concurso de Intérpretes "Ciudad de Colima". En la categoría Concertistas, los ganadores fueron:

- 1° Lugar: Luis Benítez Alba
- 2° Lugar: Isaac García García
- 3° Lugar: Edgar Miguel García Sánchez

En la categoría Jóvenes Talentos los premiados fueron:

- 1° Lugar: Rodrigo Merino
- 2° Lugar: Jhostin Misael Guzmán
- 3° Lugar: Iván Mondragón Villafaña

El Premio al Mejor Concursante del Instituto Universitario de Bellas Artes lo obtuvo Jhostin Misael Guzmán.

Guitarromanía 20017. Décimo Concurso de Intérpretes "Ciudad de Colima". En la categoría Concertistas, obtuvieron los primeros lugares:

- 1° Lugar: Andrés González Natera
- 2° Lugar: Rodrigo Merino
- 3° Lugar: Raúl Tovar Velázquez

En la categoría Jóvenes Talentos, los participantes reconocidos fueron:

- 1° Lugar: Jhostin Misael Guzmán M.
- 2° Lugar: Gianluca Daglio
- 3° Lugar compartido: Brandon A. Serrano y Juan Pablo Sixtos

El Premio al Mejor Concursante del Instituto lo obtuvo: Alejandra Ceja Martínez.

Guitarromanía 2018. Décimo primer Concurso de Intérpretes "Ciudad de Colima". En la categoría Concertistas, los ganadores fueron:

- 1° Lugar: José Daniel Salceda Velasco
- 2° Lugar: Eduardo Cruz Gaytán
- 3° Lugar: Arturo Vera

En la categoría jóvenes talentos, se reconoció a:

- 1° Lugar: Diego Emilio Chavarría.
- 2° Lugar: Gianluca Daglio
- 3° Lugar compartido: Héctor Arozqueta y Andrés Olmos

El premio otorgado al Mejor Concursante del Instituto Universitario de Bellas Artes fue para: Francisco Arriaga

Guitarromanía 2019. Décimo segundo Concurso de Intérpretes "Ciudad de Colima". En la categoría Concertistas, los ganadores fueron:

- 1° Arturo Vera
- 2° Edgar Miguel García
- 3° lugar compartido: Héctor Arozqueta y Álvaro Aguirre

En la categoría Jóvenes Talentos fueron otorgados premios a:

- 1° Durdane Anguiano
- 2° Bruno Guedea
- 3° compartido: Manuel Zuñiga y Fernando Vilchis

El Premio al Mejor Concursante del Instituto Universitario de Bellas Artes lo obtuvo Héctor Arozqueta.

Guitarromanía 2021. El décimo tercer Concurso de Intérpretes "Ciudad de Colima". Se llevó a cabo en formato virtual, en la categoría Concertistas, los ganadores fueron:

- 1° Lugar: Issac Zalim García García
- 2° Lugar: Alberto Daniel Quintanilla Mendoza
- 3° Lugar compartido: Brandon García Pérez y Álvaro Diego Aguirre Villa

En la categoría Jóvenes Talentos, los ganadores fueron:

- 1° Lugar: David García Escamilla
- 2° Lugar: José Eduardo Salmerón Gutiérrez
- 3° Lugar Eva Nazareth Olivos Elías

El Premio al Mejor Concursante del Instituto Universitario de Bellas Artes, no tuvo mucha concurrencia, y los participantes ya había recibido anteriormente este premio, por lo que, en esta emisión, fue declarado desierto.

Guitarromanía 2022. Décimo cuarto Concurso de Intérpretes "Ciudad de Colima". En la categoría Concertistas, los ganadores fueron:

- 1° lugar: Alberto Daniel Quintanilla
- 2° lugar: David García Escamilla
- 3° lugar: Jhostin M. Guzmán Martínez

En la categoría Jóvenes talentos los mejores concursantes fueron:

- 1° lugar: Regina García Castillo
- 2° lugar: Juan Ramon Canchola
- 3° lugar: Antonio Humberto Concha Maldonado

El Premio al Mejor Concursante del Instituto Universitario de Bellas Artes se le otorgó al estudiante Juan Ramon Canchola.

Guitarromanía 2023. Décimo quinto Concurso de Intérpretes "Ciudad de Colima". En la categoría Concertistas, los ganadores fueron:

- 1° Lugar: Joahan Omar Ramírez Portilla
- 2° Lugar: Manuel Alejandro Zúñiga Amador
- 3° Lugar: David García Escamilla

En la categoría Jóvenes Talentos los premios se otorgaron a:

- 1° Lugar: Humberto Concha Maldonado
- 2° Lugar: Oscar Ricardo Alva Cazares
- 3° Lugar compartido: Rosana Bethel Mesina Salazar y Axel Centeno Huerta

El Premio al Mejor Concursante del Instituto Universitario de Bellas Artes fue para: José de Jesús Castro Castro.

3.4. Artistas invitados

En cada cartelera del Festival, se propuso lograr un equilibrio entre artistas invitados locales, nacionales e internacionales, así como diferenciar las propuestas artísticas y didácticas de los maestros participantes. Alternando los formatos de los conciertos, en recitales como solistas, compartidos, con ensambles de música de cámara y solista con orquesta.

3.4.1 Listado de artistas invitados por emisión:

Primer Festival Internacional de guitarra *guitarromanía 2006*

- Trio Contempo (Francia) guitarra, violonchelo y bandoneón
- Vladislav Blaha (República Checa)
- Dúo Bandini- Chiacchiaretta (Italia) guitarra y bandoneón
- Dúo Mozqueda-Ulate (México/Costa Rica) guitarra y flauta
- Dúo Caputo-Pompilio (Italia) dúo de guitarra

Segundo Festival Internacional de guitarra *guitarromanía 2007*

- David Jacques (Canadá) guitarra *barroca*
- Dúo Bandini- Chiacchiaretta (Italia) *guitarra y bandoneón*
- Gonzalo Salazar (México)
- Andrea Vettoretti (Italia)
- Antoon Vanderborght (Bélgica)

Tercer Festival Internacional de guitarra *guitarromanía 2008*

- Eduardo Isaac (Argentina)
- Massimo Delle Cese (Italia)
- Juan Carlos Laguna (México)
- Dúo Erato (Estados Unidos) Martha Masters y Risa Carlson
- Fabio Zanon (Brasil)
- Sergio Fuentes (México) / Cuarteto Tetracorde; Luis Rosas, Ramón Andrade, Juan Francisco Sifuentes y Marcelo Pedraza (México)/Ensamble de Cámara del IUBA; Norma Ramírez y Dir. Tatiana Zatina
- José Martín Rodríguez (México)
- Oman Kaminsky (México)
- Miguel Castellanos (México)

Cuarto Festival Internacional de guitarra *guitarromanía 2009*

- Denis Azabagic (Bosnia)
- Carlos Martínez Larrauri (México) / Dúo Martínez / Valdes-chack (México-Alemania) *guitarra y violín*
- Manuel Espinás (Cuba)
- Gonzalo Salazar (México)
- Ana Vidovic (Croacia)
- Raúl Tovar (México)
- Eduardo Garrido (España)
- Concierto de Excelencia mejores participantes de las clases magistrales
- Dúo Guitarka (México*)* Sergio Fuentes y Gregorio Rodríguez *guitarra y flauta*

Quinto Festival Internacional de guitarra *guitarromanía 2010*

- Zoran Dukic (Croacia)
- Sandor Papp (Hungría)
- Massimo Delle Cese (Italia)
- Real Dúo (Italia) Michele Libraro y Luciano Damiani *guitarra y mandolina*
- Remi Boucher (Canadá)
- León F. Magaña / Juan Villegas (México)
- Mario Quintanilla (México)
- Ensamble de cámara del IUBA Juan F. Sifuentes, Luis Álvarez y Jorge Pozos, Dir. Tatiana Zatina
- Concierto de excelencia *mejores participantes de las clases magistrales*

Sexto Festival Internacional de guitarra *guitarromanía 2011*

- Gonzalo Salazar (México)
- Jaime Márquez / Roberto Limón (México)
- Andrea Vettoretti (Italia)
- Pablo Garibay (México)
- Pavel Steidl (República Checa)
- Juan Francisco Sifuentes / José Alfredo Amezcua (México)
- Antonio Laguna (México)
- Dream Art Dúo (México) Alan Juárez / Daniel Morales
- Dúo Prelude (México) David Mozqueda / Nury Ulate guitarra y flauta
- Abel García / Luis Álvarez / Hirepan Solorio Concierto Conferencia

Séptimo Festival Internacional de guitarra *guitarromanía 2012*

- Alex Garrobé (España)
- Alfonso Aguirre / Rodrigo Neftalí (México)
- Patrick Kearney / Vladislav Blaha (Canadá/República Checa)
- Marcin Dylla (Polonia)
- Alberto Vingiano / Ciryl Garac (Italia/Francia)
- Norma Ramírez / Hernán León (México)

- José Martín Rodríguez (México)
- Jesús Serrano (México)
- Antonio Laguna (México)

Octavo Festival Internacional de guitarra *guitarromanía 2013*

- Marco de Santi (Italia) / Dúo Concertante (México) Winfried Kellner / David Mozqueda *dúo de guitarra*
- Carlos Viramontes / Martín Madrigal (México)
- John Couch (Nueva Zelanda) / Daniel Morgade (Uruguay)
- Vladimir Gorbach (Rusia)
- Andrew York (EUA)
- Isaac Torres/ Eduardo Baltazar / Ramón Andrade (México)
- Omar Padilla/ Jonathan Ramírez (México)
- Carlos Martín Vázquez (México)

Noveno Festival Internacional de guitarra *guitarromanía 2014*

- Düo Medina-Gracián (México) / Krzysztof Pelech (Polonia)
- Alberto Cumplido (Chile)/ Ernesto Lunagomez (México)
- Juan Carlos Laguna (México)
- Deniz Azabagic (Bosnia)
- Fabio Zanon (Brazil)
- Jóvenes talentos IUBA / Ensamble de cámara del IUBA Iván Ramírez, Abdel Benjedith, Adrian Flores, Yahir Montes, Virgilio Mendoza, Dir. Tatina Zatina
- Eduardo Baltazar / Abel García (México)
- Carlos Viramontes (México)

Décimo Festival Internacional de guitarra *guitarromanía 2015*

- Mauro Zanatta (Italia)
- Massimo Gatta (Italia)
- Morgan Szymanski (México)
- Thierry Begin Lamontagne (Canadá)
- Oman Kamisky (México)
- Isaac Torres / Christian Cruz (México)
- Yahir Montes / Daniel Salceda (México)
- Pedro Villegas (México)

Décimo primer Festival Internacional de guitarra *guitarromanía 2016*

- Alejandro Córdova (México)
- Bernardino Rodríguez (México) / Marina Tomei (Italia)
- Carlos Viramontes (México) / Daniel Morgade (Uruguay)
- Daniel Olmos (México)
- Thibaut García (Francia)
- Iván Ramírez / Alberto Quintanilla (México)
- Solistas y ensamble de guitarras del IUBA Alejandra Martínez, Eduardo Lara, Jhostin Guzmán, Dir. Ramón Andrade
- Carlo Viramontes / Arturo Ramírez (México)

Décimo segundo Festival Internacional de guitarra *guitarromanía 2017*

- Dúo Belotti-Maltinsky (Italia-Rusia) *guitarra y violín*
- Martín Candelaria / Ernesto Lunagomez (México)
- Antonio Laguna (México) / Bogdan Mihailescu (Rumania)
- Mauro Zanatta (Italia)
- Iliana Matos (Cuba)
- Solistas y ensambles del IUBA (Emmanuel Villalobos, Alejandra Ceja, Cesar Contreras, Iván Ramírez, Dir. Ramón Andrade
- Jhostin M. Guzmán/ Rodrigo Merino (México)
- Luis Benítez Alba (México)

Décimo tercer Festival Internacional de guitarra *guitarromanía 2018*

- Thomas Csaba (Francia)
- Andrea Roberto (Italia)
- Rodolfo Pérez (México) / Finn Svit (Dinamarca)
- Ensamble Kanari (México) Daniel Escoto, Sergio Tondopó, Edgar Bautista, Moisés Acosta *cuarteto de guitarras*
- Remi Boucher (Canadá)
- Alejandra Ceja / Jhostin Misael Guzmán (México)
- Francisco Sifuentes / Ramón Andrade (México)
- Andrés González Nájera (México)
- Hirepan Solorio (México) *Conferencia: "Filosofía de la técnica en la música: reflexiones sobre la tecnología y su uso prostético"*

– Jorge Lay Herrera (México) *Conferencia: "La guitarra clásica de concierto: Instrumento de calidad"*

Décimo cuarto Festival Internacional de guitarra *guitarromanía 2019*

– Srdjan Bulat (Croacia)
– Davide Giovanni Tomasi (Italia)
– Alberto Cumplido (Chile) / Daniel Salceda (México)
– Arody García (México)
– Antonio Laguna (México) / Marina Tomei (Italia) Orquesta de cámara del IUBA
– Jóvenes talentos del IUBA B. Guedea, J.J. Martínez, M. Trejo, D. Becerra, C. H. Fuentes, I. Flores, M. Villalobos, C. Contreras, M. Flores, H. Arozqueta, A. Ceja y J. Guzmán
– Francisco Arriaga / Diego Emilio Chavarria (México)
– Campincerán Guitar Dúo (México) Araceli Rangel y Luis Álvarez/ Cuarteto "Coliman" Jhostin Guzmán, Alejandra Ceja, Héctor Arozqueta, Cesar Augusto. Ensamble de guitarra del IUBA Dir. Ramón Andrade

Décimo quinto Festival Internacional de guitarra *guitarromanía 2021*

– Luis Benítez Alba (México)
– Jhostin M. Guzmán / Dúo Colliman (México) Winfriend Kellner y Ramón Andrade *dúo de guitarras*
– Daniel Salceda / Carlos Martín Larrauri (México)
– Giulio Tampalini (Italia) / Proyecto "12 ganadores" (México) Carlos Martínez Larrauri, Mario Quintanilla, Jesús Serrano, Antonio Laguna, Carlos Viramontes, Arody García, Andrés Gonzales Nájera, Luis Benítez Alba, Daniel Salceda, Arturo Vera, Pedro Villegas, Bernardino Rodríguez
– Daniel Morgade (Uruguay) *Charla: "Grabando una guitarra en home studio"*
– Arnulfo Rubio (México) *Conversatorio: con el constructor de guitarras*
– Pablo Garibay (México) / Simone Iannarelli (Italia) *Charla: "la colaboración entre compositor e interprete, Con-cierto Paisaje Mexicano*

– Luis Benítez Alba (México) *Conferencia: "Sonatas para guitarra: Evolución de la forma desde la Nueva España del siglo XVIII hasta el México actual"*

Décimo sexto Festival Internacional de guitarra *guitarromanía 2022*

– Robbin Blanco (México)
– Dúo García (México) Arody García, Issac García
– Giulia Ballaré (Italia)
– Manuel Espinas (México/Cuba)
– Orquesta Filarmónica del Estado de Colima / Oman Kamisky (México) Dir. Virgilio Mendoza
– Durdane Anguiano / Héctor Arozqueta (México)
– Alejandra Ceja / David García (México)

Décimo séptimo Festival Internacional de guitarra *guitarromanía 2023*

– Vladislav Blaha / Tania Drobysh (República Checa) *guitarra y mandolina*
– Alberto Quintanilla (México) / Dúo Rospigliosi (Italia) Luca Torrigiani, Lapo Vannucci *guitarra y piano*
– Carlos Viramontes (México) / Jonas Egholm (Dinamarca)
– Arturo Tallini (Italia) Ensamble del IUBA J. R. Canchola, R. Gómez, A. Olmos, J. Martínez, C. Fuentes, J. Castro, I. Flores, B. Mesina, O. Alva, E. Chazari, L. Vázquez, R. Andrade, Dir. W. Kellner
– Anton Baranov (Rusia)
– Juan Ramón Canchola / Regina García (México)
– Arturo Vera (México)

3.5. Gestión y vinculación del Festival Internacional *Guitarromanía*

Con el paso del tiempo, la consolidación del Festival *Guitarromanía*, ha encontrado vinculaciones que abonan a la solidez del mismo. En este sentido sobresale la vinculación artística con el Festival Internacional de Guitarra José Tomás Villa de Petrer en España, que se da en el año 2015, cuando *Guitarromanía* celebrara su 10° edición, gracias a la cual, el ganador del concurso José Tomas obtiene como parte de su premio la

participación como concertista, maestro y jurado en el festival *Guitarromanía*. Así mismo, a raíz de esta vinculación, se abre la posibilidad de que estudiantes de la Universidad de Colima, puedan participar en el Festival de Petrer, contando con una beca que les cubre la inscripción y el hospedaje para asistir a este festival. Como dato histórico que se desprende de esta colaboración, se tiene a la fecha la participación en el Festival de *Guitarromanía*, de los siguientes ganadores del Concurso Internacional de Guitarra José Tomás: Thierry Begin Lamontagne (2015), Thibaut García (2016), Bogdan Mihailescu (2017), Andrea Roberto (2018), Davide Giovanni Tomasi (2019), Giulia Ballaré (2022), Jonás Egholm (2023).

Además, surgieron y se fortalecieron vinculación y relaciones académico-artísticas con guitarristas de renombre internacional como Remi Boucher y Daniel Morgade, gracias a su participación como integrantes externos del Comité Organizador del Festival.

En términos culturales y académicos, podemos señalar que, a través de las 17 emisiones del Festival, se han acercado referentes de calidad a nivel internacional a la comunidad estudiantil y público en general. Así mismo, se amplía la visión cultural y el campo musical mejorando las habilidades del ser humano e impactando en la inteligencia cognitiva y emocional de los alumnos; se promueven y diversifican las relaciones con instancias públicas y privadas para la obtención de recursos financieros. Al respecto, es importante apuntar que la gestión de recursos económicos, en las primeras ediciones del festival, se dio a través de convocatorias de apoyo a proyectos para el fortalecimiento institucional con recursos extraordinarios que se otorgaban a nivel Federal, dirigido a escuelas y facultades de universidades públicas; posteriormente, estos recursos extraordinarios se limitaron a resultados únicamente en el ámbito educativo, dejando fuera la figura y áreas de influencia de los eventos académico-artísticos, entre los que figuraban los festivales. Dado lo anterior, una de las labores de gestión más fuertes que se llevan a cabo por parte del Comité Organizador del Festival *Guitarromanía*, recae en la búsqueda de participación de instancias gubernamentales, como la de la entonces Secretaría de Cultura (actualmente Subsecretaría), y el gobierno municipal, a través del H. Ayuntamiento de Colima. Además de la iniciativa privada, ya a través de patrocinios deducibles de impuestos, aportaciones en especie (alimentos,

hospedaje). Se suman a lo anterior, los recursos que genera el propio festival que radican en las inscripciones a las actividades del mismo, y lo recaudado a través de taquilla en los conciertos de gala. Finalmente, es importante mencionar la consideración de estrategias publicitarias y de venta, así como aprovechar los circuitos y giras ya programadas para bajar costos de traslado para los concertistas internacional invitados.

4. RESULTADOS

A lo largo de diecisiete emisiones el Festival Internacional *Guitarromanía*, ha reunido a más de 20,000 personas como público en los 135 recitales y conciertos realizados, con artistas nacionales e internacionales que suman 247 invitados. En el ámbito académico que fortalece la formación del estudiantado tanto de la Licenciatura en Música, como del Bachillerato Técnico en Música de la Universidad de Colima, se llevaron a cabo 585 clases magistrales de interpretación y 10 eventos entre conferencias y charlas con especialistas en la materia. Desde su primera emisión, un total de 50 estudiantes de la Universidad de Colima han participado en el Concurso de Intérpretes "Ciudad de Colima", consiguiendo diferentes premios en las dos categorías de este. Paralelamente, han participado como solistas o integrantes de ensambles un total de 57 estudiantes y egresados del Instituto Universitario de Bellas Artes. Agregamos que el impacto del Festival ha favorecido notablemente el incremento en la demanda de admisión tanto a la Licenciatura en Música, como al Bachillerato Técnico en Música, contando con aspirantes procedentes de diferentes entidades de la República Mexicana.

Cabe señalar que el Festival Internacional *Guitarromanía* ha llenado una necesidad en la actividad artística dedicada a la guitarra, siendo uno de los principales eventos con este perfil en la región centro-occidente y el de mayor permanencia entre aquellos promovidos por Universidades vecinas.

5. CONCLUSIONES

Los elementos para destacar que podemos observar a través de esta documentación y análisis histórico del Festival *Guitarromanía*, se pueden resumir en los siguientes puntos:

- Surge del ámbito académico en una instancia de educación pública con el fin de fortalecer los programas de estudio profesional de la música y está vinculado a la línea de generación y aplicación del conocimiento del Cuerpo Académico UCOL-CA 108: Educación, gestión cultural y producción artística.
- Implica extensión y difusión del arte, dirigido a público en general.
- Es una plataforma que favorece el desarrollo profesional de jóvenes talentos procedentes de toda la República Mexicana.
- Propicia y genera intercambio y actualización en materia artística y académica, entre pares a nivel nacional e internacional.
- Contribuye en la consolidación de indicadores educativos de la Licenciatura en Música, e incluye prácticas en materia de gestión cultural.
- Promueve la vinculación e integración de otras áreas instrumentales y ensambles musicales de la institución.

6. REFERENCIAS

Bayardo, R. (2009). Los gestores culturales: nuevos profesionales en el sector cultural. Summa Humanitatis, 3(1). bit.ly/3oXNg2y

Patiño, M. (2021). La profesionalización musical en la Universidad de Colima: voces que hilvanaron su inicio. En Carbajal. I. (Coord.), Historia presente de la educación musical de nivel superior en México. Un acercamiento al panorama nacional en 2020 (pp. 103-122). Universidad Autónoma de Aguascalientes. bit.ly/3oZPIpc

SEP, Subsecretaría de Educación Básica, (2001) Modelo de Gestión Educativa Estratégica (Programa de escuelas de calidad). bit.ly/43TpVxF

Universidad de Colima, Rectoría (1981) Acuerdo No. 13 del año de 1981 (documento para la creación del Instituto Universitario de Bellas Artes). bit.ly/43ypskV

Universidad de Colima (s.f.) Historia. (En la Ciudad de Colima, la enseñanza artística). bit.ly/3N4OIbe

LA INSTALACIÓN ARTÍSTICA COMO ESTRATEGIA EDUCATIVA PARA LA TRANSFORMACIÓN DEL AULA: EL TALLER ANTÁRTIDA COMO CASO DE ESTUDIO

IRENE ORTEGA LÓPEZ
Universidad Complutense de Madrid
MARÍA GIL GAYO
Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

1.1. EL MUSEO PEDAGÓGICO DE ARTE INFANTIL (MUPAI)

El taller "Antártida" es una actividad artístico-educativa perteneciente al proyecto "El Arte de los Continentes", que forma parte de la programación educativa del Museo Pedagógico de Arte Infantil (MuPAI). Este museo universitario está inscrito en el Departamento de Escultura y Formación Artística de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Complutense de Madrid y fue fundado en el año 1981 bajo la dirección de Manuel Sánchez Mendez, que en ese momento ocupaba una de las primeras cátedras en España de Pedagogía del dibujo en la Facultad de Bellas Artes (Belver, 2015). El MuPAI se convirtió en el primer museo en España dedicado al estudio de la expresión plástica en la infancia y por ello la mayor parte de las obras que conforman su colección patrimonial están hechas por personas de 0 a 18 años, siendo uno de los primeros museos de arte infantil. Además de su labor expositiva, el MuPAI tenía entre sus objetivos convertirse en un lugar de encuentro para la comunidad académica y como una consultoría especializada (Antúnez, 2008).

Desde su inauguración, el MuPAI ha atravesado diferentes etapas hasta llegar a lo que es hoy (Antúnez, 2008):

- 1981-1986: El museo abre sus puertas y se centra en la conformación de la colección, en la exposición de los fondos y en la realización de talleres.
- 1986-2003: El museo cierra sus puertas al público y se centra en la labor investigadora, así como en la formación de profesionales e investigadores del ámbito del arte y la educación. En paralelo, se trabaja en la búsqueda de recursos para mejorar la accesibilidad a su patrimonio a través de medios digitales.
- 2003-2019: Tras la remodelación del museo, se vuelven a poner en funcionamiento las actividades en el MuPAI y el servicio de consultoría que ha permitido colaborar con diferentes instituciones culturales y educativas madrileñas, transformando el museo en un laboratorio.
- 2019-Actualidad: Comienza la virtualización del museo: digitalización de los fondos y creación de un museo 360º. Igualmente, continúan las actividades de investigación como pedagógicas. (Ortega et al., 2022)

Actualmente, existen tres líneas de acción principales en el museo que, además, han dado lugar a una nueva distribución y utilización del espacio físico del mismo:

- Archivo: lugar donde se almacenan los fondos del museo. Actualmente, el MuPAI trabaja en la labor de digitalización de los fondos así como en la creación de un museo virtual.
- Laboratorio: espacio principal dedicado al desarrollo de los talleres y proyectos educativos.
- Espacio destinado a las labores de investigación: como museo universitario, es fundamental incidir en las labores de difusión y transferencia.

FIGURA 1. *Fotografía intervenida que muestra los tres espacios de los que se compone el MuPAI desde 2019: archivo, laboratorio y espacio de investigación.*



Fuente: Elaboración propia

1.2. Programa educativo del MuPAI

El programa educativo del museo se divide en los siguientes ámbitos:

- Programas escolares: talleres de una o dos horas de duración destinados a centros de educación infantil, primaria y secundaria.
- Programa de formación al profesorado: seminarios dirigidos a estudiantes del Grado en Educación Infantil.
- Programa dirigido a la comunidad universitaria: Estudio Grapa, proyecto sobre la conformación de un grupo de apoyo y bienestar universitario.
- Campamentos de verano "Vacaciones de Colores" y "Vacaciones de Cine".
- Otros proyectos de intervención educativa.

Desde el curso 2021/2022, se oferta dentro de los programas escolares el proyecto "El Arte de los Continentes", basado en el programa del campamento Vacaciones de Colores del año 2018. Así, tras una renovación de los objetivos y planteamientos, se han diseñado cinco talleres, cada uno de ellos dedicado a un continente específico (África, América, Antártida, Asia y Oceanía). Cada taller aborda una problemática particular, como el cambio climático o la gestión emocional, y proporciona herramientas de expresión plástica. Estas herramientas se eligen

cuidadosamente para que sean técnicas artísticas relacionadas con la cultura del continente en cuestión, su tradición o de las características propias de artistas contemporáneos nacidos en esos lugares. Esto último resulta fundamental ya que una de las premisas metodológicas para el diseño de talleres educativos definidos en el Método MuPAI (Antúnez, 2008) es trabajar a partir de la obra de artistas contemporáneos. En referencia al método MuPAI:

> "Incorporar el arte contemporáneo, el que se produce mientras estos niños y niñas están creciendo como referente principal. A través de la incorporación del arte emergente llevaremos hasta los talleres (...) el discurso visual de los grupos que luchan contra las estructuras de poder." (Flores, 2012, p. 74)

1.3. Taller "Antártida"

El taller dedicado a la Antártida aborda como tema principal la problemática del cambio climático y el deshielo a través de la obra "Nuevas Especies" Andrea Juan. Esta artista argentina ha desarrollado su práctica e investigación en la Antártida a lo largo de diez años, en los que ha podido convivir con el equipo de científicos y trabajar en paralelo a sus descubrimientos, así como ser testigo de las transformaciones del paisaje de este continente.

FIGURA 1. *Nuevas especies, 2011, Andrea Juan.*



Fuente: andreajuan.net

Concretamente, lo que motiva la obra seleccionada es el descubrimiento de nuevas especies microscópicas que habían permanecido congeladas en el mar de Weddell y se hallaron tras la desaparición de las barreras de hielo Larsen I y II (Juan, s. f.). Así, en esta obra Andrea Juan imagina cómo pueden ser estas criaturas utilizando telas, fieltros y otros materiales de colores fluorescentes, situándolas en estos paisajes helados.

A partir de este taller, también se trabaja en torno al papel que pueden adquirir las prácticas artísticas en la lucha contra el cambio climático, así como reflexionar sobre la interdependencia entre investigaciones artísticas y científicas. Así, se cuestiona cómo las artes pueden servir como transmisoras de los hallazgos científicos, capaces de trasladar esas problemáticas a un lenguaje más accesible y llamativo para el público general. "La idea no es concientizar —porque mi tarea es ser artista —, sino dialogar con el espectador, decirle qué es lo que está sucediendo, no todo el mundo puede viajar a la Antártida" (Juan, 2022).

Además, el taller también se introduce a través de la existencia del lago Vostok, una masa de agua dulce que ha estado aislada de la atmósfera terrestre por una capa de hielo de casi 4km de profundidad (López, 2018). Así, se plantea la posibilidad de que existan criaturas hasta ahora desconocidas que hayan vivido en ese lugar extremo y que, en caso de que se produjera el deshielo de esa zona, podrían salir a la luz.

Así, en base a esta propuesta artística se invita a los participantes durante el taller a imaginar y diseñar sus propias especies capaces de sobrevivir en una condición extrema bajo el hielo durante tantos años a través de diferentes medios de expresión gráfico-plástica. Durante todo este proceso, el espacio del aula se ve transformado con la ayuda de luces ultravioleta y materiales blancos y fluorescentes, generando un ambiente multisensorial e inmersivo. Así, las criaturas y trabajos que van desarrollando los participantes se incorporan al espacio, transformándolo, y llegando incluso en los cursos superiores (4º-6º) a ser los propios alumnos los que diseñan la instalación.

1.3.1. Uso de la instalación artística

> "A la hora de definir qué es una instalación el primer término que aparece asociado es el de espacio, y después, el de oportunidad de experimentación, juego, participación, creación propia; a través de la relación con el espacio, con los objetos, con las personas iguales y adultas." (Álvarez-Uria et al., 2022).

Pero antes, es necesario repasar brevemente la historia y el origen de las instalaciones artísticas para poder entender el objetivo que ocupa en este proyecto de investigación. Como indica Díaz-Obregón (2006) la instalación artística surge en los años 70 debido a una serie de circunstancias artísticas y ligado a un momento y contexto determinado. Las corrientes artísticas de finales de los sesenta y principios de los setenta del siglo XX plantean nuevas formas de presentación del arte en el espacio y una nueva forma de enfocar el papel de la persona espectadora de la obra artística, transformando su rol pasivo a rol protagonista implicado y activo en la obra (Zaparaín et al., 2021). Así, al igual que el happening se centra en el cuerpo, la instalación se centra en el espacio (Larrañaga, 2001).

Asimismo, esta relación entre el espacio/contexto y el rol participante o activador de la instalación aumenta la capacidad de interacción entre estos dos conceptos, pero también se pueden destacar otras características pertenecientes a la instalación (Rubio y Riaño, 2019).

TABLA 1. *Características de las que se componen las instalaciones artísticas participativas. Material elaborado por el equipo de educadores del Museo Pedagógico de Arte Infantil y utilizado en las sesiones de formación del profesorado*

Característica	Descripción
El espacio determina la instalación	Esta característica está directamente relacionada con el concepto de Site-specific, es necesario conocer el espacio en el que se va a desarrollar la acción. Esto nos ayuda a poder darle un sentido conceptual a la instalación o también para poder elegir la disposición de los objetos, la cantidad, la ambientación (iluminación o sonido) y las posibilidades de usar altura o elementos propios del espacio como columnas, ventanas…
Resignificar espacios conocidos	La transformación del espacio de modo que pierda sus significados habituales es fundamental, especialmente si se hace en un espacio conocido para los participantes. Romper con la rutina, simplemente cambiando la disposición del mobiliario podemos generar una intencionalidad en nuestro alumnado.
Generar una experiencia sensorial completa	Vivimos en una sociedad donde las imágenes y la cultura visual monopolizan nuestros estímulos diarios. Es por ello, que el sentido de la vista es el que está más desarrollado. La instalación artística nos permite generar un escenario que potencie el resto de sentidos y así, las personas participantes puedan gozar de una experiencia multisensorial.
Detonante	Un detonante es una forma de agitar, incomodar, activar o sorprender a los participantes con el objetivo didáctico de captar su atención o introducir el contenido de la clase, entre otros. Esta dinámica artística suele producirse al inicio de la sesión, aunque puede realizarse en cualquier otro momento..
Abrazar lo efímero	Las instalaciones son espacios transformables por lo que debemos promover que muten y que al acabar se hayan transformado.
Tridimensionalidad	Aprovechar todo el espacio, jugar con las alturas o con diferentes escalas.
Tiempo y duración	A diferencia de otras disciplinas artísticas, las instalaciones tienen una duración determinada, es por ello que el registro de la misma se realiza a través de fotografías o vídeos. Al ser un espacio cambiante, podremos observar como va mutando y se va transformando poco a poco.
Pensar en los participantes	Debemos ser muy conscientes de para quién se hace esa instalación. No se requieren las mismas necesidades en una instalación para Ed. infantil de 0 a 3 años que para una de 4 a 6 años. Hemos de ser conscientes de la movilidad, altura, psicomotricidad y demás factores que puedan influir en la forma en que los participantes se relacionan con el espacio.

Fuente: elaboración propia

Instalaciones artísticas en los centros escolares

El desarrollo de la instalación artística ha tenido su impacto y adaptación en los contextos educativos, especialmente en la etapa de infantil, habiéndose conformado una gran línea de investigación en torno a lo que se ha llamado "instalación de juego". En este sentido, Ángeles Ruiz de Velasco y Javier Abad (2021) las definen como "Las instalaciones de juego son una propuesta educativa concebida desde la presentación estética de unos objetos específicos en un espacio transformable". Es decir, las instalaciones artísticas de juego serían intervenciones en el espacio que tienen como objetivo propiciar una actividad lúdica.

La introducción de entornos lúdicos activados desde la experiencia estética "potencia en los niños el desarrollo de la creatividad, la capacidad lúdica, la imaginación, el trabajo colaborativo y permite articular otras áreas de conocimiento (...) favoreciendo que cada estudiante sea protagonista de su propio proceso de aprendizaje por medio de la vivencia y la interacción." (Lapolla et al., 2019 citado en Sánchez et al., 2022, p.20)

Por ello, se ha concebido la instalación artística como el medio ideal para abordar el taller de Antártida, centrado en la capacidad del arte para afectarnos y ayudarnos a pensar de forma crítica y creativa, así como un medio para actuar y transformar la realidad. "La metodología del arte instalado favorece una mirada nueva del futuro docente sobre el espacio que habitan los alumnos y alumnas en las escuelas." (Martínez, 2019, p. 313).

La luz ultravioleta como detonante visual

Además de servirse del potencial de la instalación como creadora de entornos educativos estéticos e inmersivos, este taller utiliza la luz ultravioleta como elemento detonante. Acaso (2013, p.150) define el detonante como "un elemento disruptivo que, utilizado al principio de un acto pedagógico, crea un ambiente de extrañamiento[29] y, por ende, una expectativa diferente con respecto a lo que va a ocurrir a continuación".

[29] "El extrañamiento consiste en mirar las cosas como si fuese la primera vez que entramos en contacto con ellas (...). Mediante este recurso, creaba una reacción de sorpresa pedagógica que conducía a una expectativa narrativa que contemplaba la posibilidad de que la profesora fuese vista desde una óptica diferente (...)" (Acaso, 2013, p. 148)

La acción de apagar la luz del aula y que toda la instalación, hecha de materiales fluorescentes o reflectantes, se vea iluminada con luces ultravioleta permite activar un proceso de atención intenso y diferente.

De igual importancia, como indica Pascual (2019), la utilización de luz ultravioleta tiñe la instalación de una atmósfera única, lo que genera en las personas participantes una abstracción inmediata del mundo exterior, debido a la creación de un espacio que potencia la estimulación multisensorial.

2. OBJETIVOS

A partir del análisis del taller "Antártida", los objetivos que persigue esta investigación son:

- Examinar cómo la instalación artística puede ser utilizada como recurso enriquecedor en la educación artística.
- Evaluar la implicación de los participantes en el proceso de creación.
- Analizar cómo las luces ultravioleta transforman el espacio del aula potenciando una experiencia visual y estética única.
- Dar a conocer al público infantil las instalaciones artísticas como formas de creación artística contemporánea.

3. METODOLOGÍA

A la hora de abordar la metodología de esta investigación conviene distinguir entre la metodología educativa utilizada para el diseño y activación del taller y la metodología de investigación utilizada para estudiar el caso.

3.1. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN: EL CASO DE ESTUDIO.

Esta investigación se sirve de la metodología del estudio de caso, que parte del estudio en profundidad de un único caso con el que el investigador está en contacto directo. “La principal finalidad de emprender un

estudio de caso es investigar la particularidad, la unicidad, del caso singular." (Simons, 2011, pág. 20). Por ello, para abordar este estudio se han analizado cada una de las sesiones en las que este taller se ha llevado a cabo durante el curso 2022/2023, prestando especial atención a las diferentes variables que han definido cada una de ellas.

Para ello, se utilizaron las siguientes herramientas de evaluación:

Recopilación de datos cuantitativos

Se registró el número total de participantes en el proyecto "El arte de los continentes", así como el número de participantes en cada taller realizado. Estos datos se compararon con la asistencia y participación específica en el taller "Antártida" para evaluar su impacto y alcance en relación con los demás talleres.

Observaciones y reflexiones de las educadoras

Se realizaron diálogos de cierre al finalizar cada taller, en los cuales se recogieron los resultados, impresiones y observaciones por parte de las educadoras que impartieron el taller. Estos diálogos permitieron obtener información cualitativa sobre la participación de los estudiantes, la comprensión de los contenidos, el nivel de disfrute y otros aspectos relevantes.

Reuniones de evaluación trimestrales

Se llevaron a cabo reuniones periódicas entre las educadoras responsables del taller y el equipo organizador. Estas reuniones permitieron realizar adaptaciones y mejoras continuas en el diseño y la organización del taller. Se abordaron aspectos relacionados con la implementación práctica del taller, la gestión del grupo, los tiempos asignados y la organización general.

Formulario técnico del taller

Se utilizó un formulario específico enfocado en aspectos técnicos del taller. Este formulario abarcó temas como los contenidos y el diseño del taller, la idoneidad de los materiales utilizados (si eran frágiles,

funcionales o peligrosos), y la posibilidad de realizar cambios o mejoras en dichos materiales.

Evaluaciones directas con los participantes

Se realizaron evaluaciones directas a través de diálogos y preguntas concretas dirigidas a los participantes. Estas evaluaciones permitieron obtener información cualitativa sobre cómo experimentaron la actividad, su comprensión de los conceptos de instalación artística, su familiaridad con este tipo de arte y su conocimiento sobre la artista Andrea Juan. También se exploraron aspectos más cualitativos como los problemas encontrados y el nivel de disfrute durante el taller.

Registro documental

Se llevó a cabo un registro exhaustivo de cada sesión del taller a través de documentación fotográfica y audiovisual. Esta documentación proporcionó un respaldo visual de las actividades realizadas, los materiales utilizados y los resultados obtenidos. Además, sirvió como material de referencia para análisis posteriores y documentación de la experiencia del taller.

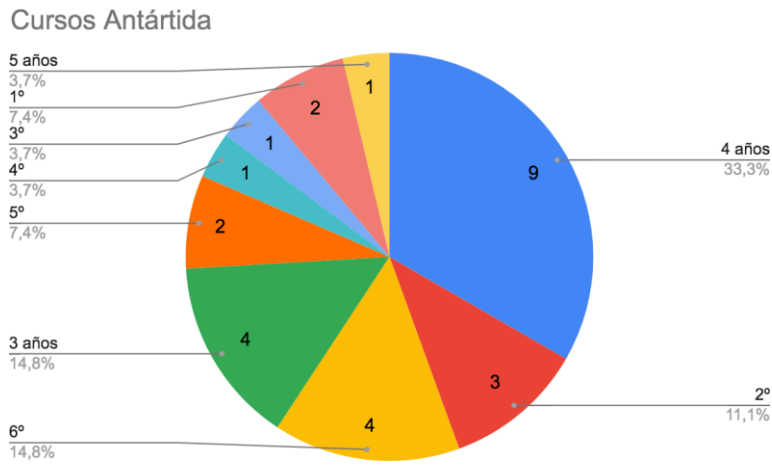
Estas herramientas de evaluación proporcionaron una visión integral de la efectividad y el impacto del taller "Antártida", permitiendo obtener datos cuantitativos y cualitativos, así como retroalimentación directa de los participantes y las educadoras. Esta información resultó valiosa para realizar ajustes y mejoras en el taller, así como para futuras planificaciones de actividades similares.

4. RESULTADOS

4.1. Participación

Durante el curso 2022/2023 el taller se ha llevado a cabo un total de 27 veces, con todos los cursos de infantil y primaria. Concretamente, el 51,8% de los talleres se han realizado en los cursos de infantil.

***GRÁFICO 1**. Distribución por cursos de los talleres realizados (curso 2022/2023).*



Fuente: elaboración propia

Con relación al resto de talleres que forman parte del proyecto "El Arte de los Continentes", el taller de Antártida ha sido con diferencia el más popular, representando el 48% de los talleres realizados. Entre los motivos que nos han comunicado las docentes de los centros destacan el atractivo que demuestran las imágenes de este taller a causa de los materiales fluorescentes y la relación que guarda el taller con el cambio climático.

4.2. Observaciones de las educadoras

4.2.1. Sobre la participación e implicación de los participantes

- El taller desde las primeras sesiones ha funcionado eficazmente consiguiendo que los participantes sigan la propuesta hasta el final de la sesión.
- Resulta beneficioso que se puedan ir incorporando en un mismo aula las criaturas de los diferentes grupos, de modo que la cantidad de intervenciones en el aula vaya creciendo progresivamente a lo largo de la sesión. Observar los trabajos de los compañeros motiva la elaboración de las criaturas propias.

- En los cursos más mayores, en los que se invitaba a la colaboración en la creación de la instalación, los y las participantes mostraron una gran capacidad de cooperación.
- La creación de las criaturas en los cursos más pequeños responde sobre todo a los deseos y la imaginación de los participantes, mientras que en los cursos más mayores la conexión arte y ciencia es mucho más interactiva y determinante para el diseño de la instalación.
- Los contenidos y la estructura del taller son muy apropiados.

4.2.2. Sobre el uso de instalaciones y la luz ultravioleta.

- Ninguno de los grupos conocía la obra de Andrea Juan ni lo que eran las instalaciones artísticas.
- Resulta más eficaz encender la luz ultravioleta del aula una vez están instaladas las criaturas. De este modo, se produce un efecto sorprendente en los participantes.
- En los grupos más mayores, resulta recomendable encender la luz mientras están construyendo su instalación ya que les ayuda a comprender el resultado que van a obtener y a explorar las cualidades fluorescentes de los diferentes materiales aportados.
- Se ha incrementado la variedad de materiales utilizados para la creación de la instalación, jugando con la transparencia y la fluorescencia de los mismos.
- En los grupos pequeños, la dinámica de localizar criaturas dibujadas con la luz ultravioleta permite que se integren mucho más en la actividad, ya que aporta un carácter lúdico.

4.3. Adaptaciones del taller según el nivel educativo

Sobre la estructura general del taller, se han diseñado tres variaciones del mismo en función de la edad de los y las participantes.

4.3.1. Educación Infantil (3-5 años)

En este grupo de edad, se inicia al taller accediendo al aula ya a oscuras en la que las telas están ya colocadas y se proyecta sobre ellas un vídeo desde bajo el agua. Situados cerca de la instalación se explica qué es el Lago Vostok, los problemas del deshielo y la obra de Andrea Juan. Igualmente, se hace un pequeño juego en el que deben ir descubriendo animales dibujados que solo son visibles con ayuda de una linterna UV.

A continuación, se les propone que pinten a sus criaturas con témpera flúor y, para terminar, estos dibujos se colocan en la instalación del lago y encendiendo las luces UV. Se deja unos minutos finales para que los niños y niñas puedan jugar dentro de la instalación.

4.3.2. 1º - 3º Educación Primaria

En esta etapa, se sigue una estructura similar a la anterior pero, en lugar de utilizar pintura sobre cartulinas, se invita a los participantes a crear sus propias criaturas de manera tridimensional utilizando diferentes materiales reciclados, así como otros materiales fluorescentes. De este modo, este taller se convierte en una etapa de transición hacia la tridimensionalidad y la creación de una instalación.

4.3.3. 4º - 6º Educación Primaria

En este caso, al inicio el aula está vacía y se les hace una presentación con imágenes explicando el problema de la Antártida y la obra de Andrea Juan.

A continuación, se divide el grupo en dos. Uno de ellos, comienza a trabajar haciendo un mural con témpera flúor a partir de las sombras producidas por el retroproyector a partir de objetos; mientras que el otro grupo comienza a montar la instalación de manera libre. Pasado un tiempo, se intercambian las tareas.

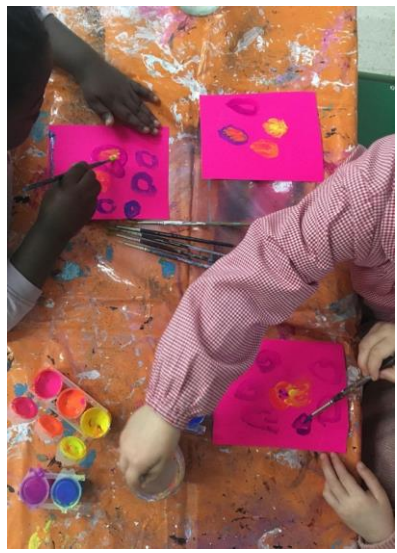
Para concluir, se traslada el mural dentro de la instalación y se deja todo iluminado únicamente con las luces UV.

4.4. FOTOGRAFÍAS DE LAS SESIONES

4.4.1. Fotografías del proceso

FIGURAS 2 y 3. Fotografías del proceso del taller Antártida con participantes de 4 años en el CEIP Ciudad de Zaragoza.





Fuente: Elaboración propia

FIGURAS 4 y 5. Fotografías del proceso del taller Antártida con participantes de 6º de Primaria en el CEIP Ermita del Santo.





Fuente: Elaboración propia

FIGURAS 5 y 6. Fotografías del proceso del taller Antártida con participantes de 4 años en el CEIP Fernández Moratín.





Fuente: Elaboración propia

FIGURAS 7 y 8. Fotografías del proceso del taller Antártida con participantes de 6º de Educación Primaria en el CEIP Emilia Pardo Bazán.





Fuente: Elaboración propia

4.4.2. Fotografías del resultado

FIGURA 9. Fotografía del resultado del taller Antártida con participantes de 4 años en el CEIP Ciudad de Zaragoza.



Fuente: Elaboración propia

FIGURA 10. Fotografía del resultado del taller Antártida con participantes de 6º de Educación Primaria en el CEIP Ermita del Santo.



Fuente: Elaboración propia

FIGURA 11. Fotografía del resultado del taller Antártida con participantes de 4 años en el CEIP Fernández Moratín.



Fuente: Elaboración propia

FIGURA 12. Fotografía del resultado del taller Antártida con participantes de 5º de Educación Primaria en el CEIP Emilia Pardo Bazán.



Fuente: Elaboración propia

FIGURA 13. Fotografía del resultado del taller Antártida con participantes de 5º de Educación Primaria en el CEIP Emilia Pardo Bazán.



FIGURA 14. Fotografía del resultado del taller Antártida con participantes de 6º de Educación Primaria en el CEIP Emilia Pardo Bazán.



Fuente: Elaboración propia

5. DISCUSIÓN

Tras haber analizado los resultados de los 27 talleres y poniéndolos en relación con otros proyectos sobre instalaciones artísticas en contextos educativos, se puede destacar que:

- También en otros contextos este tipo de talleres que se sirven de la instalación artística son más numerosos en Educación Infantil que en Educación Primaria. Además, a partir de las conversaciones mantenidas con las diferentes profesionales que acompañan a los participantes en estos talleres, se puede extraer la conclusión de que la instalación artística se está implementando cada vez más en las escuelas infantiles. Esta y otras cuestiones están recogidas en el estudio realizado por Álvarez-Uria, Garay y Vizcarra (2022), titulado "Las instalaciones artísticas en educación infantil: Experiencias lúdicas y performativas", en la que han hecho una revisión sistemática de 42 artículos académicos sobre la instalación artística en Ed. infantil en los últimos 20 años.

- También es interesante analizar si la instalación funciona únicamente como un detonante estético e inmersivo o si se presenta como una técnica artística de la que deban servirse activamente los participantes, diseñando su propia instalación. En este sentido, cabe destacar el proyecto "Reinventar el espacio con…Almudena Lobera", desarrollado en el año 2011 como parte de la programación educativa del Museo Reina Sofía, que tenía como objetivo "intervenir, modificar y experimentar con el espacio, siguiendo los procesos observados en las exposiciones" (Museo Reina Sofía, 2011).

- Del mismo modo, conviene destacar que aún existen pocas experiencias recogidas en investigaciones académicas en torno al uso de la luz ultravioleta para el diseño de instalaciones como detonante visual e inmersivo. Por su parte, este recurso se ha utilizado en su mayoría ligado al teatro de luz negra (Jácome y Lucio, 2021).

– Otra cuestión destacable en la comparativa con otros proyectos relacionados, es que la instalación artística se utiliza de dos modos posibles: o bien como disciplina artística en la que vivir una experiencia estética, es decir, donde el arte es el medio y el fin;o como estrategia artística transversal a otras materias. Por ejemplo, el proyecto titulado "El cambio climático en primaria a través de instalaciones artísticas en el aula" (Sánchez et al., 2022) cuenta con características similares al taller "Antártida", ya que, en este caso, se enseñan contenidos propios del ámbito de las ciencias de la naturaleza a través de las instalaciones artísticas.

– En este sentido, también es importante distinguir claramente entre los proyectos desarrollados en contextos de educación formal, en los que las artes plásticas ocupan un breve periodo de tiempo en el horario escolar, y en aquellos en contextos de educación informal, en la que los participantes asisten normalmente de manera voluntaria por su interés en la actividad concreta y que, además, no está sujeta a programas de contenidos a los que ajustarse. Sin embargo, en ambos el arte funciona como un medio para abordar otro tipo de temáticas y no es tanto un fin en sí mismo. "Los medios no formales acogen contenidos presentes en la cultura que el academicismo del sistema formal generalmente olvida o rechaza." (De Las Nieves Uria Urraza, 2003)

– El rol del docente que acompaña a las personas participantes juega el papel de observador, ya que se limita a acompañarlos en el proceso. Esto también sucede en otros proyectos similares, incluso algunos que también se realizan en el MuPAI (como, por ejemplo, la instalación artística "Tuborrowland" (MuPAI, 2022)), donde el docente puede observar cómo es la interacción de su alumnado con respecto a otros compañeros, al material que le rodea, el diálogo que establece con el espacio…etc. La instalación artística posibilita que el docente pueda adoptar ese papel que difícilmente puede adquirir en otras actividades que estén más dirigidas.

6. CONCLUSIONES

Tras haber analizado la realidad de la instalación artística como recurso educativo, es posible concluir que esta está comenzando a llegar a los centros escolares, especialmente en Educación Infantil, existiendo algunas escuelas en las que se encuentra implementado dentro del plan educativo (por ejemplo, en la Escuela Infantil municipal Bruja Avería- Lolo Rico). Sin embargo, también es una realidad que existe una carencia de formación en artes plásticas en los docentes y esto repercute en la formación de los niñas y las niñas, ya que tampoco existe un apoyo legislativo que refuerce las horas lectivas de las asignaturas artísticas (cada vez hay menos) (Luiz, 2023).

Con relación al impacto que ha tenido este taller, a lo largo de un curso se ha conseguido alcanzar a más de 700 niños y niñas. Tanto en los grupos de primaria como en infantil, hemos podido trabajar sobre Andrea Juan, como artista contemporánea, también hemos llevado al aula el concepto de instalación artística y lo que implica la resignificación del espacio en aularios que no suelen ser cambiantes. El MuPAI, al ser un museo universitario y al fin y al cabo una institución académica que destina gran parte de su actividad a la investigación, nos ha permitido llegar a más de 700 niños y niñas dispuestos a participar y aportar su arte a través de su imaginario.

La instalación artística ha resultado ser un recurso artístico capaz de aumentar considerablemente la participación e implicación de los niños y niñas, como así han demostrado las diferentes sesiones, en las que la realización del taller con la ambientación y los materiales descritos, les ha permitido explorar y experimentar en un espacio imaginario y seguro.

Asimismo, las instalaciones artísticas demuestran ser respetuosas con la diversidad de las personas, ya que permiten explorar los materiales y el entorno a ritmos individualizados; e, igualmente, fomenta la colaboración y creación colectiva, convirtiéndose en un espacio común y habitable por todo el grupo en el que queda reflejada la identidad de la clase. De igual modo, este taller ha evidenciado que las instalaciones permiten ser un recurso útil y accesible en todos los cursos de Educación Infantil y Primaria.

Igualmente, en las diferentes sesiones llevadas a cabo se ha observado que los participantes muestran interés por modificar o intervenir en la instalación ellos mismos, motivados por ser agentes activos en el diseño de los espacios. Esto lleva a pensar que la instalación artística puede ser una forma de expresión artística fundamental en estas etapas educativas, no sólo como recurso de ambientación, sino como técnica creativa con posibilidades en la infancia.

Por otro lado, el análisis en profundidad de este caso por parte de todo el equipo de educadoras nos ha aportado información muy valiosa para diseñar futuros talleres y proyectos artísticos. De hecho, ha sido uno de los talleres seleccionados para poner en práctica dentro de la programación del proyecto "Artes visuales participativas y educación artística como recurso de apoyo a niños y adolescentes en contextos de salud (AVISPEARA)"(ref. PID2019-104506GB-I00) financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades, que tiene como objetivo indagar sobre las posibles mejoras en el bienestar de menores hospitalizados del arte. Asimismo, se continuará desarrollando durante el curso 2023/2024 dentro de la programación educativa del Museo Pedagógico de Arte Infantil.

7. AGRADECIMIENTOS

Esta investigación ha contado con el apoyo del Grupo de Investigación Interuniversitario del Museo Pedagógico de Arte Infantil (GiMuPAI) y el proyecto "Artes Visuales Participativas y Educación Artística como recurso de apoyo a niños y adolescentes en contextos de salud (AVISPEARA)" (ref: PID2019-104506GB-I00).

8. BIBLIOGRAFÍA

Acaso, M. (2013). rEDUvolution: hacer la revolución en la educación. Barcelona: Paidos

Álvarez-Uria A., Garay B. y Vizcarra M. T. (2022). Las instalaciones artísticas en educación infantil: Experiencias lúdicas y performativas. Arte, Individuo y Sociedad, 34(3), 891-910. https://doi.org/10.5209/aris.76087

Antúnez, N. (2008). Metodologías radicales para la comprensión de las artes visuales en primaria y secundaria en contextos museísticos en Madrid capital. Tesis doctoral. Madrid: UCM. Recuperado de https://eprints.ucm.es/8265/1/T30587.pdf

Belver, M. H. (2015) Manuel S. Méndez. In Memoriam. Revista Arte, Individuo y Sociedad, 27 (2), p.347-348.

De Las Nieves Uria Urraza, M. (2003). La educación artística no formal en el ámbito de talleres de tiempo libre y aulas de cultura. Educación Artística. Revista de investigación (EARI), 1(1), 225-232. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4353481.pdf

Díaz-Obregón Cruzado, R. (2006) Arte contemporáneo y educación artística los valores potencialmente educativos de la instalación. Tesis doctoral. Madrid: UCM. Recuperado de https://eprints.ucm.es/id/eprint/7259/

Flores Guzmán, L. (2012) Herramientas innovadoras en la educación artística: metodologías actuales para la formación del profesorado de Primaria. [Tesis] Madrid: UCM. Recuperado de https://eprints.ucm.es/id/eprint/16690/

Jácome Oña, N. A. y Lucio Seaman, M.J. (2021) El teatro de luz negra en el desarrollo de la expresión corporal en niños y niñas de preparatoria. Quito: UCE. Recuperado de: http://www.dspace.uce.edu.ec/handle/25000/26671

Juan, A. (s.f.). New Species. https://www.andreajuan.net/new-species

Juan, A. (2022, 29 abril). La Antártida artística de Andrea Juan - Magis. Magis. https://magis.iteso.mx/nota/antartida-artistica-andrea-juan/

Larrañaga, J. (2001). Instalaciones. Hondarribia: Nerea.

Lopez, E. (2018). El Lago Vostok, el gran misterio del planeta. Diario Vasco. https://www.diariovasco.com/sociedad/lago-vostok-antartida-20180801194933-nt.html

Luiz Albuquerque, D. (2023, 23 junio). El currículo actual dedica 50 horas lectivas al arte por año escolar. Inedit Web Artículos. https://www.inediteducacion.com/el-curriculo-actual-dedica-50-horas-lectivas-al-arte-por-ano-escolar-art949

Martínez Cano, S. (2019). Instalaciones artísticas como metodología de aprendizaje en futuros docentes. Capítulo de libro. Comillas: Universidad Pontifica. Recuperado de https://repositorio.comillas.edu/xmlui/handle/11531/36790

MuPAI. (2022). MuPAI (Museo Pedagógico de Arte Infantil). https://www.ucm.es/mupai/

Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía. (2011). Actividad - Reinventar el espacio con. . . Almudena Lobera -. https://www.museoreinasofia.es/actividades/reinventar-espacio-almudena-lobera

Ortega, I., García, L., Gil, M. y Vallbona, R. (2022). Museo 360º, digitalización y nuevas metodologías. El caso del Museo Pedagógico de Arte Infantil. En Experiencias innovadoras y desarrollo de competencias docentes en educación ante el horizonte 2030, pp. 159-189, ISBN 978-84-1377-648-4, Eds. Dykinson.

Rubio, L. y Riaño, M.E. (2019) Arte y Educación: Instalaciones en el aula de Infantil. RIDU Revista d'Innovació Docent Universitària 11 54-64

Ruiz de Velasco, M. A.; Abad Molina, J. (2020). Las instalaciones de juego: metáforas de la vida de relación. Recuperado de https://consejoescolar.educacion.navarra.es/web1/wp-content/uploads/2020/03/2319.pdf

Ruiz de Velasco, A.; Abad Molina, J. (2021, 21 marzo). Repensar las instalaciones de juego: lugar de símbolo, metáfora y relación. Cultura de Infancia. https://culturadeinfancia.com/repensar-las-instalaciones-de-juego/

Pascual, N. (2019). Instalación artística de luz negra en educación infantil: la experimentación a través del juego. Trabajo de Fin de Grado. Universidad del País Vasco. Recuperado de https://addi.ehu.es/bitstream/handle/10810/50735/TFG_Pascual.pdf?sequence=3&isAllowed=y

Sánchez Fernández, M.; Alemán Moreno, M. y Robles-Moral, F.J. (2022). El cambio climático en primaria a través de instalaciones artísticas en el aula. Aula de Encuentro, volumen 24 (2), Experiencias pp. 120-141. https://doi.org/10.17561/ae.v24n2.6847

Simons, H. (2011). El estudio de caso: teoría y práctica. Madrid: Morata

Zaparaín, F.; Ramos J.; Bocchi R. (2021) Instalaciones artísticas: análisis espacial y escenográfico. Serie Arte y Arqueología nº 50, Ediciones Universidad de Valladolid. Recuperado de https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/51221/2021_Instalaciones%20art%c3%adsticas.pdf?sequence=1&isAllowed=y

ESTUDIOS DE GRADO DE COMUNICACIÓN AUDIOVISUAL EN ESPAÑA: EL ENFOQUE DE LA EDICIÓN Y LA POSTPRODUCCIÓN

DANIEL VILLA GRACIA
Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCCIÓN: ESTUDIOS DE GRADO DE COMUNICACIÓN AUDIOVISUAL

La historia de la licenciatura de Comunicación Audiovisual en España se remonta a la década de 1970, cuando surgieron los primeros estudios universitarios centrados en la formación de profesionales en dicho campo. La primera universidad en España que impartió estudios de Comunicación Audiovisual fue la Universidad Complutense de Madrid. En 1971, esta universidad estableció la primera licenciatura en Ciencias de la Información, que incluía la especialidad en Comunicación Audiovisual, llamada en aquel año Ciencias de la Imagen Visual y Auditiva (UCM, 2021). Durante la década posterior, los estudios de Comunicación Audiovisual comenzaron a extenderse a otras universidades españolas. Se crearon nuevas facultades y departamentos dedicados a la enseñanza de esta disciplina. Las licenciaturas en Ciencias de la Información se consolidaron como una opción popular para aquellos interesados en los medios de comunicación (US, 2022). En la última década del siglo XX, la Comunicación Audiovisual adquirió mayor relevancia y reconocimiento como disciplina académica en España. Se establecieron programas de máster y doctorado en este campo, lo que permitió una mayor especialización y desarrollo de la investigación en el ámbito audiovisual. Con el Plan Bolonia, implementado en España en 2010, se produjeron cambios en el sistema universitario, y las licenciaturas se transformaron en grados. Los estudios de Comunicación Audiovisual se adaptaron a este nuevo marco, ofreciendo programas de grado de cuatro

años de duración (Moreno Prado, 2019). En la actualidad, la licenciatura de Comunicación Audiovisual ha evolucionado y se ha adaptado a las demandas y cambios tecnológicos del sector. Se han incorporado nuevas asignaturas y enfoques, como la producción y edición digital, la creación de contenidos para plataformas en línea y el análisis de audiencias y comportamiento mediático (UPF, 2021). Asimismo, se han establecido programas de máster más especializados en áreas como el cine, la televisión, la publicidad, los medios digitales y la producción audiovisual. Estos programas brindan a los estudiantes la oportunidad de profundizar en aspectos específicos de la comunicación audiovisual y adquirir habilidades prácticas y técnicas avanzadas (UCJC, 2022).

A lo largo de los años, otras universidades españolas han ido incorporando programas de Comunicación Audiovisual en su oferta académica. En la actualidad, existen numerosas universidades en España que imparten estudios de grado en esta rama, cada una con sus propias características y enfoques particulares. Los estudios de grado de Comunicación Audiovisual en España se centran en la formación de profesionales especializados en la producción, realización y gestión de contenidos audiovisuales (Civil I Serra, 2018). Estos estudios brindan a los estudiantes los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para trabajar en el ámbito de la comunicación audiovisual, que abarca la televisión, el cine, la radio, la publicidad, los medios digitales y otras formas de medios de comunicación (ANECA, 2005). De acuerdo con dichos estándares, en España los estudios de Comunicación Audiovisual suelen tener una duración de cuatro años y otorgan el título de Graduado o Graduada en Comunicación Audiovisual. Sin embargo, es importante tener en cuenta que cada universidad puede tener su propio plan de estudios y enfoque particular. Algunas universidades ofrecen especializaciones dentro de la carrera, como cine, televisión, periodismo, producción audiovisual o medios digitales (UFV, 2023).

Los cambios tecnológicos desarrollados en las últimas décadas han permitido a los departamentos de las universidades españolas ampliar y facilitar la praxis de la enseñanza de las materias. Los equipos son más accesibles desde el punto de vista económico y de manejo (dispositivos de grabación de vídeo y audio, equipos informáticos, de iluminación,

etc.). La digitalización permite la grabación sobre tarjetas y edición sobre discos duros, facilitando el almacenamiento, reutilización y aceleración de procesos. Los software de edición son mucho más accesibles, así como los recursos para su aprendizaje y resolución de dudas por parte de los fabricantes. Además, la convergencia digital permite que en un mismo cuatrimestre se pueda hacer una aproximación general a todo el proceso de producción audiovisual en las propias horas lectivas, permitiendo que los alumnos puedan desarrollar sus tareas sin la necesidad continua de supervisión de los docentes (Mora & Lucena, 2023).

Los contenidos de los estudios de Comunicación Audiovisual suelen abarcar una amplia variedad de áreas. Los estudiantes aprenden sobre teoría de la comunicación, historia del cine y la televisión, narrativa audiovisual, lenguaje audiovisual, producción y realización de programas y proyectos audiovisuales, edición y postproducción, guion, dirección de fotografía, sonido, gestión de medios y marketing. Además de las clases teóricas, muchos programas de Comunicación Audiovisual incluyen asignaturas prácticas en las que los estudiantes tienen la oportunidad de realizar producciones audiovisuales, trabajar en estudios de televisión o radio, y adquirir experiencia en el manejo de equipos y software profesional. Estas prácticas son fundamentales para que los estudiantes desarrollen habilidades prácticas y se familiaricen con el entorno laboral (De Garay Domínguez & Ramos, 2020).

En cuanto a las salidas profesionales, los graduados en Comunicación Audiovisual tienen una amplia variedad de opciones. Pueden trabajar en empresas de medios de comunicación, productoras audiovisuales, agencias de publicidad, estudios de diseño, emisoras de radio, canales de televisión, plataformas de streaming, medios digitales, entre otros. Algunas de las profesiones a las que pueden optar incluyen director o realizador audiovisual, guionista, productor, editor de vídeo, director de fotografía, gestor de contenidos, responsable de marketing digital o periodista audiovisual (Merchán, 2007).

1.1. El cambio desde lo analógico a lo digital en la edición y postproducción

El cambio de la enseñanza de la edición de vídeo analógica a digital ha sido una transformación significativa en el campo de la producción audiovisual. Antes de la era digital, la edición de vídeo se realizaba de forma física, utilizando cintas de vídeo, bancos de edición lineal y herramientas como las cuchillas de edición (Thompson, 2001). La transición a la edición de vídeo digital ha traído consigo numerosas ventajas y cambios en la forma en que se enseña esta disciplina. Algunos de los aspectos más destacados son (Villa, 2022):

1. Accesibilidad: La edición de vídeo digital ha hecho que la tecnología esté al alcance de un mayor número de personas. Los estudiantes ya no necesitan un equipo costoso y complicado para editar vídeo, sino que pueden utilizar software de edición en sus propias computadoras. Esto ha democratizado el proceso de edición y ha permitido a más personas explorar su creatividad en este campo.
2. Flexibilidad y eficiencia: La edición no lineal ofrece una mayor flexibilidad y eficiencia en comparación con la edición analógica. Los estudiantes pueden realizar cambios rápidos, experimentar con diferentes opciones y realizar ajustes precisos sin tener que volver a empezar desde cero. Esto facilita el proceso de aprendizaje, ya que los estudiantes pueden iterar y mejorar continuamente sus proyectos.
3. Mayor control y precisión: El uso de software y edición no destructivas permite un mayor control sobre cada detalle de la producción. Los estudiantes pueden realizar ajustes precisos en el color, el sonido, los efectos visuales y otros aspectos de la postproducción. Esto les brinda la oportunidad de refinar su trabajo y lograr resultados de mayor calidad.
4. Integración con otras herramientas digitales: El flujo de trabajo permite la combinación con otras herramientas y tecnologías digitales. Los estudiantes pueden incorporar gráficos en movimiento, animaciones, efectos especiales y otros elementos multimedia en sus proyectos de manera más fluida. Esto amplía las posibilidades creativas y permite la exploración de nuevas formas de contar historias audiovisuales.

5. Almacenamiento y distribución: La digitalización ha simplificado el almacenamiento y la distribución de las producciones audiovisuales. Los archivos digitales se pueden guardar fácilmente en dispositivos de almacenamiento o en la nube, lo que facilita el acceso y la preservación de los proyectos. Además, las producciones digitales se pueden compartir y distribuir de manera rápida y eficiente a través de plataformas en línea y redes sociales.

1.2. La asignatura de edición y postproducción

El cambio de la enseñanza de la edición de vídeo analógica a digital ha revolucionado la forma en que se aborda esta disciplina. Ha abierto nuevas posibilidades creativas, ha facilitado el acceso a la tecnología y ha mejorado la eficiencia y el control sobre el proceso de edición. Esto ha enriquecido la experiencia de aprendizaje de los estudiantes y ha impulsado la evolución del campo de la producción audiovisual. La enseñanza de la asignatura de edición y postproducción en estudios de grado se enfoca en desarrollar las habilidades necesarias para manipular y mejorar la calidad de las producciones audiovisuales. Esta asignatura es fundamental en carreras relacionadas con la comunicación audiovisual, el cine, la televisión y otros medios de difusión, tal y como pueden ser Periodismo, Publicidad y Relaciones Públicas, Animación, Desarrollo de Videojuegos o Desarrollo de Productos Interactivos. En los estudios de grado, la enseñanza de la edición y postproducción generalmente comienza con una introducción a los conceptos básicos de la edición de video y el proceso de postproducción. Los estudiantes aprenden sobre los principios de la narrativa audiovisual, la estructura de la edición y cómo utilizar software especializado para editar y manipular el material grabado (Taboda-Hernández, 2022). A medida que los estudiantes avanzan en sus estudios, se les enseña técnicas más avanzadas de edición y postproducción. Esto incluye la aplicación de efectos visuales, corrección de color, diseño de sonido, composición de imágenes, mezcla de audio y otros aspectos relacionados con la mejora y transformación de las producciones audiovisuales (Trent & Gurvitch, 2015).

Los estudiantes también tienen la oportunidad de trabajar en proyectos prácticos, donde aplican los conocimientos adquiridos en la edición y postproducción. Estos proyectos pueden incluir cortometrajes, documentales, videos promocionales o cualquier otro tipo de producción audiovisual. A través de la práctica, los estudiantes aprenden a tomar decisiones creativas y técnicas para mejorar el flujo narrativo, la estética visual y la calidad sonora de sus trabajos. Además de la formación técnica, la enseñanza de la edición y postproducción en estudios de grado también abarca aspectos teóricos y conceptuales. Los estudiantes estudian la historia del cine y la evolución de las técnicas de edición a lo largo del tiempo. También pueden analizar películas y obras audiovisuales destacadas para comprender cómo se utilizan las técnicas de edición y postproducción para transmitir mensajes y emociones (Wang, 2021).

En la actualidad, existen multitud de programas para la edición lineal. Sin embargo, en el ámbito profesional de la industria del cine y la televisión, los más empleados son Avid Media Composer, Adobe Premiére Pro, Final Cut Pro y DaVinci Resolve. Aunque comparten muchas características y funcionalidades, también presentan diferencias significativas (Fernández-Ramírez & Díaz-Campo, 2021).

Avid Media Composer es uno de los programas de edición de video más antiguos y ampliamente utilizados en la industria del cine y la televisión. Algunas de sus características distintivas incluyen una interfaz de usuario robusta y profesional, un sistema de edición no lineal eficiente y una sólida gestión de proyectos y medios. Avid se destaca especialmente en entornos de trabajo colaborativo y proyectos de gran escala. Aunque puede tener una curva de aprendizaje más pronunciada, Avid es conocido por su estabilidad y fiabilidad (Hershleder, 2012).

Adobe Premiére Pro es parte de la suite de productos de Adobe Creative Cloud (denominación comercial de toda la gama de software que ofrece Adobe y que puede adquirirse en paquete o de manera individual) y se ha ganado una gran popularidad entre los creadores de contenido debido a su facilidad de uso y su integración con otras aplicaciones de Adobe, como After Effects y Photoshop. Premiére Pro es conocido por su interfaz intuitiva, su amplia compatibilidad de formatos y su potente

conjunto de herramientas de edición. También ofrece funciones de colaboración y trabajo en equipo, lo que lo convierte en una opción popular para proyectos de diferentes tamaños (Jago, 2020).

Final Cut Pro es un software de edición de video desarrollado por Apple para su sistema operativo macOS. Es conocido por su eficiencia y fluidez en el rendimiento, y ha ganado popularidad entre los profesionales del video. Final Cut Pro ofrece una interfaz intuitiva y una integración estrecha con otros productos de Apple, como Motion y Compressor. Además, cuenta con herramientas avanzadas de edición, corrección de color y postproducción de audio. Aunque es exclusivo de macOS, su popularidad se debe en parte a su facilidad de uso y a su potente rendimiento en equipos Mac (Anderson, 2020).

DaVinci Resolve es una suite de edición de video desarrollada por Blackmagic Design. Aunque inicialmente era conocido como un software de corrección de color, ha evolucionado hasta convertirse en una solución integral para la edición de video, la corrección de color, los efectos visuales y el procesamiento de audio. DaVinci Resolve ofrece una interfaz de usuario moderna y potentes herramientas de edición no lineal. También es conocido por su motor de corrección de color de alta calidad y su capacidad para manejar proyectos de cualquier tamaño. La versión gratuita de DaVinci Resolve es especialmente popular entre los creadores de contenido, ya que ofrece una amplia gama de características sin costo alguno (Men, 2022).

A la hora de decantarse por uno u otro en la enseñanza de edición no lineal, hay que tener en cuenta que Avid Media Composer (desde mediados de 2023) cuenta con una opción gratuita para centros universitarios, así como DaVinci Resolve ofrece una versión gratuita con casi todas las funcionalidades de su versión de pago. Sin embargo, Final Cut Pro requiere su compra y Adobe Premiére Pro el pago de una cuota mensual, cuyo precio varía en función de si la paga un alumno, un centro o si es para un aula o laboratorio. Además, Avid ofrece tutoriales para la formación de alumnado y profesorado (así como resolución de dudas). Adobe y Blackmagic también ofrecen este recurso para sus usuarios, pero además incluyen material y archivos para realizar los ejercicios, tales como archivos de vídeo, audio o los propios proyectos de trabajo

desde la fase inicial hasta la finalizada. Apple delega estas opciones en servicios externos de pago para Final Cut Pro.

Además, uno de los programas más empleados en postproducción (principalmente 2D) es Adobe After Effects. Se trata de una aplicación de posproducción y efectos visuales utilizada en la industria del cine, la televisión y el diseño gráfico. A diferencia de los programas de edición de video tradicionales, After Effects se enfoca en la creación y manipulación de gráficos en movimiento, efectos especiales, animaciones y composición de video. Algunas de las principales características y usos de Adobe After Effects son (Fridsma, 2023):

1. Efectos visuales: After Effects permite agregar y manipular una variedad de efectos visuales, como efectos de partículas, efectos de humo y fuego, efectos de deformación, efectos de *chroma* key (fondos verdes), efectos de desenfoque y muchos otros. Estos efectos ayudan a crear imágenes impactantes y realistas, así como a transformar y modificar elementos visuales.
2. Animación: After Effects es ampliamente utilizado para crear animaciones complejas y dinámicas. Con sus herramientas de animación, los usuarios pueden crear movimiento en objetos, textos y gráficos, establecer trayectorias de movimiento, aplicar efectos de interpolación y ajustar la velocidad y el tiempo de animación. Esto permite la creación de títulos animados, gráficos en movimiento, transiciones animadas y otros elementos visuales llamativos.
3. Composición y superposición de video: After Effects permite combinar y superponer múltiples clips de video, imágenes fijas y elementos gráficos en capas separadas. Esto facilita la creación de composiciones complejas, donde se pueden ajustar la posición, la opacidad, el tamaño y otros atributos de cada capa para lograr el efecto visual deseado. Esta capacidad de composición también se utiliza para crear efectos de pantalla verde, donde se eliminan los fondos y se reemplazan por imágenes o videos diferentes.

4. Seguimiento de movimiento: After Effects ofrece herramientas de seguimiento de movimiento que permiten rastrear y estabilizar elementos en movimiento dentro de un clip de video. Esto es útil para agregar elementos gráficos o efectos a objetos en movimiento, como gráficos que siguen a una persona que camina o efectos que se adhieren a un objeto en movimiento.
5. Integración con otros programas de Adobe: After Effects se integra estrechamente con otros productos de Adobe, como Adobe Premiére Pro y Photoshop. Esto permite un flujo de trabajo fluido y eficiente al importar elementos gráficos y clips de video de otros programas, y exportar proyectos de After Effects para su uso en otras aplicaciones.

Además, en el ámbito 3D, Autodesk Maya se emplea para la animación, modelado, simulación y renderización 3D. Es ampliamente utilizado en la industria del cine, la televisión y los videojuegos. Ofrece un conjunto completo de herramientas para la creación de contenido 3D de alta calidad. Permite el modelado para crear modelos 3D complejos y detallados con técnicas de modelado poligonal, subdivisión de superficies, esculpido digital y modelado basado en curvas para crear personajes, objetos y entornos virtuales. También ofrece la posibilidad de animar mediante la creación de movimientos realistas y fluidos para personajes y objetos 3D. Los animadores pueden utilizar la animación de fotogramas clave, el *rigging* (esqueletos y controles para animación), la simulación física y el uso de cinemática inversa para dar vida a sus creaciones. También permite simular una amplia gama de fenómenos físicos, como fluidos, telas, cabello y partículas. También permite configurar materiales, iluminación y sombras, y aprovechar opciones de renderizado avanzadas como el mapeo de imágenes de alto rango dinámico (HDRI) y el uso de motores de renderizado externos como Arnold y V-Ray (Murdock, 2022).

Por último, SGO Mistika es un software de posproducción y corrección de color de alto rendimiento. Posee una gran capacidad para gestionar flujos de trabajo complejos y uno de los puntos fuertes de Mistika es su potente conjunto de herramientas de corrección de color. Este software, de desarrollo español, incluye un conjunto completo de herramientas para la creación de efectos visuales, tracking, máscaras o rotoscopia.

Mistika es compatible con una amplia variedad de formatos y resoluciones de video, incluyendo formatos de cine digital, HDR, UHD y VR. Esto permite a los usuarios trabajar con contenido de alta calidad y adaptarse a los requerimientos técnicos de diferentes proyectos y plataformas de distribución (SGO, 2023).

2. OBJETIVOS

2.1. Objetivos Primarios

- Elaborar un listado de las universidades españolas que imparten la asignatura de edición y postproducción (bien de manera conjunta o separada) en el grado de Comunicación Audiovisual.
- Determinar cuáles son los programas más empleados en dicha asignatura (o asignaturas, dependiendo de la universidad), así como el software más usado por centros.

2.2. Objetivos secundarios

- Servir como guía a la hora de plantear la guía docente de asignaturas de edición y postproducción ofreciendo una visión global del panorama educativo y mostrando las características y ventajas de cada software.
- Facilitar la toma de decisiones a la hora de elegir un software en función de su integración en el ámbito académico.

3. METODOLOGÍA

En primer lugar, mediante el acceso a las bases de datos del Ministerio de Educación y las Comunidades autónomas, elaborar una lista de los centros de educación superior en los que se imparte la asignatura de Comunicación Audiovisual. En este estudio, contaremos únicamente dicho grado, excluyendo los dobles grados (por ser redundantes con el objeto principal, ya que la propia existencia de las asignaturas en Comunicación Audiovisual supone que en otros estudios se muestren como optativas), u otros grados donde la comunicación audiovisual se trate de

manera tangencial, aunque relevante. Esto se debe a la amplia variedad de enfoques de estudios como Periodismo, Publicidad y RR. PP., Diseño Multimedia o Creación y Diseño de Videojuegos. Si bien en algunos de ellos se opta por su enseñanza, en otros se prescinde de ella.

A continuación, acceder al plan de estudios del grado de cada una de las universidades y determinar si en ellos existen asignaturas de edición y postproducción, bien de manera unificada o diferenciada. Para ello, accederemos a la web de cada una de las universidades españolas (tanto públicas como privadas). Si ofrecen el estudio de grado de Comunicación Audiovisual, accederemos al plan de estudios y buscaremos las asignaturas de Edición, Postproducción y/o Edición y Postproducción. Dentro de ellas, buscaremos en la guía docente qué software se usa en cada una de ellas. Finalmente, elaborar una lista de los softwares empleados en cada una de ellas.

4. RESULTADOS

En el momento de la escritura de este artículo, 52 universidades en España ofertan el grado de Comunicación Audiovisual. De ellas, 27 son universidades públicas y 25 privadas (tabla 1). Tres de ellas (ESCO, Universidad del País Vasco y Mondragon Uniberstitatea) no presentan en su plan de estudios ninguna asignatura específica relacionada con la edición y postproducción.

TABLA 1. *Relación de universidades españolas públicas y privadas distribuidas por comunidades autónomas con grado de Comunicación Audiovisual. Se indica si en el grado se ofertan asignaturas, de edición, postproducción, edición y postproducción y con qué software se imparte.*

Andalucía			
Pública	**Edición**	**Postproducción**	**Edición y postproducción**
Univ. de Granada	—	—	Avid
Univ. de Málaga	Premiére	After Effects	—
Univ. de Sevilla		DaVinci/After Effects	
Privada	Edición	Postproducción	Edición y postproducción
ESCO	—	—	—

EUSA	—	After Effects	—
Univ. Loyola	—	—	No se indica
Centro San Isidoro	Premiére	After Effects	—
Aragón			
Privada	Edición	Postproducción	Edición y postproducción
Univ. San Jorge	DaVinci/Avid	—	—
Illes Balears			
Privada	Edición	Postproducción	Edición y postproducción
CESAG	No se indica	—	—
Canarias			
Privada	Edición	Postproducción	Edición y postproducción
Univ. Fernando Pessoa	Premiére	—	—
Cantabria			
Privada	Edición	Postproducción	Edición y postproducción
Univ. Europea del Cantábrico	—	After Effects	—
Castilla y León			
Pública	Edición	Postproducción	Edición y postproducción
Univ. de Salamanca	—	—	Premiére/After Effects
Univ. de Burgos	Premiére	After Effects	—
Privada	Edición	Postproducción	Edición y postproducción
Europea Miguel de Cervantes	—	Premiére/After Effects	—
Univ. Pontifica de Salamanca	No se indica	No se indica	—
Castilla-La Mancha			
Pública	Edición	Postproducción	Edición y postproducción
Univ. de Castilla-La Mancha	Premiére	—	Avid
Cataluña			
Pública	Edición	Postproducción	Edición y postproducción
Univ. Autònoma de Barcelona	—	DaVinci/Premiére/After Effects	Avid

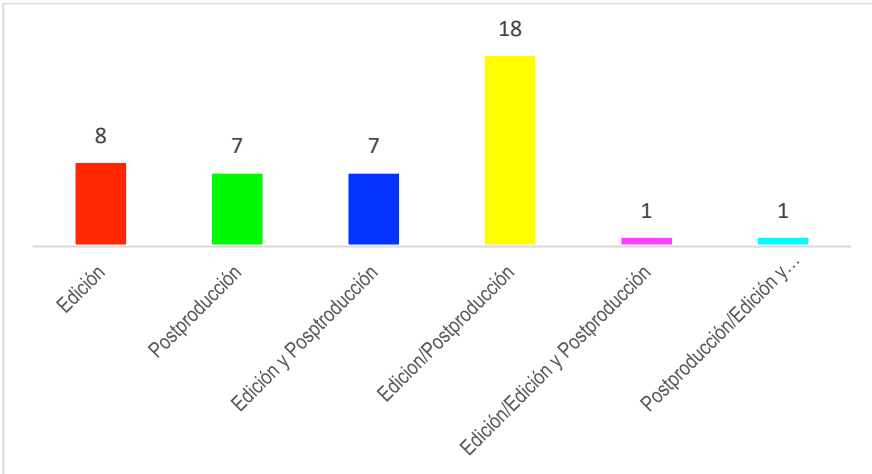
Univ. de Barcelona	Premiére	After Effects	—
Univ. Pompeu Fabra	Avid	—	—
Univ. de Girona	FCP	—	—
Univ. de Lleida	—	No se indica	—
Univ. Rovira i Virgilu	—	DaVinci/After Effects	—
Privada	Edición	Postproducción	Edición y postproducción
Univ. Ramon Llull	—	—	FCP/DaVinci/After Effects
Univ. de Vic	—	After Effects	—
Univ. Int. de Catalunya	Premiére	After Effects	—
Univ. TecnoCampus	Premiére	DaVinci/After Effects	—
Comunitat Valenciana			
Pública	Edición	Postproducción	Edición y postproducción
Univ. Miguel Hernández	Premiére	DaVinci/Premiére/After Effects	—
Univ. Jaume I	—	—	FCP
Univ. Politècnica de València	Avid	Avid/DaVinci	—
Univ. de València	—	No se indica	—
Privada	Edición	Postproducción	Edición y postproducción
Univ. Cardenal Herrera-CEU	—	—	Avid/Premiére/After
Extremadura			
Pública	Edición	Postproducción	Edición y postproducción
Univ. de Extremadura	Premiére	—	—
Galicia			
Pública	Edición	Postproducción	Edición y postproducción
Univ. da Coruña	No se indica	DaVinci/Maya	—
Univ. de Santiago de Compostela	Premiére/After Effects	—	—
Univ. de Vigo	—	—	No se indica
Comunidad de Madrid			
Pública	Edición	Postproducción	Edición y postproducción
Univ. de Alcalá de Henares	—	Premiére/After Effects/DaVinci	—

Univ. Complutense de Madrid	—	—	Avid/Mistika/After Effects
Univ. Carlos III de Madrid	—	After Effects	—
Univ. Rey Juan Carlos	Avid/Premiére/DaVinci	No se indica	—
Privada	Edición	Postproducción	Edición y postproducción
Univ. Antonio de Nebrija	Premiére	After Effects	—
Univ. Camilo José Cela	—	No se indica	—
Univ. San Pablo-CEU	Premiére	After Effects	—
Univ. Europea de Madrid	Premiére	After Effects	—
Univ. Francisco de Vitoria	Premiére	After Effects	—
UNIE	Avid	—	—
Univ. Villanueva	Avid/FCP	—	—
Región de Murcia			
Pública	Edición	Postproducción	Edición y postproducción
Univ. de Murcia	Premiére/After Effects	After Effects	—
Privada	Edición	Postproducción	Edición y postproducción
Univ. Católica de Murica	Avid	After Effects	—
Comunidad Foral de Navarra			
Privada	Edición	Postproducción	Edición y postproducción
Univ. de Navarra	Premiére	After Effects	—
País Vasco			
Pública	Edición	Postproducción	Edición y postproducción
Univ. del País Vasco	—	—	—
Privada	Edición	Postproducción	Edición y postproducción
Mondragon Uniberstitatea	—	—	—
La Rioja			
Pública	Edición	Postproducción	Edición y postproducción
Univ. de La Rioja	Premiére	—	Premiére/Avid/FCP

Fuente: elaboración propia.

Por lo tanto, son 8 las universidades que ofrecen una única asignatura de edición, 7 las que sólo ofrecen una asignatura de postproducción y 18 las que plantean en su plan de estudios una asignatura combinada de edición y postproducción. Además, otras 7 universidades incluyen una asignatura específica para edición y otra para postproducción, una universidad oferta una asignatura de edición y otra de edición y postproducción y otra universidad una asignatura de edición y postproducción junto con otra dedicada en exclusiva a la postproducción (tabla 2).

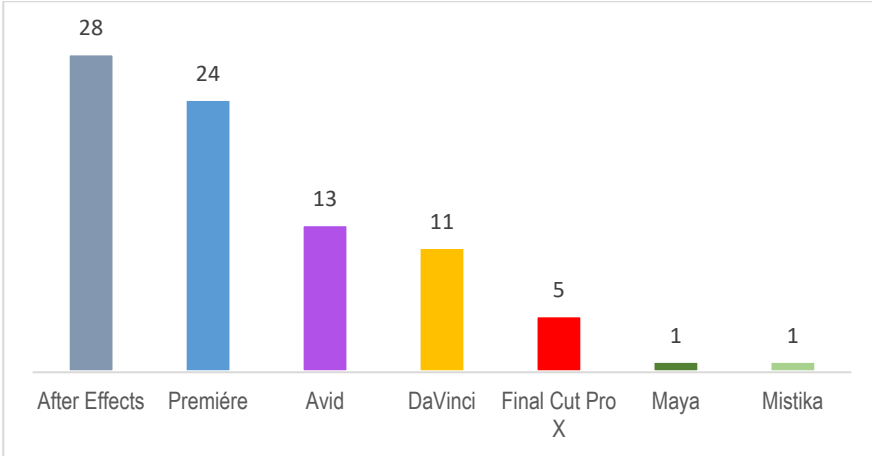
TABLA 2. *Distribución de las asignaturas de edición, postproducción y edición y postproducción por número de centros*



Fuente: elaboración propia

Si atendemos al software empleado por los centros, After Effects es el más empleado, seguido de Premiére, Avid y DaVinci Resolve. En 5 centros se imparte Final Cut Pro, y Maya y Mistika se emplean respectivamente en un solo centro (tabla 3).

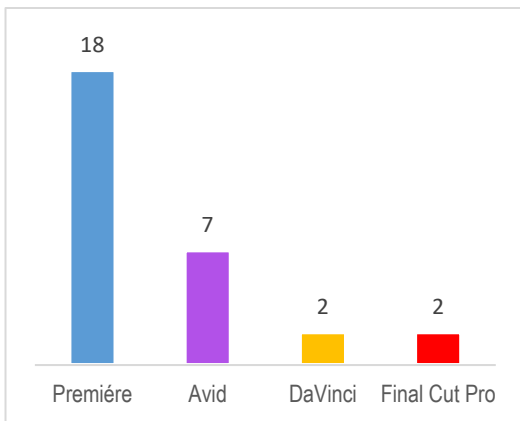
TABLA 3. *Softwares empleados para impartir las asignaturas de edición, postproducción y edición y postproducción*



Fuente: elaboración propia

En cuanto a la asignatura de edición, Adobe Premiére es el software más empleado (18), seguido por 7 centros con Avid Media Composer, 2 con DaVinci Resolve y 2 con Final Cut Pro (tabla 4).

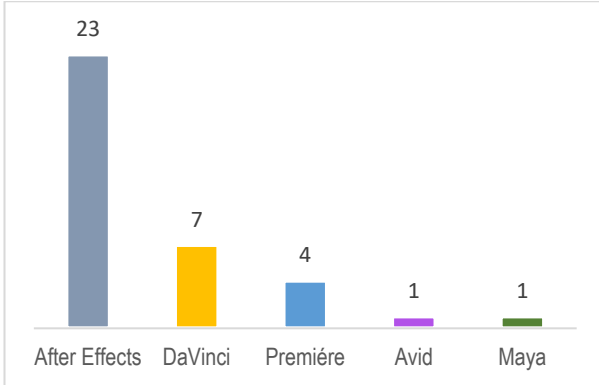
TABLA 4. *Softwares empleados en la asignatura de edición*



Fuente: elaboración propia

En cuanto a la asignatura de postproducción, After Effects es el software más empleado (23). 7 asignaturas emplean DaVinci Resolve, 4 Premiére, una Avid y otra Maya (tabla 5).

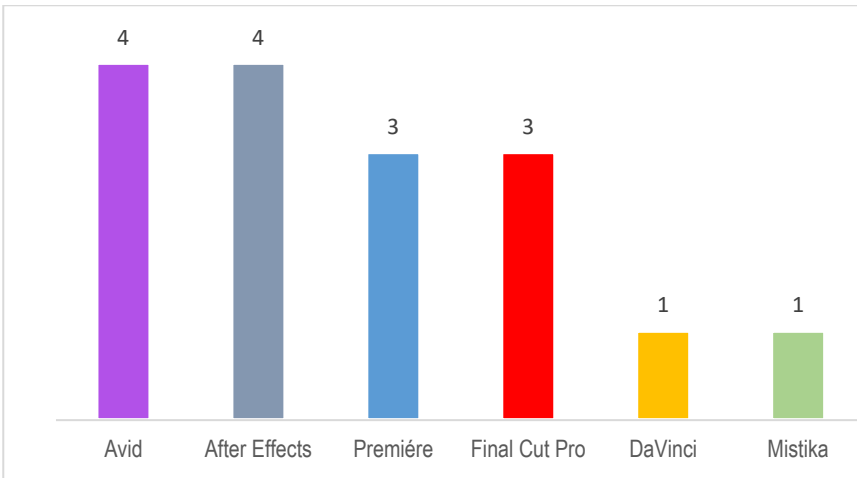
TABLA 4. *Softwares empleados en la asignatura de postproducción*



Fuente: elaboración propia

Y, por último, en cuanto a la asignatura de edición y postproducción, Avid y After Effects aparecen en 4 centros, Premiére y Final Cut Pro en otros 3 respectivamente y DaVinci y Mistika en uno cada uno.

TABLA 4. *Softwares empleados en la asignatura de edición y postproducción*



Fuente: elaboración propia

5. DISCUSIÓN

La estrategia de integración de software de Adobe mediante su paquete Creative Cloud tiene un evidente calado en los centros académicos españoles. After Effects y Premiére tienen una predominancia absoluta

con respecto a sus otras opciones, tanto en edición como en postproducción. Casi todas las licencias de Adobe focalizadas en el mundo académico incluyen todo el paquete Adobe (Photoshop, Illustrator, Premiére, After Effects, InDesign, Audition, etc.). Esto puede determinar que las asignaturas elijan dichos programas dado el gasto mensual que suponen. Por lo tanto, si After Effects se considera necesario para una asignatura de postproducción, es muy probable que Premiére sea el elegido para la asignatura de edición, o viceversa. Esto sucede tanto en licencias nominales de alumnos como en las disponibles para aulas o laboratorios. A continuación, Avid Media Composer es el segundo software más común en la asignatura de edición. El alto coste de su licencia y que esté centrado en labores de edición y que sus opciones de postproducción sean limitadas, puede suponer una merma en su elección como software (esto, como hemos comentado, podría cambiar a raíz de su reciente opción gratuita para profesores y estudiantes). Su enseñanza, no obstante, puede suponer una ventaja para aquellos alumnos cuya perspectiva profesional implique trabajar directamente para un canal de televisión, ya que su sistema de almacenaje Nexis (permite que multitud de editores trabajen sobre el mismo archivo a la vez) hace de Avid una opción ideal para estas empresas. DaVinci Resolve era hasta hace unos años un programa centrado casi en exclusiva en la corrección de color. Ahora parece ser una opción muy versátil, teniendo en cuenta las novedades que Blackmagic introduce cada año y que disponga de una versión gratuita. Además, su versión de pago no requiere de suscripción mensual y otorga actualizaciones futuras de las próximas versiones. Final Cut Pro opta por el mismo sistema de compra y solo está disponible para macOS (con el coste de compra de hardware que implica). Este hecho, junto con el paso de su versión 7 a su versión X que arruinó su éxito en el mercado profesional (Schwer, 2012) podría ser la causa de su poco uso. Por último, Maya está centrado en una parte muy específica de la postproducción, el trabajo en 3D, así como Mistika lo hace en la corrección de color (aspecto en el que DaVinci ofrece opciones muy similares con un coste muy inferior), por lo que su uso es limitado.

Hemos descartado de este estudio asignaturas tangenciales a la postproducción, como aquellas centradas exclusivamente en 3D, dado que su

perfil tiende a ser mucho más específico. Además, se ha de tener en cuenta que en algunas guías docentes no se especifica qué software se utiliza, por lo que estas cifras no son totalmente representativas del panorama de enseñanza de educación superior español. Y, por último, puede que no todas las opciones estén reflejadas en la guía docente (o de manera precisa), ya que en algunas universidades existen varios grupos para una única asignatura y algunos profesores pueden optar por otras opciones de software.

6. CONCLUSIONES

Casi la totalidad de los centros de educación superior de grado de Comunicación Audiovisual de España imparten alguna asignatura de edición y/o postproducción (50 de los 52 centros ofrecen una o varias de estas asignaturas). La asignatura conjunta de ambos aspectos es la opción más popular de las universidades españolas, ya que esto puede permitir la introducción de otras asignaturas en los planes de estudios. Esto, de todos modos, demuestra la importancia de la última fase de producción en la carrera y la importancia de tener una base de este aspecto a la hora de ofrecer una formación global en el ámbito del cine, la televisión o cualquier plataforma audiovisual.

Adobe aparece como la opción principal para el aprendizaje del software, aunque su coste ha de ser considerado a la hora de elegirlo como opción docente. After Effects, en su segmento de uso, no tiene una competencia real, de modo que es una opción óptima para la enseñanza de la postproducción. Premiére es, junto con Avid, el software de edición más popular en España, especialmente en pequeñas y medianas productoras. Sin embargo, tiene la gran ventaja de que su integración va más allá de las asignaturas de edición y postproducción, ya que el paquete incluye la herramienta de retoque fotográfico más empleada del mundo, Photoshop, así como la de diseño vectorial, Illustrator. Incluye programas de maquetación como InDesign o de postproducción de sonido, como Audition. Por lo tanto, la compra del paquete Adobe implica una transversalidad en multitud de asignaturas, por lo que su compra puede resultar rentable para aquellos centros que puedan permitírselo.

Sin embargo, opciones como Avid o DaVinci Resolve ofrecen licencias gratuitas, y ambos son programas de referencia en sus sectores a nivel internacional, por lo que han de considerarse seriamente a la hora de desarrollar labores de edición y corrección de color, respectivamente.

Como hemos comentado, Final Cut Pro, Maya y Mistika poseen determinadas limitaciones. Final Cut Pro ofrece grandes ventajas a la hora de catalogación del material y rendimiento en equipos Apple, pero en los últimos años Apple ha descuidado las actualizaciones significativas en los últimos años y compatibilidad a la hora de establecer un flujo de trabajo con otros programas es compleja. Maya es uno de los mejores programas de 3D. Aun así, puede resultar complejo para alumnos de grado no familiarizados con los conceptos básicos de la postprodución. Algo similar sucede con Mistika, muy empleado en corrección de color y, en los últimos años, en vídeos VR y 360, pero cuya curva de aprendizaje puede resultar un tanto compleja. De todos modo, un enfoque adecuado puede resultar muy instructivo en su uso docente.

8. REFERENCIAS

Anderson, I. (2020). *Final Cut Pro Efficient Editing: Smart, Quick, and Effective Video Editing with FCP 10.5*.

ANECA. (2005). *Libro blanco. Títulos de grado de Comunicación Audiovisual*. Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. https://www.aneca.es/documents/20123/63950/libroblanco_comunicacion_def.pdf/0c0517b1-d2bd-b726-123c-4b30a7c3be5e?t=1654601743040

ATIC. (2022). *Miembros de Titulaciones Atic*. Asociación Española De Universidades Con Titulaciones De Información Y Comunicación. Retrieved June 7, 2023, from https://titulaciones-atic.com/

Civil I Serra, M. (2018). Los estudios universitarios de comunicación en España (2017). Análisis de la situación actual para un debate abierto sobre su futuro estratégico. In *Los y las tics en los estudios de comunicación* (Coord. Inmaculada Postigo Gómez, María José Recoder Sellarés, pp. 15–83).

De Garay Domínguez, B. G., & Ramos, M. M. (2020). Los Estudios de Comunicación y Creación Audiovisual en la Universidad española: el caso de Castilla y León. *Tarbiya Revista De Investigación E Innovación Educativa*, *48*, 111–128. https://doi.org/10.15366/tarbiya2020.48.007

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. *Edutec*, *33*(4), 1369–1394. https://doi.org/10.5209/aris.72167

Fridsma, L. (2023). *Adobe After Effects Classroom in a Book (2023 Release)*. Classroom in a Book.

Hershleder, B. (2012). *Avid Media Composer 6. x Cookbook*. Packt Publishing Ltd.

Jago, M. (2020). *Adobe Premiere Pro Classroom in a Book (2020 Release)*. Adobe Press.

Men, I. (2022, March 31). *Davinci Resolve : Intermediate*. https://bit.ly/42pYdrd

Merchán, E. R. (2007). La enseñanza del cine en España: perspectiva histórica y panorama actual. *Comunicar: Revista Científica Iberoamericana De Comunicación Y Educación*, *29*, 13–20.

Mora de la Torre, V., & Díaz Lucena, A. (2023). Application of the methodology based on projects in university teaching: Case study in the audiovisual communication degree. *HUMAN REVIEW. International Humanities Review / Revista Internacional De Humanidades*, *16*(3), 1–12. https://doi.org/10.37467/revhuman.v12.4655

Moreno Prado, D. (2019). *Una década del Plan Bolonia: Balance de su implantación y desarrollo en la UVa como caso de estudio a través de un proyecto ciberperiodístico* [Trabajo Fin de Grado]. Universidad de Valladolid.

Murdock, K. (2022). *Autodesk Maya 2023 Basics Guide*. SDC Publications.

Schwer, P. (2012). Final Cut Pro X: Year One. *Film Ireland*, (142), 52.

SGO. (2023). *Mistika Boutique*. Retrieved June 6, 2023, from https://www.sgo.es/mistika-boutique/

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

Thompson, R. (2001). *Manual de montaje: gramática del montaje cinematográfico*.

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

UCJC. (2022). *Grado en cine y ficción audiovisual | UCJC Madrid*. Universidad Camilo José Cela. Retrieved June 7, 2023, from https://www.ucjc.edu/estudio/grado-cine/

UCM. (2021). *Historia y Justificación del Grado de Comunicación Audiovisual*. ucm.es. Retrieved June 7, 2023, from https://www.ucm.es/gradocomunicacionaudiovisual/descripcion-del-grado

UFV. (2023). *PLAN DE ESTUDIOS GRADO EN COMUNICACIÓN AUDIOVISUAL*. UFV | Estudiar Grados En Universidad Privada En Madrid. Retrieved June 7, 2023, from https://www.ufv.es/plan-de-estudios-grado-en-comunicacion-audiovisual/

UPF. (2021). *Facultad de Comunicación | Grado en Comunicación Audiovisual*. Universidad Pompeu Fabra. Retrieved June 7, 2023, from https://www.upf.edu/es/web/comunicacio/informacio-estudiant-grau-en-comunicacio

US. (2022). *Grado en Comunicación Audiovisual*. Portal Universidad De Sevilla. Retrieved June 7, 2023, from https://www.us.es/estudiar/que-estudiar/oferta-de-grados/grado-en-comunicacion-audiovisual

Villa, D. (2022). Evolución de las posibilidades expresivas en los sistemas de edición no lineal. In E. López Meneses, R. Curto Rodríguez, & R. M. Torres Valdés (Eds.), *Investigaciones de nuevo cuño en la academia*. Thompson Reuters-Aranzadi.

Wang, Z. (2021). *Analysis on the Application of Video Editing Skills Based on Image Mosaic in Film and Television Works*. https://bit.ly/3P79KbM

APLICACIONES MOVIL E INNOVACION DOCENTE PARA EL ESTUDIO DE LA PINTURA Y ARTE CONTEMPORANEO

LETICIA A. VÁZQUEZ CARPIO
Universidad de Jaén, España

M. VICTORIA MÁRQUEZ CASERO
Universidad de Málaga, España

PILAR DEL RÍO FERNÁNDEZ
Universidad de Málaga, España

1. INTRODUCCIÓN: INNOVACION DOCENTE EN EL AULA

Vivimos en una sociedad básicamente visual, con un consumo elevado de imágenes diarias y un alto poder de los medios de comunicación de masas. Las plataformas de contenido visual además de otras tecnologías electrónicas tienen un lugar importante en nuestro día a día. Todo esto hace necesario un punto de vista comprometido y crítico y es precisamente nuestra área Educación plástica la que se encarga de desarrollar esa capacidad. Sin embargo, en algunas ocasiones no las asignaturas que impartimos no están adaptadas al complejo y veloz mundo que estamos atravesando. Es frecuente, como señala Kerry Freedman: «los objetivos de aprendizaje y evaluación estrechos pueden tener como resultado un currículum centrado en lo que es fácil de enseñar y evaluar, en vez de aquello que los alumnos deberían aprender.» (Freedman, 2006, pag. 44).

Consideramos crucial revisar la forma en la que impartimos la materia, los contenidos y las relaciones del mundo digital y tecnológico que rodea a nuestro alumnado. Es imprescindible el entrenamiento para poder interpretar y descifrar las imágenes y la cultura visual, que ejercen un poder sobre nuestra mente.

La conexión entre el arte y la materia que impartimos es muy estrecha, por esto es necesario conocer los códigos y el lenguaje desde las etapas primeras de la educación.

> La función del Arte a lo largo de la historia cultural de la humanidad ha sido y continúa siendo la construcción de la realidad. (...) Las artes acaparan una porción importante del discurso contemporáneo de nuestra sociedad. Y si los estudiantes quieren lograr alguna participación en el discurso deberán conocer este lenguaje. (...) El principal objetivo de la enseñanza del Arte es que los alumnos lleguen a entender los mundos sociales y culturales en los que viven. (Efland, Freedman y Stuhr, 1996: 124-125)

Además de lo anteriormente mencionado, consideramos necesario conectar con el alumnado planteando propuestas innovadoras que propicien una mejora en los pensamientos, en la organización y en la planificado educativa, así como en las prácticas pedagógicas, que permiten un desarrollo profesional e institucional con el compromiso y comprensión de toda la comunidad educativa (Cebrián 2003, p. 23).

Para que las acciones educativas que planteamos perduren en el tiempo y sean efectivas es imprescindible crear espacios para socializar las buenas prácticas, compartiendo experiencias que nos lleven a visibilizar adecuadamente el impacto de la innovación docente. (López, R. 2017)

> "La innovación educativa es la actitud y el proceso de indagación de nuevas ideas, propuestas y aportaciones, efectuadas de manera colectiva, para la solución de situaciones problemáticas de la práctica, lo que comportará un cambio en los contextos y en la práctica institucional de la educación". (Imbernón 1996, p. 64)

1.1. Nuestro contexto

El contexto en el que nos situamos es el grado de educación infantil en la asignatura Las artes plásticas en la educación infantil, una asignatura de primer curso.

A lo largo de los diferentes cursos hemos ido viendo como el alumnado de las asignaturas que impartimos en nuestra área, didáctica de las artes plásticas, a pesar de ser un gran consumidor de imágenes (consumen de media unas 800 imágenes diarias, en las que suele dedicar unas tres

horas de media al día) es habitual que se muestre poco crítico con las imágenes.

La inmediatez de las redes sociales y plataformas como tik tok que muestran contenido visual en tiempos muy limitados incentivan la apatía y desinterés hacia el contenido audiovisual más "lento".

Además, se manifiesta una desconexión con el arte contemporáneo y la pintura.

La poca formación en cultura visual es clave para entender esta desconexión, es por eso por lo que decidimos centrarnos en enriquecer su capacidad crítica a través de dinámicas sencillas y lúdicas.

> El arte es un reflejo del mundo en el que vivimos, mundo complicado, parte de él y lo hace avanzar. Únicamente con la educación podemos acercarnos al arte, que es y probablemente seguirá siendo elitista. La educación artística es la asignatura desde la que se puede ayudar a los alumnos a valorar y desarrollar lo que les hace distintos, únicos tanto a ellos mismos como a sus obras, contribuye a la construcción de la propia identidad. Esta asignatura no busca una sola respuesta, ya que en la diversidad de respuestas está el fin; valorar la visión personal. Y esa visión personal surgirá de la búsqueda, del análisis, de las conexiones que establecemos en nuestro interior, de los pequeños descubrimientos, de la toma de decisiones, de nuestra capacidad de riesgo, de la variedad y de la flexibilidad. (Bondía, G. 2010)

Consideramos esencial abordar el inicio de la asignatura Las artes plásticas en la educación infantil con dinámicas sorprendentes que inviten a los alumnos y las alumnas a reflexionar y a investigar sobre pintura y arte contemporáneo para que se produzca una inmersión y un acercamiento positivo a esta temática que les resulta tan alejada, pero que es vital para su futuro docente, no tan lejano.

Creemos necesario adaptarnos a nuestro alumnado y no solo a las necesidades que actualmente manifiestan sino preveer como cambiaran esas necesidades en su futuro docente, que no es tan lejano. La flexibilidad del conocimiento resulta vital para la formación de un pensamiento crítico. (Efland et al. 1996:81)

2. NUESTRA PROPUESTA: FLIPPED CLASSROOM

Dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, es frecuente cuestionar la necesidad de aprovechar mejor el tiempo de docencia presencial reemplazando el formato tradicional de clases magistrales o conferencias por lugares de aprendizaje en los que el alumnado pueda interactuar, preguntar e ir desgranando y adquiriendo los contenidos de la materia de forma más orgánica y en términos de aprendizaje mucho más productiva

Bergmann, J., & Sams, A. (2012) propusieron cambiar el espacio educativo así como la propuesta didáctica planteada por el profesorado, y en lugar de dar una conferencia en el aula y luego establecer preguntas de seguimiento, utilizar la tecnología para entregar la información antes de la lección y posteriormente, en clase hacer una puesta en común y seguimiento de la comprensión e interpretación del material entregado.

La metodología *flipped classroom* o aula invertida forma parte de un enfoque de aprendizaje mixto en el que los discentes deben involucrarse desde las sesiones iniciales de forma autónoma para poder posteriormente participar en clase. Las sesiones presenciales luego se centran en el estudiantado y dedican el tiempo al debate, al trabajo en grupo y a la resolución de problemas. Hablamos de un enfoque pedagógico en el que los conceptos claves se proporcionan con anterioridad, para poder interiorizar y practicar los conceptos antes de llegar a la sesión presencial planteada. Esta metodología representa un cambio del paradigma educativo centrado en el profesorado y las estrategias para centrarse en el aprendizaje basado en el alumnado, mejorando y fomentando la participación del mismo.

En los métodos de aprendizaje activo desarrollado a partir de las teorías constructivistas, el alumnado desempeña el papel de constructor de la información y asume un rol activo. El alumnado debe llevar a cabo actividades significativas de aprendizaje y reflexionar sobre lo que está haciendo y aprendiendo. El aprendizaje activo se define como el método en que el profesorado deja de enseñar una lección y es el alumnado en el que trabaja de forma previa en torno a una tarea o cuestión que se proporciona para comprender un tema.

Debido al ritmo vertiginoso de la era digital, el alumnado puede acceder a más contenido que nunca, lo que hace que el aprendizaje autorregulado y la ubicación de la información sean fundamentales para promover resultados satisfactorios de aprendizaje.

Persky y McLaughlin (2017) recomiendan aplicar los siguientes puntos para alcanzar el éxito del modelo de aula invertida:

- Los objetivos del curso deben centrarse en el pensamiento de orden superior o de mayor complejidad e incluir el desarrollo de habilidades tales como el pensamiento crítico, la comunicación y el trabajo en equipo. Estos objetivos deben estar alineados con el mundo real y acercar al estudiantado al futuro mundo profesional.

- El profesorado debe brindar apoyo para todas las actividades, con independencia del momento en el que se realizan.

- Actividades previas a la clase (pueden incluir evaluaciones): los materiales previos a la clase deben orientar al estudiantado sobre los fundamentos, definiciones y conceptos que se desarrollarán durante la clase. Este material debe ser directo, relevante, eficiente, y estar adaptado a los distintos niveles de experiencia del estudiantado (por ejemplo, básico, avanzado, principiante, etc.). Con este material también se debe promover la responsabilidad del estudiantado y debe ser proporcionado con suficiente tiempo de antelación.

- Actividades en clase (pueden incluir evaluaciones): el tiempo de clase debe focalizarse en la participación activa del alumnado a través de actividades estructuradas guiadas o facilitadas por el profesorado.

- Actividades después de clase (pueden incluir evaluaciones): el trabajo después de la clase debe reforzar los objetivos del curso e ir aumentando gradualmente su complejidad.

- Temas: deben ser relevantes para el trabajo del curso futuro, suficientemente espaciados, y de naturaleza diversa para aumentar su transferibilidad y la motivación del alumnado.

- Evaluación: se encuentra incluida en las actividades anteriores. Las evaluaciones deben diseñarse para reflejar completamente la profundidad y amplitud del aprendizaje en el aula invertida. Los enfoques evaluativos deben esforzarse por proporcionar una retroalimentación sumativa al estudiantado y profesorado con respecto al progreso hacia el logro de los objetivos de aprendizaje del curso.

- Recursos (por ejemplo, tiempo, personal, formación): deben identificarse y asegurarse antes de la implementación del modelo de aula invertida.

Para alcanzar nuestro objetivo planteamos una dinámica inicial llamada "¿Qué es para ti el arte?" en la que el alumnado mediante el uso de la metodología *flipped classroom* investiga, contextualiza y selecciona imágenes de diferente naturaleza para responder a la pregunta propuesta. Posteriormente se realiza una puesta en común gracias a la aplicación móvil *padlet,* que funciona como un tablón general muy visual e intuitivo.

El material inicial que le proporcionamos el alumnado es un texto del libro *Yo trabajo como un hortelano* (Miro, 2018) en el que el pintor no solo habla de su forma de afrontar el trabajo diario en el taller sino también en como su forma de ser como individuo, hechos y voluntades que han influido en su pintura y en sus temáticas.

> Como no hay línea de horizonte ni hitos de profundidad, se desplazan en profundidad. Se desplazan también en superficie, porque un color o una línea conducen fatalmente a un desplazamiento del ángulo de visión. En el interior de las grandes se mueven las formas pequeñas. Y cuando se mira el conjunto del cuadro, las formas, grandes, a su vez, se convierten en móviles. […]
>
> Como el conjunto del cuerpo es de la misma naturaleza que un brazo, una mano, o un pie, todo debe ser homogéneo en un cuadro. En los míos, hay una suerte de circulación sanguínea. Si se desplaza una forma, esa circulación se detiene; el equilibrio está roto.

> Cuando una tela no me satisface, experimento un malestar físico, como si estuviera enfermo, como si el corazón me funcionara mal, como si no pudiera respirar, como si me ahogase. Trabajo en un estado de pasión y de arrebato.
>
> Cuando empiezo una tela, obedezco a un impulso físico, a la necesidad de lanzarme; es como una descarga física. (Miro, 2018)

El texto ayuda al alumnado a contextualizar la creación pictórica, comprendiendo y empatizando en el proceso creativo de primera mano. Funciona como un pequeño detonador para ubicar también el sentido del arte y de la creación como individuo. Posteriormente el alumnado investiga, selecciona y comparte una imagen que resuma la pregunta planteada *"¿Qué es para ti el arte?"*.

En clase visualizamos y comentamos cada una de las imágenes propuestas por el alumnado y subidas a nuestro tablón *padlet*.

Por último, la dinámica concluye tras un debate y puesta en común en clase, en la que se intenta dar respuesta a la pregunta inicial pero también a otras preguntas que van surgiendo durante la dinámica, en la que el alumnado se va acercando a la definición de arte. Tras esta dinámica, el alumnado se siente preparado para seguir dando pasos hacia el conocimiento y control de una materia desconocida sobre la que siente una gran desconfianza pero que, tras el éxito de la sesión inicial, será un camino más llevadero y productivo.

4. *¿QUÉ ES PARA TI EL ARTE?* UNA DINÁMICA HACIENDO USO DE LA APLICACIÓN *PADLET*

La dinámica que aquí exponemos es una de las primeras prácticas que planteamos en la asignatura, que funciona como punto de partida para ubicar el concepto arte y acotar algunos conceptos relacionados de los que el alumnado se siente muy alejado. Esta propuesta educativa nos ayuda a sentar la base de la creación y algunos de los conceptos sobre los que trabajaremos el resto de la asignatura.

La acción *¿Qué es para ti el arte?* consiste en una investigación individual en torno al arte contemporáneo usando una metodología *flipped classroom* o aula invertida. Después de esa fase de indagación individual

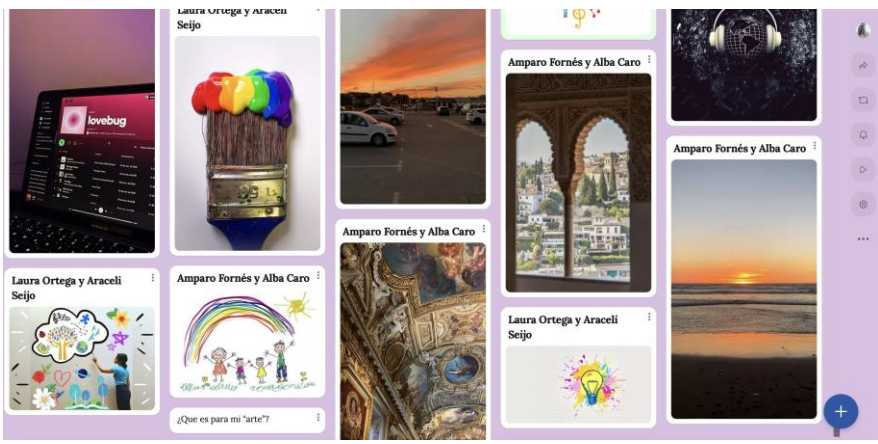
pasamos a la acción, iniciando la puesta en común y el posterior debate grupal gracias a la aplicación móvil *PADLET*.

FIGURA 1. *La app padlet y los diferentes grupos de prácticas de nuestra asignatura*



La aplicación padlet es una app gratuita que nos permite realizar diferentes tablones por grupos, y compartir de forma sencilla con el alumnado el enlace para acceder. La aplicación nos deja subir de forma rápida los elementos con nombre y también de forma anónima. También nos deja visualizar en pantalla completa las imágenes subidas y crear una presentación automática, abriendo la sesión desde el ordenador de clase para poder usar la pantalla completa.

FIGURA 2. *La app padlet y los diferentes grupos de prácticas de nuestra asignatura*



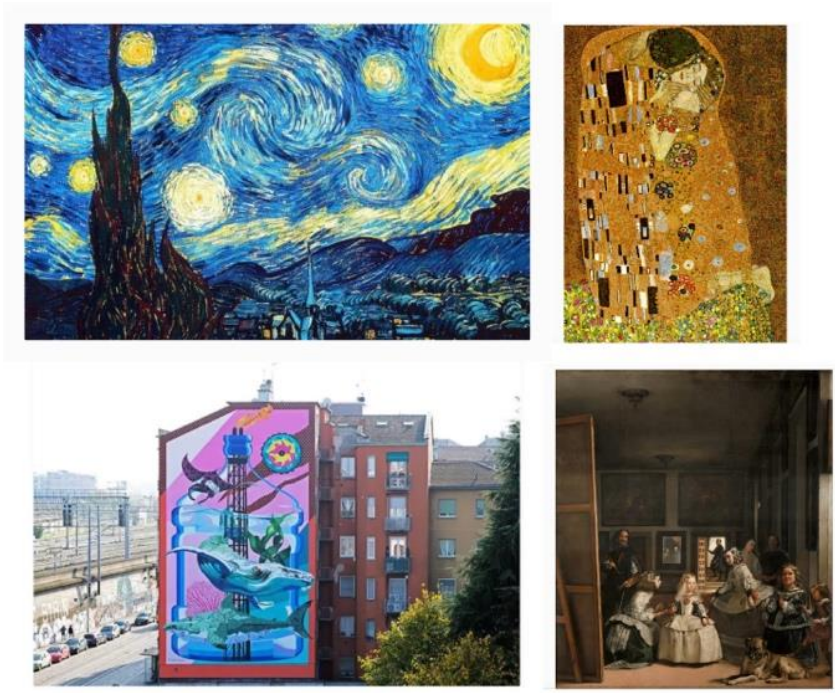
Es una aplicación muy sencilla e intuitiva que permite tanto al alumnado como al docente estar conectado en tiempo real a través de la imagen, tanto desde el móvil como desde el ordenador.

5. RESULTADOS

El resultado de esta práctica fue muy heterogéneo.

A pesar de que la practica la hicimos al principio de la asignatura todo el alumnado se mostró participativo para hablar de la imagen que habían compartido en el tablón y dar su opinión, así como expresar su punto de vista en torno al arte. Algunas de las imágenes que el alumnado seleccionó forman parte de la historia del arte clásico, como en el caso del lienzo *Noche estrellada* de Van Gogh.

FIGURA 3. *Algunos de las imágenes aportadas por el alumnado a través de la aplicación padlet. En este orden de arriba abajo izquierda a derecha. Noche estrellada de Vincent Van Gogh, El beso de Gustav Klimt, Anthropoceano de Iena Cruz (pintura mural realizada en Milan y Las Meninas de Diego Velázquez.*



Otra de las obras presentadas y comentadas fue *El beso*, de Gustav Klimt. A menudo ocurre en nuestras dinámicas iniciales que el alumnado esta más familiarizado con las obras de arte realista que abstractas o conceptuales. Es otra de las grandes batallas que tratamos de abordar en otras prácticas en clase con un alumnado que se muestra reticente y desconfiado del arte de forma general pero que poco a poco conecta y empatiza con los conceptos claves del arte.

Otra de las obras escogidas por el alumnado es una instalación artística realizada por teamLab, un estudio de arte y tecnología japonés conocido por sus piezas inmersivas.

Megalitos en las ruinas de la casa de baño es una pieza que forma parte de una exhibición titulada *Un bosque donde viven los dioses*. Una exposición que se extiende a lo largo de los 500,000 metros cuadrados del parque Mifuneyama Rakuen, ubicado en la isla japonesa de Kyushu.

Las piezas instalativas son creadas en tiempo real a través de un programa informático, que no se repite, sino que va mutando para cada espectador que la visita.

FIGURA 4. *Megalitos en las ruinas de la casa de baño de TeamLab*



La elección de esta obra artística es un caso curioso, ya que como adelantábamos, la tónica general del grupo es una escasa formación en arte.

En muchos casos, se repite la elección de imágenes de atardeceres y de arquitectura, así como las imágenes típicas de los libros de artes plásticas de años pasados: manos de niñas y niños pintadas con pintura, manualidades y artesanía. Aprovechamos la sesión de debate para ir acercándonos a una definición un poco más concreta de arte y de artes plásticas.

> Si preguntamos a nuestro alrededor, podremos comprobar como una amplia mayoría da por supuesto que la educación artística son manualidades. Las manualidades, lo procesos de creación que se acometen con las manos, claro que forman parte de lo que es la educación artística, pero como defenderé a lo largo del texto en este momento histórico considero que no deberían constituir el grueso de las practicas que llevamos a cabo. El término no lo identifico con una educación artística anterior, y creo que hoy en día hay que reivindicar la enseñanza de las artes y la cultura visual como un área relacionada con el conocimiento, con el intelecto, con los procesos mentales y no solo con los manuales, con ensenar a ver y a hacer con la cabeza y con las manos, y no solo ensenar a hacer con las manos. […] (Acaso, M. 2009).

Acaso ya analizaba en su libro La educación artística no son manualidades la desinformación y escasa formación del profesorado que a menudo repite pedagogías que no le han servido en primera persona como discente pero que quizás como docente considera que podría funcionar.

> Los pilares de la educación artística son tres: el lenguaje visual, la pedagogías y las artes y la cultura visual […] El lenguaje visual se ve seriamente amenazado por un proceso interno de hiperdesarrollo que analizare en el capítulo 1: las pedagogías en general, está siendo prácticamente devorada por lo que he denominado como pedagogía toxica, un sistema especifico de metodología educativo que vive en estos momentos un avance espectacular. […] por ultimo las artes visuales están siendo claramente modificadas por un proceso de espectacularización sin precedentes, aspecto sobre el que intentare profundizar en el capítulo 3. (Acaso, M. 2009).

La formación en cultura visual y en lenguaje visual es crucial para abordar un futuro docente que no es tan lejano para nuestro alumnado, por ello uno de los ejes en los que profundizamos a través de esta dinámica educativa es precisamente la que consideramos como la base de la educación artística: el lenguaje visual y el arte.

A través de la sesión de debate con el alumnado en la dinámica *¿Qué es para ti el arte?* intentamos consensuar y acotar hacia una definición o unas características que debe cumplir toda "obra" para ser considerada obra de arte. Dicha definición nos ayudará a construir la base sobre la que elaboraremos el resto de conceptos clave de la asignatura, que serán más complejos y que abordaremos la siguiente semanas.

Consensuamos que toda obra de arte cumple una serie de requisitos:

- Transmite un mensaje o idea
- Nos emociona
- Está ideado con una intencionalidad artística
- No tiene una funcionalidad (frente a la artesanía, maquillaje, etc).
- Tiene un sentido estético
- Es reflejo del momento en el que nace
- Las artes plásticas se diferencian de las artes escénicas, musicales o teatrales.

Como conclusión queremos resaltar que esta práctica benefició al alumnado en muchos aspectos.

Es una práctica inicial muy completa, a través de la cual el alumnado interioriza el significado de arte, de arte contemporáneo y de las diferentes disciplinas artísticas que anteriormente le eran totalmente ajenas.

Se familiarizaron con un lenguaje especifico de arte y concretamente de pintura. Distinguiendo entre diferentes formatos artísticos.

El alumnado se mostró al inicio reticente y escéptico, pero tras analizar

Fue una dinámica divertida y productiva, que se pudo llevar a cabo con mucha efectividad gracias al uso de la aplicación padlet.

8. REFERENCIAS

Acaso, M. (2009). La educación artística no son manualidades. Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y de la cultura visual. Madrid: Catarata.

Bergmann, J., & Sams, A. (2012). Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day (pp. 120-190). Washington DC: International Society for Technology in Education.

Bondía, G. (2010) El Arte de cada día: proyecto educativo para la escuela de hoy. http://www.elartedecadadia.com/ Pulso, 33. 161-187

Cebrián, M. (Coord.) (2003). Enseñanza virtual para la innovación universitaria. Madrid: Narcea.

Efland, D., Freedman, K., Stuhr, P. (1996): La educación en el arte posmoderno. Barcelona. Paidós.

Freedman, K. (2006): Enseñar la cultura visual. Currículum, estética y la vida social del arte. Barcelona. Octaedro.

Imbernón, F. (1996). En busca del discurso educativo. La escuela, la innovación educativa, el curriculum, el maestro y su formación. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.

Persky, A. M., y McLaughlin, J. E. (2017). The Flipped Classroom - From Theory to Practice in Health Professional Education. American journal of pharmaceutical education, 81(6) 118. https://doi.org/10.5688/ajpe816118

López, M. (2017) Hacia una innovación docente de calidad en la educación superior. Claves para la reflexión. pp. 11-28. FORO EDUCACIONAL No 28.

Miró, A. (2018) Yo trabajo como un hortelano. Barcelona: GG

LA PRÁCTICA DE LA DANZA EN EL CONTEXTO EDUCATIVO ESPAÑOL EN LOS NIVELES DE INFANTIL, PRIMARIA Y SECUNDARIA

NIEVES GUTIÉRREZ ÁNGEL
Universidad de Almería

MARÍA DOLORES PÉREZ ESTEBAN
Universidad de Almería

ISABEL MERCADER RUBIO
Universidad de Almería

1. INTRODUCCIÓN

Desde aquellas intervenciones que aplican el arte como manera de intervención encontramos también a la danzaterapia principalmente la cual aparece en contextos y ámbitos relacionados con la mediación artística y en ámbitos como la salud, la educación, o a nivel socio comunitario (González, 2022).

En este sentido podemos decir que la arteterapia es una terapia relativamente reciente puesto que en Europa o en Estados Unidos apareció antes, principalmente influencia en el mundo de las artes y más tarde en España (Dalley, 1987). En concreto podemos situar históricamente alrededor de la Segunda Guerra mundial cuando estos hechos empiezan a contemplarse como algo inherente al propio desarrollo personal y cognitivo de las personas. Unido a estos hechos, aparece en la figura de los profesores de arte considerados desde entonces como una pieza esencial a la hora de estimular, fomentar la libertad y facilitar los conocimientos hacia el mundo del arte. No obstante, hemos de olvidar que este profesor también adquiere el rol de terapeuta artístico, quien incluso puede trabajar en contextos tanto educativos como sanitarios, como el ejemplo de las aulas hospitalarias. Debido a estas cuestiones, la Segunda Guerra Mundial será un momento histórico el cual se considere como punto de

partida donde se inicia el auge de las denominadas terapias artísticas o enseñanzas del arte desde un punto de vista puramente terapéutico. Y con el paso de los años este rol de terapeuta dará lugar a profesiones específicas para ello, a asociaciones específicas donde centrará su intervención, y a ámbitos específicos para su implementación.

Sin embargo, todo esto que venimos narrando no ocurre en el mismo tiempo y forma en España. No será en el contexto español hasta finales del siglo XX cuando la arteterapia empiece a tener una presencia destacable. Aunque en la actualidad hemos de destacar que en particular la danzaterapia requiere de una formación específica para ello, principalmente a través de programas de posgrado, que se imparten tanto de manera presencial como virtual, y que tienen un carácter propio u oficial dependiendo de la Universidad que los imparte, pese a que la mayoría de ellas son privadas.

Además nos gustaría aclarar que no es la danzaterapia, puesto que no hablamos de una terapia alternativa ni de un tipo de Terapia Ocupacional. Desde esta aportación cuando hablamos de la danza terapia nos referimos a una forma de psicoterapia que emplea el cuerpo como principal medio de intervención, que puede ser complementaria al tratamiento médico, o incluso a la asistencia social y a la educación. En resumen nos referimos a un tipo de intervención de cara al desarrollo humano y el bienestar psicológico que puede llevarse a cabo en contextos psicosociales, clínicos y educativos (González, 2022). Todo ello a partir del movimiento como medio para llegar a integrar aquellos procesos de carácter corporal, emocional y cognitivo (Sánchez, 2020).

De manera que a través de las sesiones de danzaterapia la persona a través de su propio cuerpo y su movimiento expresa sus emociones, sus vivencias en su vida cotidiana, y canaliza y expresa lo que pasa por sus pensamientos (Lowen, 1990; Fux, 1997). Así que, en definitiva hablamos de un medio de expresión de las emociones vividas en el mundo interior del sujeto donde se unen el simbolismo personal, y las relaciones interpersonales con otros danzantes, con un gran significado de cada gesto y movimiento.

No obstante, no debemos olvidar que este tipo de práctica no debe darse únicamente en el contexto clínico, sino que son numerosas las investigaciones que ponen de manifiesto su gran repercusión en el contexto educativo (Reca, 2005), puesto que la danzaterapia supone que la persona reconstruya su propio pensamiento, represente sus emociones, y contribuye a la construcción de un significado psíquico a través del movimiento en donde lo más importante a la hora de practicarla es la transformación que la persona hace, llegando a conseguir modificaciones en los patrones de movimiento, de pensamiento, de hacer y de sentir (Durán, 1991).

Por lo tanto, podemos decir que la práctica de la danza terapia promueve tanto cambios físicos como cambios psicológicos puesto que motiva a la creatividad y a la integración del binomio cuerpo-mente, las experiencias previas, la memoria y la percepción corporal (Albornoz, 2017).

Por tanto hablamos de una práctica y de una terapia donde lo esencial es la manera en que cada persona a nivel subjetivo hace de su propio movimiento y de su propio cuerpo para transformarlo en un proceso emocional. Por tanto nos referimos a un uso psicoterapéutico del movimiento con la finalidad de promover el desarrollo emocional, cognitivo, físico y social del sujeto. En el que la idea mente, cuerpo y alma interactúan formando una unidad psicofísica que dan como resultado que el movimiento pueda llegar a influir en el pensamiento y en los sentimientos (Alcántara et al., 2021).

Este empleo terapéutico de la danza se considera un apoyo para el desarrollo cognitivo, físico, social y emocional, así como la integración social de un individuo con discapacidad (Strassel rt al., 2011). Y es que son muchos los autores que han demostrado que la práctica de la danza tiene beneficios a la hora de paliar determinados síntomas, así como el alivio del dolor o el malestar psicológico (Sebiani, 2005).

2. OBJETIVOS

El objetivo de este trabajo es analizar las publicaciones existentes en la literatura específica sobre distintas experiencias realizadas en el contexto educativo español acerca de la práctica de la danza.

3. METODOLOGÍA

Este trabajo aplica una metodología que corresponde con ser una revisión bibliográfica. La finalidad de la misma es tanto analizar, como recopilar todos aquellos resultados de publicaciones sobre la temática escogida desde el año 2017 hasta la actualidad han sido publicados sobre distintas experiencias realizadas acerca de la práctica de la danza en el contexto educativo español.

Por lo tanto, la metodología es muy adecuada para indicar este tipo de temática ya que se basa en realizar una investigación documental a partir de la recopilación de información previamente existente sobre un tema o problema para finalmente poder establecer el estado actual de la cuestión sobre el tema escogido.

Para llevarla a cabo, 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 : "danzaterapia". 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

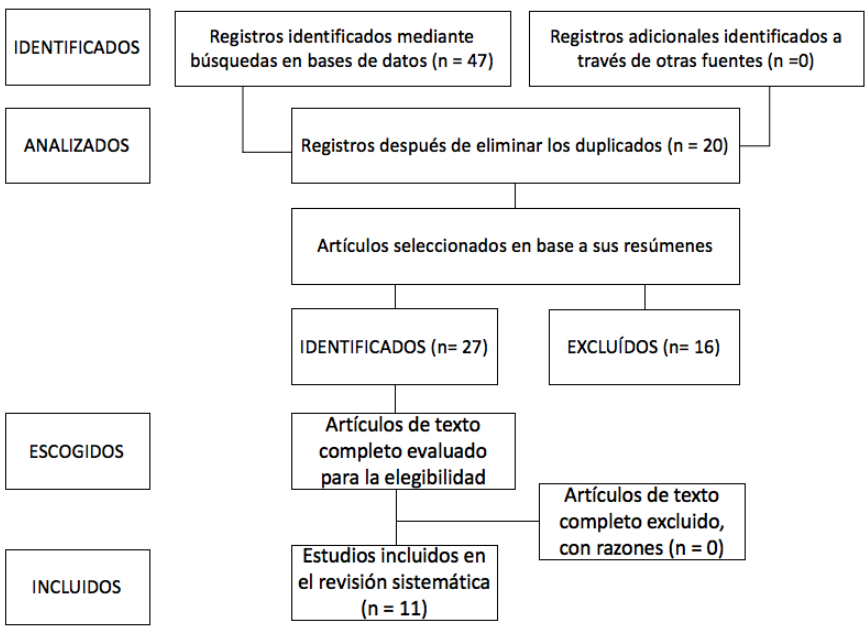
Para seleccionar las investigaciones se siguió la Declaración PRISMA (Moher et al., 2009). De tal manera, inicialmente se encontraron 47 artículos en dicha búsqueda. Tras ello, se procedió a eliminar los duplicados y a revisar tanto el título, como el resumen de cada uno de ellos.

Finalmente, el número de trabajos se redujo a 11; estos 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

A pesar de que existen diversos y numerosos contexto en los que se puede aplicar la danzaterapia en este trabajo nos hemos centrado en el contexto educativo dónde consideramos que el arte y la terapia pueden llegar a ser protagonistas en este ámbito. Principalmente los resultados encontrados nos indican que la danzaterapia se lleva a cabo tanto en la educación formal como no formal, sin embargo en este trabajo nos centraremos en aquellas experiencias realizadas en la educación formal y en los niveles de educación infantil, educación primaria, y educación secundaria.

No obstante cabe destacar que principalmente aquellas acciones relacionadas con la arteterapia y la danzaterapia en contextos de educación no formal tienen como objetivo la intervención con personas mayores, personas con algún tipo de discapacidad funcional, personas con riesgo de adicciones, o personas en riesgo de exclusión social. Dónde principalmente estas acciones se llevan a cabo tanto en centros penitenciarios, como en distintas asociaciones y servicios de atención (Maldonado-Jiménez, 2018).

Centrándonos plenamente en el contexto educativo destacan todas aquellas intervenciones donde el profesor combina su función de enseñanza la intervención a través de la danza, e incluso son numerosas las experiencias donde esta intervención basada en la danza terapia es ejecutada por parte de un educador social (Sánchez, 2020). Mientras que en otros casos es el propio profesor el encargado de realizar el rol de terapeuta mediante distintos procesos motivacionales, el respeto y la libertad, y la expresión de las emociones a través del movimiento (Alcántara et al., 2021). Indistintamente de quién ejerza el rol de terapeuta hemos de incidir en la importancia del mismo como testigo directo de la intervención, el cual debe basar su acción en la participación y en la ayuda, y en la aceptación, en no juzgar, no corregir, no calificar, pero sí de ayudar, canalizar y fomentar el movimiento a partir de la libertad (Sánchez, 2020).

Analizando cada uno de nuestros resultados encontramos además que estas experiencias en el contexto educativo principalmente han tenido

por finalidad el desarrollo de distintas capacidades, el fomento de cuestiones como la empatía o la confianza, la relación reflexión-acción, la confianza, la no estigmatización, la coherencia, la continuidad, la transferencia y la contratransferencia, la comunicación no verbal, la confidencialidad, la transformación personal (Albornoz, 2017).

Además nuestros resultados indican que la danzaterapia y su puesta en marcha en el contexto educativo han tenido como finalidad una serie de cuestiones educativas relacionadas con la convivencia escolar, el fomento de la paz, la mejora de las relaciones entre los miembros del grupo clase, o distintos juegos o talleres realizados con la finalidad de promover el desarrollo integral y la libertad en la expresión del mundo interior (Alcántara et al., 2021).

Finalmente hemos de destacar que indistintamente de si la danzaterapia se ha aplicado en el contexto educativo formal o en el contexto educativo no formal los beneficios obtenidos a través de la danza y del arte son numerosos (Maldonado-Jiménez, 2018), pese a que el número de investigaciones relacionadas con este tema sigue siendo escaso.

5. DISCUSIÓN

La práctica de la danza ha sido entendida desde tiempos inmemorables como una forma de comunicación alternativa a la expresión verbal para comunicar tanto sentimientos como emociones a través del movimiento (Sánchez, 2020).

Y al respecto, los beneficios de las prácticas ejecutadas han sido muy positivos sobre diferentes componentes cognitivos tales como nivel de conciencia, orientación, reconocimiento, capacidad de atención, inicio/terminación de la actividad, memoria, secuenciación, clasificación, formación de conceptos, operaciones espaciales, resolución de problemas, aprendizaje y generalización (Maldonado-Jiménez, 2018).

Es precisamente la danza la que permite que a través de nuestras corporalidades los seres humanos podamos tener conectar con la otredad (Barbosa-Cardona, 2012).

Por todos estos motivos en este trabajo queremos hacernos eco de la importancia que tiene el avance terapia en el contexto educativo a la hora de construir la imagen corporal de nuestro alumnado, de promover el bienestar psicológico, de educar de manera corporal, y de promover la inclusión social a través de esta práctica. O dicho en otras palabras, cambios a nivel psicológico, a nivel conductual, a nivel de salud, o a nivel de aprendizaje.

En este sentido la promoción de la lanza terapia en el contexto educativo permitirá comprender el cuerpo y sus posibilidades de movimiento. De acuerdo con planteamientos del filósofo Merleau-Ponty(1999) y discusiones de Pintos Peñaranda(2008) y de Fuchs (2015), los movimientos son acciones cargadas de emociones que van unidas a experiencias que el sujeto ya ha vivido. Por lo tanto, esta práctica permite experimentar un acto perceptivo de manera subjetiva. Y, es que la danza puede reunir los ámbitos físico, psíquico e intelectual, se pueden encontrar las siguientes aportaciones de la danza educativa (Robinson, 1993): el aprendizaje y desarrollo corporal y motor, el aprendizaje y desarrollo sensorial y perceptivo, el aprendizaje y desarrollo de las aptitudes relacionales, y el aprendizaje y desarrollo de las facultades imaginativas y creatividad.

Según Sheykholya (2013) la danza terapia es un tratamiento efectivo para las personas que han presentado alguna discapacidad médica, sociales, física o psicológica. Se practica la actividad en salud mental, rehabilitación, medicina, educación, prevención de enfermedades, con geriátricos y en programas de promoción de la salud.

6. CONCLUSIONES

Como conclusión queremos apostar por la necesaria formación urgente en estos temas, ya que en la actualidad en el contexto español este tipo de formación únicamente se ofrece en forma de posgrado y únicamente en comunidades autónomas de Murcia, Cataluña, Madrid, Andalucía o Valencia (Maldonado-Jiménez, 2018). Más concretamente, al analizar cada uno de estos planes de estudio, se comprueba cómo la danzaterapia aparece siempre vinculada a las arteterapia, a la educación artística o a las terapias creativas, por lo que podemos decir que incluso desde la

formación universitaria plenamente dedicada a ella es muy escasa la formación que se ofrece (Maldonado-Jiménez, 2018).

Debemos ser conscientes de esta situación y fomentar este tipo de cuestiones en el ámbito educativo este tipo de cuestiones, ya sea a través de distintos cursos, talleres o seminarios, destinados tanto al profesorado en formación, como al profesorado en ejercicio. Por lo que sería muy conveniente apostar por la formación plena en estas capacidades desde el inicio de la formación inicial de los futuros docentes ya sea a través de distintas asignaturas o cursos de formación.

Si bien es cierto que la mayor presencia en la actualidad acerca de la danza terapia reside principalmente en el contexto clínico, todas estas ideas ayudarían a promover la práctica de la danza terapia en el contexto educativo. Aunque ha habido un aumento en las investigaciones sobre esta temática y en la promoción de su práctica, aún es mucho lo que todavía queda por hacer para que la danzaterapia tenga el lugar que merece en el ámbito educativo. Principalmente porque a través de asignaturas que forman parte del currículum oficial de la educación obligatoria en España podría ejercerse, como es el caso de las asignaturas de educación física y de educación musical dónde perfectamente tendría cabida la práctica de la musicoterapia, su promoción, y su presencia reglada en la escuela. Y que de esta manera todos los alumnos de cada uno de los niveles que componen la educación obligatoria del sistema educativo español se beneficiarán de la práctica de la misma, que como ya hemos mencionado anteriormente se dan a nivel conductual, físico, psicológico, y educativo. Por lo que la danzaterapia se consolidaría como un medio tanto para la integración social y la mejora tanto física como psicológica del alumnado dentro del ámbito escolar.

7. REFERENCIAS

Albornoz, O. (2017). Danza Movimiento Terapia: una estrategia para sentirnos mejor. Esfera Cultural.

Alcántara, M. P. F., Arana, I. G., Salinas, A. S., Velasco, E. R., Arguis, C. B., Blázquez, M. V. ... & del Alamo, F. J. Q. G. (2021). Actualización en Psicoterapias para Personas con Obesidad. Revista de psicoterapia, 32(118), 253-271.

Barbosa-Cardona, P. (2012). Danza: escenario de construcción y proyección humana. Educación y Educadores, 2(15), 185-200.

Cooper, H. (2009). Research synthesis andmeta-analysis: a step-by-step. Approach. Sage.

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

Cooper, H. Y Hedges, L. V. (1994). The handbook of research syn-thesis. Russell Sage

Dalley, T. (1987). El arte como terapia. Barcelona: Herder.

Durán, L. (1991). La creatividad en la danza. Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales, 36(144), 65-69.

Fuchs, T. (2015). La memoria del cuerpo y el inconsciente. En Panhofer H, Ratés A, editores. Encontrar-Compartir-Aprender. Máster en Danza Movimiento Terapia. Barcelona: Universitat Autónoma de Barcelona.

Fux, M. (1997) La formación del danzaterapeuta: vivencias con la danza-terapia. Gedisa.

González, A. M. (2022). Mediación artística y arteterapia. Delimitando territorios. Encuentros. Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico., (15), 32-47.

Lowen, A. (1990). Ejercicios de Bioenergética. Editorial Sirio.

Maldonado Jiménez, B. (2018). Danza-terapia como intervención en problemas de aprendizaje en discapacidad intelectual leve-moderada. Revista Científica sobre Accesibilidad Universal, 147-160

Merleau-Ponty, M. (1999). Fenomenologia da percepção. Martins Fontes.

Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G. Y The Prisma Group (2009). Preferred Reporting Items For Systematic Re-Views And Meta-Analyses: The Prisma Statement. Plos Med. 6, E1000097. https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000097

Pintos Peñaranda, ML. & Merleau-Ponty, M. (2003). Fenomenología e historia. En: Díaz JM, López Sáenz MC. Fenomenología e historia. UNED.

Reca, M. (2005). Qué es Danza/ movimiento terapia? El cuerpo en danza. Lumen.

Robinson, J. (1993). Danse, chemin d´éducation: pour une pédagogie de l´être.

Sánchez, J. R. (2020). Hacer agua de limón: aplicación del método Core Danza-terapia con personas con VIH. Corpo Grafías Estudios críticos de y desde los cuerpos, 7(7), 201-218.

Sebiani S., L. (2005). Uso de la danza-terapia en la adaptación psicológica a enfermedades crónicas. (cáncer, fibrosis, sida). Reflexiones, 84(1), 1-9.

Sheykholya, A. (2013). El corazón danzado: La Psicoterapia de la Danza. Palibrio.

Strassel, J. K., Cherkin, D. C., Stenten, L., Sherman, K. J., & Vrijhoef, H. J. (2011). A systematic review of the evidence for the effectiveness of dance therapy. Alternative Therapies in Health and Medicine, 17(3), 50.

ALGORITMOS, AUTORRETRATO E IDENTIDAD

MARÍA TERESA ALONSO ACEBES
Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

Algoritmos, autorretrato e identidad es una actividad que se ha implementado con alumnos y alumnas de la asignatura de educación plástica visual y audiovisual de 4º curso de Educación Secundaria obligatoria. En ella se utiliza el autorretrato realizado en diferentes fases para que los estudiantes investiguen por medio del dibujo como herramienta de conocimiento sus propios rasgos de identidad. Se utilizan para ello diferentes actividades de deconstrucción y recreación de la propia imagen registrada fotográficamente para provocar una reflexión sobre la unicidad de su propio rostro.

El autorretrato es un género artístico utilizado por los artistas a lo largo de la historia de manera recurrente y que se sigue practicando en la actualidad. Conlleva un ejercicio de observación e introspección profunda ya que siempre hay un componente psicológico subyacente en el que se compara la visión personal sobre la propia imagen con la que se transmite a los demás.

Actualmente este ejercicio de introspección, que iba acompañado de una investigación de las técnicas más apropiadas para reflejar los componentes emocionales del retratado, se ha convertido en una hiperproducción de selfies que se comparten a diario. Existe una necesidad imperiosa de mostrar públicamente todo tipo de actividades para generar un retrato social siempre imbuido de positivismo. Esa colección de fotos recopiladas en las diferentes redes sociales constituye la identidad del autorretratado, la imagen que se construye de cara a los demás y que sin ella parece no existir.

En nuestro ámbito de actuación, que es la educación formal de adolescentes en torno a los 15 años, es especialmente importante trabajar sobre el aprendizaje y la construcción de una identidad individualizada de las figuras que sirven de modelo. Para ello se utiliza la imagen propia de los participantes como fuente de indagación sobre sus rasgos diferenciadores, con el fin de tomar conciencia acerca del valor superior de la diversidad frente al de formar parte de un catálogo estandarizado de retratos felices, acordes con la corriente estética generalmente admitida en las redes sociales.

La actividad Algoritmos, autorretrato e identidad quiere mostrar también que esta alimentación continua de imágenes personales a la web tiene una utilización secundaria que genera diversos usos con intereses de otras índoles. Este catálogo de imágenes, junto con datos reales sobre los usos y costumbres del usuario fotografiado, constituye una valiosa fuente de datos que puede ser objeto de investigación e innovación y también es susceptible de generar valor económico.

El diseño de las fases de actuación de la actividad se inspira como marco metodológico en los algoritmos básicos predominantes que se utilizan en los programas de identificación facial. Con este sistema se pretende que los adolescentes se desprendan de las frecuentes preocupaciones referentes a una supuesta falta de pericia o desapego frente a la expresión artística y se dispongan a aprender de manera objetiva, como lo hace un ente virtual, cuestiones relacionadas con el reconocimiento de los rasgos propios.

2. OBJETIVOS

A la hora de diseñar esta actividad se tuvieron en cuenta cinco objetivos.

El objetivo principal es utilizar esta actividad de indagación y producción artística para investigar, a través de recursos digitales y herramientas plásticas, la expresión de los rasgos de identidad de cada uno de los alumnos.

El segundo objetivo se aborda al comprobar la variedad de tipologías de retratos obtenidos, que permite establecer un diálogo abierto y valorar la diversidad como factor clave de un cambio de paradigma social que

está actualmente en pleno desarrollo. La apertura a este cambio está siendo posible gracias a la ingente recopilación de datos y la asistencia de la inteligencia artificial, que actualmente permite tener en cuenta los rasgos diferenciadores de cada uno de nosotros.

El tercer objetivo está directamente relacionado con la asignatura en la parte que atañe a la expresión artística. Esta actividad pretende desarrollar la creatividad y las técnicas expresivas, al mismo tiempo que se mejora la destreza a la hora de utilizar diversos recursos plásticos

El diseño de las fases de actuación de la actividad se inspira como marco metodológico en los algoritmos básicos predominantes en el desarrollo de programas de identificación facial. Al estudiar como punto de partida estas aplicaciones de identificación facial se aborda la actividad desde una perspectiva innovadora. La razón principal de utilizar como base la expresión formal de los algoritmos mencionados es el cuarto objetivo de la propuesta: mejorar sustancialmente la motivación del alumnado de 4º de la ESO que se muestra en ocasiones poco proclive a la participación activa y a la búsqueda de la excelencia en las clases de Educación Plástica y Visual en secundaria.

Esta estrategia didáctica permite trabajar transversalmente tocando temas de diversos campos que no atañen exclusivamente a la expresión plástica. Al tratar como fuente de información con las herramientas de reconocimiento facial, los alumnos tienen la oportunidad de darse cuenta de la cantidad de información que proporcionan habitualmente al ser usuarios de redes sociales y de los diferentes medios de identificación digital, como cuando acceden a su dispositivo móvil o cuando etiquetan a sus amigos en las fotos incluidas en las redes sociales. La actividad tiene como quinto objetivo provocar una reflexión sobre la protección de los datos personales y la privacidad y las consecuencias que tiene exponerlos al acceso público indiscriminado.

3. METODOLOGÍA

Las herramientas de software de reconocimiento facial se llevan desarrollando por agencias de seguridad desde los años 60. Sin embargo, ha sido en los últimos años cuando los algoritmos de detección facial han

adquirido el perfeccionamiento gracias a diferentes herramientas, que construyen lo que se denomina una faceprint, una huella identificativa única para cada persona. Esto se ha logrado en gran parte gracias a la extensión de su uso doméstico como medio de registro de acceso al teléfono personal, o a la extraordinaria base de datos de referencia de las fotografías de usuarios de las redes sociales como Facebook, que además han sido etiquetadas en detalle por ellos mismos.

Esta ingente recopilación de datos es la materia prima con la que evoluciona y aprende la ya aparentemente omnipresente Inteligencia Artificial y que abre la puerta a un cambio social en el que se contemplan las características individuales de cada sujeto como la clave para la construcción de una sociedad en la que la diversidad es el nuevo paradigma.

La referencia a estas herramientas de identificación digital, presentes en muchas de las interacciones que se realizan a diario, es una forma de trabajar de manera transversal varios aspectos de su formación de una forma motivadora ya que despiertan su curiosidad sobre el funcionamiento de estas.

La propuesta didáctica se desarrolla en cuatro fases principalmente y se dedican de seis a ocho sesiones en total, dependiendo del grupo.

En la presentación del bloque de trabajo en torno al autorretrato se les hace una introducción breve acerca de la biometría y su presencia los procesos de identificación personal en los diferentes dispositivos que manejan, así como en diversas actividades diarias.

Nos centramos en los dispositivos de detección y reconocimiento de identificación facial porque son precisamente las fases que utilizan estos programas las que nos sirven como inspiración o punto de partida a la hora de hacer las creaciones personales de los estudiantes.

En los sucesivos desarrollos que el sistema de reconocimiento facial ha experimentado durante los últimos 20 años se han generado algoritmos diferentes. Entre estos, los tres más estudiados, según considera Blázquez (2013 p. 6), en los que se basan los sistemas actuales son:

- Elastic Bunch Graph Matching (EBGM)
- Active Appearance Model (AAM)
- Active Shape Model (ASM)

Dentro de las actuales tecnologías de marcado de puntos característicos vamos a utilizar el modelo AAM o Modelo de Apariencia Activa.

El marco metodológico y las fases diferenciadas de la actividad se inspiran en un modelo de desarrollo de un sistema de detección y marcado de puntos característicos faciales descrito también por Blázquez (2013, p. 4) que incluye los siguientes pasos:

- Preprocesamiento de las imágenes
- Detección de los rasgos biométricos faciales
- Extracción de dichos rasgos
- Corrección de puntos característicos

Utilizamos estas fases de reconocimiento o de chequeo que realizan los programas de identificación facial como el marco para realizar una exploración artística en torno al autorretrato de una manera lúdica que nos permite trabajar más libremente y dejar de lado las posibles inseguridades que expresan los alumnos y alumnas a la hora de dibujar su propio rostro.

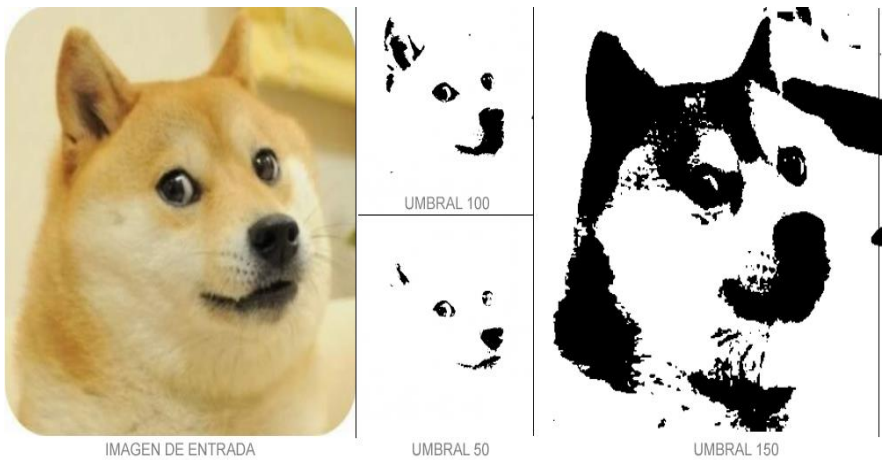
La producción visual tiene tres fases diferenciadas.

1. Imagen binarizada
2. Malla facial del Modelo de Apariencia Activa
3. Retrato realista

La primera fase, correspondiente a la Imagen binarizada, se inspira en la conversión intermedia de la imagen que realizan los programas de detección facial, con el fin de normalizar la imagen para corregir errores de identificación fallida o errónea. En esta fase, la imagen de entrada se somete a un proceso de binarización para reducir la información a dos

tonos: blanco y negro que corresponden a las luces y sombras que definen los rasgos principales del rostro.

IMAGEN 1: *Proceso de binarización de una imagen con diferentes niveles. Fuente: Binarize - 2.80. Recuperada de: https://bit.ly/3NjYF5Z*



Se les pide a los alumnos que se tomen una fotografía de frente, descriptiva, tipo carnet de identidad y se les enseña con un programa de retoque digital de acceso abierto, como GIMP, por ejemplo, la herramienta niveles para sintetizar los datos visuales en la mínima información necesaria para que su rostro sea reconocible. A partir de ahí son libres de jugar con la interpretación de planos de color con el fin de diferenciar la cara del fondo en una exploración sin restricciones, abierta a todo tipo de interpretaciones y resultados.

IMAGEN 2: *Creación realizada por un alumno de la fase de binarización.*



IMAGEN 3: *Creación realizada por un alumno de la fase de binarización*

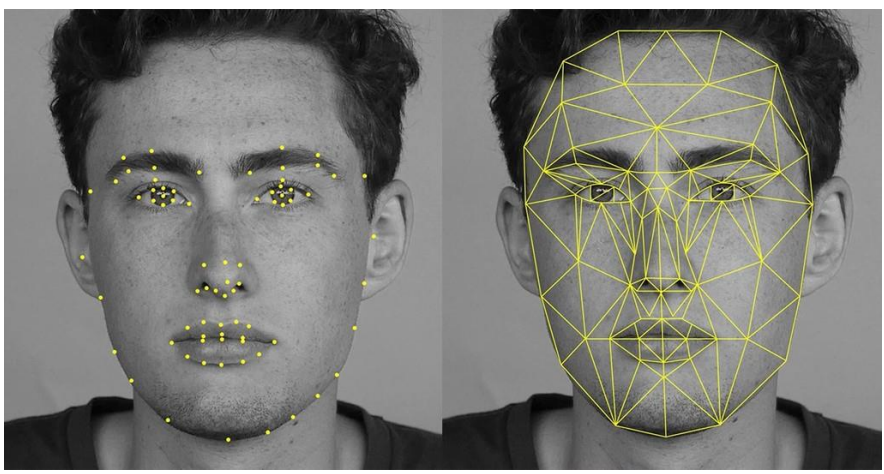


La segunda fase, denominada Malla facial del Modelo de Apariencia Activa se inspira en la detección de puntos clave de un rostro cuya relación y modulación sirve para el reconocimiento de esa cara y su diferenciación de otros.

Antes de comenzar esta fase se muestra a los participantes el sistema Luxand FaceSDK que es el sistema comercial de detección de rostros automático válido en cualquier cámara del mercado y muy extendido en diferentes aplicaciones de uso habitual, que detecta 70 coordenadas de puntos faciales. Estos incluyen, además del marcado de pupilas, comisuras de la nariz y la boca, los contornos en torno a los ojos, los labios, las cejas, la nariz y el contorno facial.

Utilizamos el lenguaje de representación de las mallas poligonales que representan las relaciones vectoriales entre puntos clave del rostro. Estas mallas se conocen como Modelos de Apariencia Activa AAM y se configuran gracias a una serie de parámetros de entrada. “Los Modelos Activos de Apariencia son un método estadístico de ajuste entre un modelo (capaz de representar forma y apariencia), y una imagen dada.”(Dondero, 2013, p.20)

IMAGEN 4. *Las claves de los sistemas de reconocimiento facial: ¿cuál es su verdadero nivel de seguridad? Disponible en: https://bit.ly/42wKWgq*

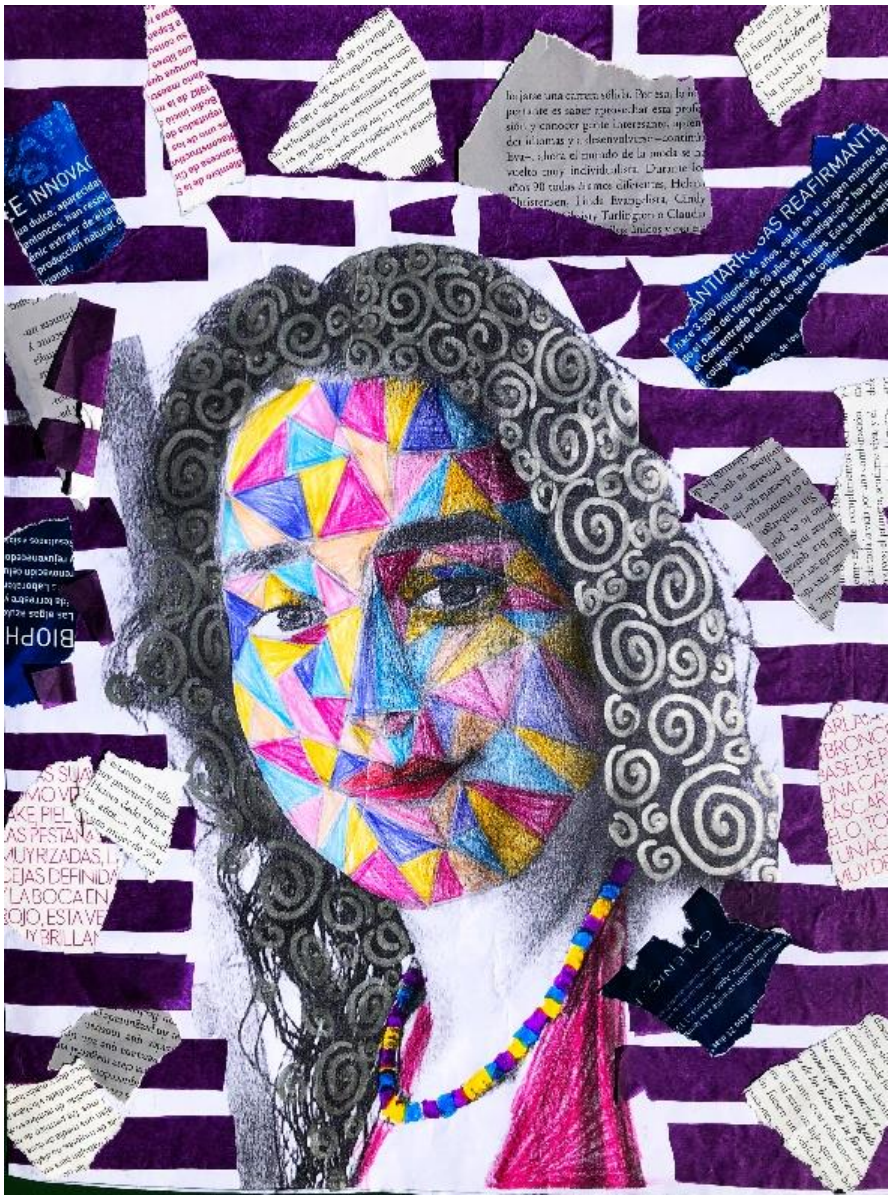


De nuevo se deja libertad a los estudiantes de explorar diferentes enlaces con la unión de puntos de forma aleatoria generando multitud de planos y la introducción de elementos como color, texturas etc para crear una interpretación propia de la malla característica del Modelo Activo de Apariencia.

IMAGEN 5: *Creación realizada por una alumna de la fase del Modelo Activo de Apariencia*



IMAGEN 6: : *Creación realizada por una alumna de la fase del Modelo Activo de Apariencia*



La última fase, denominada Retrato Realista corresponde al dibujo a lápiz de su propio retrato.

Una vez que los estudiantes han entrenado la observación con los ejercicios de zonificación de luces y sombras en duotono y la malla poligonal procedemos a dibujar el rostro de manera tradicional con lápiz 2B.

El proceso de dibujo será guiado por la docente. Primero se les enseña a dibujar partiendo de un óvalo para el rostro. Este se divide verticalmente con un eje que marca la mitad de la cara y en torno al mismo se sitúan los rasgos de manera más o menos simétrica. Se marcan con líneas horizontales tres partes en este óvalo. El tercio inferior lo ocupará la boca y la parte de la barbilla, el tercio medio incluye la nariz y la línea del rabillo del ojo o bien la parte superior de los ojos, dependiendo de las personas. Se les indica que observen la correspondencia entre las orejas y el arco de las cejas, así como la parte baja de la nariz pues generalmente hay una línea imaginaria que pasa por estos puntos. Los ojos se sitúan a ambos lados del eje vertical y normalmente incluyen entre ambos la distancia correspondiente a un ojo del mismo tamaño. Este método es tan sólo una ayuda al dibujo y se han de comprobar las diferencias entre los rostros particulares de cada dibujante.

Algunos alumnos y alumnas expresan aún su inseguridad a la hora de ser capaces de dibujar una cara reconocible. Así que en esta parte de la actividad se les pide que dibujen primero a un compañero o compañera para luego dibujar su autorretrato. Pueden comprobar por sí mismos que las formas fluyen más fácilmente que antes de realizar la exploración previa.

IMAGEN 7: *Autorretrato realizado por una alumna*



IMAGEN 8: *Autorretrato realizado por una alumna*



4. DISCUSIÓN

Clayton Christensen acuñó en 1997 el término *Innovación Disruptiva* que se refiere a un determinado tipo de soluciones que aparecen como transformaciones radicales de recursos ya existentes, gracias al uso de la tecnología, para hacerlos más accesibles y extenderlos a un mayor número de consumidores. Este tipo de innovaciones, tal y como recoge Uzkudun (2014) en su entrevista al autor, modifican el comportamiento de los usuarios, introduciendo una nueva filosofía de consumo que conduce a cambios sociales.

Es innegable que la implantación de las tecnologías de información y comunicación en todas las actividades diarias tiene un impacto en la manera como codificamos el entorno que nos rodea, nuestra identidad y nuestra presencia en el mismo, así como las relaciones que establecemos con los demás.

Floridi afirma que las TIC tienen un impacto en la concepción de nuestra identidad y nuestras interrelaciones personales, así como la relación con la realidad. De ahí surgen transformaciones actuales como las relacionadas con una ausencia de distinción entre lo real y lo virtual, límites difusos entre la naturaleza y la máquina, así como "un cambio de la primacía de las identidades a la primacía de las interacciones (Floridi, 2015 p. 2).

Este autor describe un término que ha denominado "*yonline*" que consiste en la configuración de la identidad de la persona por el rastro que dejan las acciones realizadas en la web. La aplicación de algoritmos de recopilación de datos utilizados por las compañías de Big Data construye perfiles psicográficos, partiendo del historial del usuario de la red, que es capaz de predecir su conducta y condicionar su percepción de la realidad. (Floridi, 2014 p. 26)

Frente a esta idea de identidad configurada por el uso de las aplicaciones online por las redes sociales, la propuesta Algoritmos, autorretrato e identidad coloca en el núcleo de la acción educativa el uso de un género pictórico tradicional: el autorretrato, que ha servido para crear algunas obras maestras de la pintura y que es una estrategia usada habitualmente para el trabajo introspectivo en torno a la personalidad y la identidad

propias. Lo que hace de esta una propuesta innovadora es el enfoque metodológico, basado en programas de identificación facial, a la hora de utilizar el autorretrato como herramienta de aprendizaje, en torno a la identidad de los adolescentes participantes.

4.1. IDENTIDAD Y ADOLESCENCIA

La identidad podría enunciarse utilizando las palabras de Taylor (1996), que toma como base la teoría de Erikson, como "la definición que un individuo tiene de sí mismo, en parte implícita, que debe poder elaborar en el curso de su conversión en adulto y seguir redefiniendo a lo largo de su vida".

El período vital correspondiente a la adolescencia es clave a la hora de construir la identidad, lo que sin duda será un factor importante a la hora de construir una vida plena en la etapa adulta. Utilizando el modelo de desarrollo de la identidad de Erikson de nuevo, que considera el contexto social determinante para comprender el desarrollo humano, la doctora Ives (2014) afirma que el adolescente está más pendiente de la aceptación por parte del grupo de amigos que de los sentimientos que experimenta, se mueve principalmente por un concepto de fidelidad, motor básico de sus acciones. A veces las personas de esta edad se muestran intolerantes con las diferencias culturales o la diversidad como forma de defensa ante sentimientos de pérdida de identidad individual.

Por esta razón es especialmente importante trabajar de manera constructiva en torno al reconocimiento de la identidad y desde ahí la adscripción al grupo respetando las características individuales.

Ives (2014) describe así la etapa adolescente:

> Se puede afirmar que el hito o meta más importante de la adolescencia es el desarrollo o construcción de la identidad. Todo adolescente necesita saber quién es, pues necesita sentirse respetado y amado, como todo ser humano, y para ello necesita saber quién es. El niño prepúber se identifica a través de sus padres o los adultos de su entorno, pero el adolescente necesita desarrollar su propia identidad y ser ellos mismos.

El lenguaje artístico ha sido reconocido por especialistas en arte terapia y educadores como un medio idóneo para la exploración de esta identidad aún en formación. Presenta múltiples ventajas como la posibilidad

de acceder a la propia representación de forma intuitiva y el trabajo desde las emociones que a veces no son tan susceptibles de enunciar en palabras.

La exploración del propio rostro utilizando la expresión plástica se perfila como el medio más directo para trabajar conceptos relacionados con la identidad, ya que el rostro se considera como la parte donde se evidencian más claramente los rasgos de personalidad. Se utiliza el retrato, según el concepto que explica Gombrich (2017) en su ensayo *La máscara y la cara: la percepción del parecido fisionómico en la vida y en el arte*. El autor concibe el retrato como una herramienta que traza el recorrido de exploración por el rostro con un conjunto de líneas esquemáticas que representan un mapa de aciertos y correcciones. No tanto como una transcripción de una experiencia sino más bien una construcción fidedigna de un modelo de relaciones.

Es creciente el interés en la utilización del autorretrato como herramienta de conocimiento en el campo de la educación artística y en su utilización en experiencias transversales, tanto a nivel de investigación como su utilización como herramienta para mejorar el autoconocimiento y la inteligencia interpersonal. También hay numerosos ejemplos de la utilización por parte de los artistas del autorretrato fotográfico como introspección. Sirva como ejemplo la obra *The self portrait Experience* de Cristina Núñez que utiliza la fotografía y el video autobiográfico para la transformación individual y social. El autorretrato, como expresa la propia artista, con "su valor reflexivo, introspectivo y proyectivo, permite la autoexploración de la estructura psicofísica de la personalidad, necesaria para la identificación, el desarrollo de la autoconciencia y el reconocimiento del propio lugar en la sociedad".

4.2. AUTORRETRATOS EN LA ERA DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL

Se podría afirmar que el rostro humano es el motivo más estudiado en el campo de la visión artificial y actualmente está en plena evolución el análisis facial de las emociones, para mejorar el reconocimiento de la expresión de la afectividad por las diferentes aplicaciones de Inteligencia Artificial, usadas entre otros en el campo de la salud, por ejemplo.

La interpretación de las emociones se considera clave para la Interacción Hombre Máquina (HCI) y presenta aún varias dificultades sobre todo relacionadas con el enorme esfuerzo de cálculo que requiere tener en cuenta la variabilidad en la forma y la textura de los rostros, así como los ajustes necesarios a la hora de detectar los cambios en la postura o la iluminación.

El reconocimiento facial basado en datos biométricos no es una tecnología nueva, se lleva usando desde los años 70 en diferentes ámbitos relacionados con el control de acceso a zonas restringidas, usos de reconocimiento policial para perseguir criminales o terroristas o búsqueda de personas desaparecidas, así como usos relacionados con la seguridad y la vigilancia en general.

Puede que el interés en la creación de una herramienta de software de reconocimiento facial no sea nuevo, pero lo que sí es relativamente reciente es el perfeccionamiento adquirido por los algoritmos de detección facial gracias a la extensión de su uso doméstico como medio de registro de acceso al teléfono personal, por ejemplo, o la extraordinaria base de datos de referencia de las fotografías de usuarios en las redes sociales como Facebook, que además han sido etiquetadas detalladamente por ellos mismos. Esta ingente recopilación de datos es la materia prima con la que evoluciona y aprende la ya aparentemente omnipresente Inteligencia Artificial y que puede posibilitar un cambio de paradigma social en el que se contemplen cada una de las características individuales de cada sujeto como un factor para tener en cuenta en la construcción de una sociedad en la que la diferencia es el valor básico.

La extensión de su uso y su popularidad como método de identificación para acceder al dispositivo móvil personal o a las cuentas bancarias o sistemas de acceso al puesto de trabajo es lo que ha convertido a la tecnología de reconocimiento facial en una auténtica innovación disruptiva en los últimos años.

La biometría facial consiste en la identificación de las personas por sus características faciales únicas. Una cualidad física puede ser utilizada como rasgo distintivo para el reconocimiento de las personas si se cumplen tres requisitos, tal y como recoge Blazquez, (2013):

- Universalidad: la poseen todas las personas.
- Capacidad de discriminación: muestra características distintivas y diferentes en cada individuo.
- Constancia: es relativamente estable a lo largo de la vida
- Cuantificación: es posible medirla.

Actualmente el uso más extendido es el de sistemas de reconocimiento 3D que han posibilitado un aumento de la fiabilidad en el reconocimiento y la perfección de este a prueba de fraude pues ya no se puede usar una fotografía de la persona para burlar al sistema.

El uso de estos sistemas de identificación facial es tan ampliamente utilizado por diferentes plataformas de acceso restringido, así como aplicaciones de usuario y redes sociales que el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española ha incorporado un término específicamente relacionado con la jurisdicción relativa al Reglamento General sobre Protección de Datos (art 4.14). En él se recoge la acepción Dato Biométrico como el referido a las características físicas o fisiológicas o de conducta de una persona que permite su identificación única, como imagen facial o datos dactiloscópicos.

La finalidad de la Educación Secundaria Obligatoria, según recoge el texto de la última ley de educación LOMLOE, consiste en lograr que los alumnos y alumnas adquieran los elementos básicos de la cultura, especialmente en sus aspectos humanístico, artístico, científico tecnológico y motor. Se les prepara para sus estudios posteriores y su inserción laboral, así como se les forma para el ejercicio de sus derechos y obligaciones la vida como ciudadanos y ciudadanas. Contempla además como un aprendizaje esencial para responder a los principales desafíos a los que se deberán enfrentar a lo largo de su vida el analizar de manera crítica las oportunidades que ofrece la sociedad actual, en particular las de la cultura de la era digital evaluando sus beneficios y riegos y haciendo un uso ético y responsable que contribuya a la mejora de la calidad de la vida personal y colectiva.

La información relacionada con los sistemas de reconocimiento facial, su diseño interno y su uso extendido, así como los posibles riesgos que entraña la falta de control sobre nuestros datos personales y biométricos en las diferentes plataformas online es muy valiosa para los estudiantes ya que este conocimiento les ayudará a tomar decisiones personales más consecuentes con sus necesidades particulares.

Esta propuesta educativa sin duda despierta la curiosidad de los estudiantes sobre el funcionamiento de los dispositivos que utilizan a diario en diferentes aplicaciones y en diversos aspectos de vida cotidiana. Algunos también tienen la oportunidad de ver una salida profesional en la que aplicar conocimientos relacionados con la creatividad y la observación del entorno en ámbitos como el desarrollo de la tecnología y el conocimiento científico.

Podríamos afirmar que la propuesta educativa algoritmos autorretrato e identidad es una actividad compleja que trabaja de manera transversal con diferentes campos de conocimiento. Se enumeran aquí los elementos que incluyen la propuesta: el autorretrato como ejercicio introspectivo para explorar los rasgos de identidad propios; conocimiento sobre lo que es la biometría y cómo determinados rasgos biométricos son distintivos de cada individuo; cómo se diseñan los programas de identificación facial utilizando algoritmos que son capaces de establecer comparaciones entre millones de datos para reconocer el rasgo biométrico que pertenece a una determinada persona; conocer algunos de los gremios que intervienen en el desarrollo de una aplicación de reconocimiento ampliamente utilizada en dispositivos personales; la aplicación de conocimientos de fotografía y dibujo para diseñar programas de reconocimiento facial; la importancia de tener un conocimiento profundo sobre nuestra apariencia física, que nos hace tomar conciencia de nuestra presencia distintiva en el entorno social.

5. CONCLUSIONES

Como conclusión podemos afirmar que los estudiantes que han participado en la actividad experimentaron una mejora sustancial en la destreza

en el dibujo y una mayor capacidad de observación y pericia en la representación de los rasgos.

La metodología aumentó el interés y la motivación de los estudiantes y su implicación en la tarea y así lo expresaron abiertamente. Aunque en este aspecto se contempla un desarrollo futuro de la actividad con mayor número de participantes, acompañado de un cuestionario, que nos proporcione información acerca de los resultados en torno a estos aspectos, así como la influencia de la misma en el desarrollo del concepto de identidad entre los alumnos y alumnas.

Por otro lado, es una actividad muy completa e idónea para el desarrollo de competencias acorde con currículo LOMLOE.

La competencia en conciencia y expresión culturales de la LOMLOE contempla como requisito para su adquisición la comprensión de la propia identidad en evolución en un mundo caracterizado por la diversidad. Esto se consigue con un trabajo proactivo en el desarrollo y la expresión de las ideas propias, integrando su propio cuerpo y favoreciendo la autoestima en el reconocimiento del papel que se desempeña en la sociedad.

Esta actividad contempla todos estos aspectos y ayuda también a la construcción de un pensamiento crítico acerca del uso de la información personal en las redes sociales y la protección de datos.

6. AGRADECIMIENTOS

Me gustaría agradecer a mis estudiantes, que han participado con entusiasmo en la actividad y que me han permitido utilizar sus creaciones para ilustrar este artículo.

7. REFERENCIAS

Dondero, J. (2013). Modelos Activos de Apariencia y Máquinas de soporte vectorial para Reconocimiento de Expresiones Faciales en Tiempo Real. Recuperado de: https://bit.ly/45SzZJ7

Floridi, L. (2014). The fourth revolution: How the infosphere is reshaping human reality. OUP Oxford.

Floridi, L. (2015). The onlife manifesto: Being human in a hyperconnected era. Springer Nature.

Gombrich, E. H., Hochberg, J., Black, M., & Grasa, R. (2017). Arte, percepción y realidad (Primera edición, séptima impresión, Ser. Paidós estética, 42). Paidós.

Ives, E. (2014). La identidad del Adolescente. Como se construye. Revista De Formación Continuada De La Sociedad Española De Medicina De La Adolescencia, 2(2), 14-18. Recuperado de: https://bit.ly/43z4zpz

Nuñez, C. (2009). The self portrait, a powerful tool for self-therapy. European Journal of Psychotherapy and Counselling, 11(1), 51-61. DOI: 10.1080/13642530902723157

Pérez, L. B. (2013). Reconocimiento Facial Basado en Puntos Característicos de la Cara en entornos no controlados. Universidad Autónoma De Madrid (España)-Departamento De Ingeniería Informática, 17. Recuperado de: https://bit.ly/3p0hO3u

Taylor, C. (1996). Identidad y reconocimiento Recuperado de: https://bit.ly/3N2oRRg

Uzkudun, Ion. La innovación disruptiva explicada por su autor Clay Christensen, co-autor de «El ADN del innovador». Recuperado de https://bit.ly/45XvA7G

UN PROYECTO DE AUTORREGULACIÓN Y AUTOAPRENDIZAJE EN LA FORMACIÓN DOCENTE: CREACIÓN DE DISPOSITIVOS EDUCATIVOS

Leticia Flores Guzmá
Escuni Centro Universitario de Educación
Elvira González
Escuni Centro Universitario de Educación
Carolina Muñoz Clemente
Escuni Centro Universitario de Educación
Alicia Rubio Sánchez
Escuni Centro Universitario de Educación

1. INTRODUCCIÓN

En la época actual aparecen nuevos paradigmas en la educación que contribuyen a explicar y comprender la realidad vigente. Desde la formación universitaria, ahora más que nunca, debemos adaptarnos a los nuevos tiempos, demandas y problemas de la sociedad del siglo XXI. Este sector adolece de propuestas novedosas en metodologías y su desarrollo en las aulas. Hay una necesidad real de cambio en cuanto a la implementación de metodologías activas, las cuales favorecen el autoaprendizaje, la reflexión crítica y la conexión con la realidad por parte de nuestros estudiantes; sin olvidar, como idea fundamental que "el alumno es el sujeto más importante en su propio proceso de construcción personal" (García, Traver y Candela 2001, p. 12).

Por lo anteriormente expuesto y desde un modelo pedagógico centrado en el autoaprendizaje de los estudiantes, se propone un proyecto interdisciplinar dirigido a 136 estudiantes de segundo curso del Grado en Maestro en Educación Infantil. Está enfocado desde las asignaturas de

"Creatividad y Educación", "Adquisición y desarrollo del lenguaje" y "Desarrollo del pensamiento lógico matemático y su didáctica I".

En este proyecto, dotamos a los estudiantes de conocimientos, instrumentos y habilidades necesarias para el diseño y la creación de materiales educativos significativos, en concordancia con el contenido curricular y con las necesidades de la infancia. Para ello, tienen que conectar los contenidos de las diferentes materias donde se incluyen las áreas del lenguaje, el juego lógicamente estructurado y la creatividad, apostando por un pensamiento reflexivo y crítico, y un compromiso ecosocial. Estos materiales se elaboran en formato kit denominándose, por tanto, "ECOedukit".

Siguiendo con el propósito de fomentar el aprendizaje autónomo de nuestros estudiantes, y buscando un aprendizaje significativo y real, se apuesta por el modelo de autorregulación, por el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y por el Aprendizaje Cooperativo. El propósito es llevar a cabo una meta conjunta y un aprendizaje grupal, teniendo presente que "uno de los objetivos del aprendizaje cooperativo es promover conductas solidarias entre los alumnos" (García, Traver y Candela, 2001, p.36). También nos apoyamos en el Design Thinking como modelo que centra la atención en algunos elementos del proceso a través de unas "fases muy estandarizadas y orientadas a la prototipación e implementación de una solución creativa a una necesidad planteada" (Vergara, 2018, p. 19).

1.1. La creación de materiales didácticos

La creación del kit en el que se basa la propuesta está fundamentada e inspirada en la descripción aportada por Megías (2016) que describe un EDUkit de la manera siguiente:

> Un EDUkit debe ser un objeto interesante desde el punto de vista sensorial, un objeto que apetezca abrir, coger y tocar, creado con materiales baratos y fáciles de reproducir, dado que el docente no cuenta casi nunca con grandes recursos económicos, lo que le supone un reto añadido a la hora de ofrecer materiales sugerentes y llamativos a sus alumnos. (p. 11)

También se usa como fundamento las ideas de Mampaso, López-Rioboo, y Carrascal (2020), especialmente cuando afirman que la

realización de un Kit promueve aprendizajes significativos: "De esta forma los estudiantes o jóvenes, en este caso, se convierten en protagonistas del proceso de creación de su propio código visual, además de interiorizar y vivenciar los aprendizajes trabajados en el aula" (p. 459).

1.2. Concepto e importancia del autoaprendizaje y la autorregulación

La autorregulación implica la búsqueda de la autonomía en los procesos de aprendizaje y la formación de estudiantes autónomos y críticos. Por tanto, entendemos que la autorregulación es:

> Un planteamiento de aprendizaje (o autoaprendizaje) que el docente fomenta y posibilita gracias a las decisiones que toma en relación a aspectos como la organización de las tareas, el volumen de trabajo, los horarios, etc. Para Zimmerman (2002, p. 65) no es ni una habilidad mental ni una destreza académica; más bien se trata de un proceso autodirigido por el que los aprendices transforman sus habilidades mentales en destrezas académicas. (Casado, Pérez, Hortigüela y Fernández 2019, p. 16)

En lo que respecta a las metodologías subyacentes, y bajo el ideario en el que el estudiante es partícipe y tiene un papel activo en su propio aprendizaje, consideramos que los procesos de autorregulación son necesarios en la formación docente universitaria. Esto se debe a las nuevas demandas de la universidad y de la sociedad del S XXI, que siguen las medidas propuestas por la Declaración de Bolonia de 1999. En esta declaración se plantea la necesidad de repensar el papel de la universidad, y más concretamente, se enfatiza en el aprendizaje autónomo del alumno como vía necesaria para el desarrollo de competencias profesionales. Esto exige replantearse a su vez la pedagogía universitaria que sirve de soporte a este modelo educativo y que vehiculice esa "nueva cultura del aprendizaje". Además, ha de contribuir a crear un sistema de formación en el que el alumno sea el protagonista consciente y regulador de su propio proceso formativo, siempre apoyado por la figura del tutor y su acción coordinada con otros profesionales (García, 2012, p. 204).

El papel conductor de este proceso de aprendizaje que tiene el docente también está fundamentado por las ideas de Casado, Pérez, Hortigüela y Fernández (2019, p. 14). Según estos mismos autores, es solamente cuestión de tiempo pensar que las metodologías basadas en la

autorregulación del estudiante se acaben implantando en nuestras aulas. Un ejemplo de esta implantación es el aquí propuesto, a través del Eco-edukit.

1.3. Papel del alumno y profesor

En lo que se refiere al rol que desempeñan el alumno y el profesor, esta metodología autorreguladora rompe con la experiencia pedagógica tradicional, especialmente con los roles del "alumno ignorante y el profesor sabio" (Mesías, 2019, p. 29). A través del aprendizaje autónomo, los estudiantes son maestros y los docentes son estudiantes, es decir, "un docente del S.XXI admite no tener todas las respuestas" (Pisticelli, Gruffat y Binder, 2012, p. 32). La implantación de esta metodología en las aulas también se ve apoyada por otros autores que comentan que:

> Si verdaderamente somos conscientes de que la información hoy en día se encuentra a golpe de clic en cualquier dispositivo, y que no hay nadie mejor que el docente para conducir el proceso de aprendizaje de los estudiantes, es solamente cuestión de tiempo pensar que las metodologías basadas en la autorregulación del estudiante se acaben implantando en nuestras aulas. (Casado et al., 2019, p. 14)

A partir de lo anteriormente mencionado, todas estas aproximaciones teóricas coinciden en la importancia de fomentar procesos de autorregulación eficientes, siendo un componente clave para el éxito académico. Estos procesos generan en los estudiantes un compromiso activo, en el cual son partícipes de lo que han aprendido, buscando estrategias efectivas para la solución de problemas.

2. OBJETIVOS

La finalidad de este proyecto es incentivar en nuestros estudiantes la capacidad y la necesidad de diseñar sus propios materiales educativos desde un enfoque reflexivo, crítico y creativo.

Con este planteamiento como referencia, los objetivos específicos que perseguimos en este estudio son:

– Estimular el autoaprendizaje para incentivar la motivación y un cambio en la actitud con respecto a las asignaturas.

– Favorecer aprendizajes cooperativos para impulsar el trabajo en equipo.

– Poner en marcha estrategias de enseñanza-aprendizaje innovadoras.

3. METODOLOGÍA

Este proyecto favorece el autoaprendizaje, también denominado "aprendizaje autónomo" o "aprendizaje autorregulado": el alumno establece sus objetivos de aprendizaje, selecciona los recursos para llevarlo a cabo, aplica lo aprendido, cumple los plazos señalados, y comparte sus conocimientos y opiniones. Además, en el caso concreto de este proyecto, el estudiante forma parte de un grupo de trabajo, apostando también por un aprendizaje cooperativo. Por tanto, colabora y coopera con sus compañeros para alcanzar objetivos comunes y profundizar en su propio aprendizaje y en el de los demás miembros. Este proyecto se centra en la autorregulación del aprendizaje, metodología que se practica de manera generalizada en el Centro Universitario de Educación Escuni.

En este modelo pedagógico se implantan metodologías activas que desarrollan el trabajo autónomo de los estudiantes y despiertan el proceso de autorregulación de su aprendizaje. Para llevar a cabo este objetivo, los profesores abordan una serie de pautas en la práctica docente, tales como: orientar el trabajo autónomo con diseño de planes a medio/largo plazo, introducir técnicas y estrategias de autorregulación del aprendizaje, cuidar las técnicas de trabajo en grupo y cooperativo e introducir experiencias de trabajo por proyectos. Todo esto, teniendo en cuenta dos pilares fundamentales: el aumento del protagonismo del alumno en su propio aprendizaje y el cambio de rol del profesor, que se convierte en un acompañante/orientador en los procesos de enseñanza.

En este modelo de autorregulación, se distinguen tres etapas que centran la atención en algunos elementos del proceso: planificación, ejecución y evaluación. Estas etapas las encontramos integradas en nuestro

proceso de creación de los ECOedukits, materializadas en las seis fases de diseño de pensamiento "design thinking" para educadores:

Descubrimiento

La primera fase del proyecto parte de la necesidad de generar un cambio de mirada hacia la actividad docente, reflexionando sobre el cómo y el qué enseñamos, teniendo presente las necesidades educativas actuales, para que realmente se produzca un aprendizaje significativo.

Ideación

En esta segunda fase, lo primero que se lleva a cabo es la organización de los estudiantes en equipos de trabajo. A continuación, se realiza una lluvia de ideas, mediante una serie de pasos que ayudan a generar un panel visual en el aula con todos los temas de los estudiantes. Este panel se convierte en una suerte de temáticas compartidas que quedan a disposición de todos, para ayudar a aterrizar y a seleccionar el tema de su material educativo. Para finalizar esta fase, una vez seleccionada la idea, tienen que investigar en profundidad el tema elegido.

Prototipado

Esta es la fase más larga del proyecto. Cuentan con un total de tres semanas, donde se lleva a cabo la selección, la creación y la elaboración del prototipo. En este momento, es también cuando tienen que relacionar los conocimientos previos de cada asignatura con su tema seleccionado. Todo esto supone proponer un reto o un problema a resolver, con materiales heterogéneos y a través de una variedad de experiencias. Es durante este proceso donde se tendrán en cuenta los criterios establecidos (la creatividad, la educación ecosocial y emocional, el juego lógicamente estructurado y el desarrollo del lenguaje), para la creación de estos materiales educativos.

Testeo

En este momento, los estudiantes prueban sus prototipos en un centro escolar en los diferentes cursos de Educación Infantil. Es quizás, la fase

más enriquecedora y motivadora del proyecto, dado que tienen la oportunidad de probar en un contexto real sus propias creaciones. Es una forma de conectar con la realidad docente, de conocer el valor y la eficacia de sus propuestas. Posteriormente, tienen dos semanas más, donde pueden reflexionar y realizar las mejoras necesarias para rematar o finalizar su kit educativo.

Presentación

En esta última fase del proyecto, cuentan con diez minutos para poder exponer de forma conjunta todo su proyecto ante el resto de sus compañeros y también de sus profesoras. Tras la presentación, las docentes realizan los comentarios o preguntas pertinentes al equipo de trabajo; y sus compañeros también pueden participar haciendo observaciones, etc.

Evaluación del proyecto

La evaluación que se lleva a cabo con los estudiantes en el proyecto ECOedukit se realiza mediante una rúbrica que incluye los siguientes ítems:

- Proceso: en este apartado se valora la asistencia, la cooperación y la dinámica de equipo.
- Formato: en este ítem se tiene en cuenta la calidad estética, de confección y efectividad del diseño.
- Actividades: cada kit incluye un mínimo de seis actividades. Tienen que ser propuestas abiertas que desarrollen la creatividad, la educación ecosocial y emocional, el juego lógicamente estructurado y el desarrollo del lenguaje.
- Manual de instrucciones: es necesario que esté incluido en cada uno de los kits. Aquí se valora la corrección de la expresión escrita, de la estructura y de la presentación.
- Presentación: se realiza de forma presencial y su duración es de un máximo de 10 minutos. Se valora el cuidado estético, la creatividad en la exposición y la corrección de la expresión oral.

FIGURA 1.



Fuente: Momento testeo de uno de los ECOedukit. Cristina Pascual (2023)

4. RESULTADOS

El impacto que la realización del proyecto ha supuesto en el aprendizaje de los alumnos participantes se evalúa a través de dos cuestionarios. El primero consta de 11 preguntas abiertas, mientras que el segundo consiste en 17 preguntas en escala Likert de cinco elementos, desde completamente de acuerdo, a completamente en desacuerdo. Un total de 89 alumnos participantes respondieron a los cuestionarios, cuyos resultados se analizan de manera cualitativa y cuantitativa. Las preguntas tratan tres aspectos fundamentales:

- Su percepción de la autorregulación y autoaprendizaje.
- El aspecto cooperativo.
- La creación de materiales didácticos propios.

En la siguiente tabla (Tabla 1) se muestran las preguntas del primer cuestionario (el correspondiente a las preguntas abiertas), los resultados cualitativos o cuantitativos, y una respuesta real de ejemplo.

TABLA 1. *Ítems, resultados y ejemplos del primer cuestionario.*

Ítem	Pregunta	Resultados	Ejemplo real
1	¿Te ha resultado difícil planificar el tiempo que has dedicado al proyecto? ¿Qué problemas has tenido?	39.3% Sí 52.8% No 7.9% Inconcluso	Al principio fue un poco lioso el poder organizar el tiempo para realizar las actividades, pero con una buena planificación conseguimos terminarlo mucho antes del día de entrega.
2	¿Qué parte del diseño del proyecto te ha resultado más difícil?¿Por qué?	Respuestas muy variadas, pero la elección del tema y las actividades eran frecuentes.	Concretar las actividades, porque teníamos que tener en cuenta las tres asignaturas.
3	¿Qué parte del diseño del proyecto te ha resultado más fácil?¿Por qué?	Respuestas muy variadas, pero la creatividad y fabricación de materiales eran recurrentes.	La realización del material para las actividades.
4	¿Consideras que este tipo de propuestas son necesarias para tu formación docente? ¿Por qué?	95.5% Sí 1.1% No 3.4% Inconcluso	Sí, considero que son necesarias ya que para cambiar la educación hacen falta todas las herramientas que estamos adquiriendo.
5	¿Cuál es el principal autoaprendizaje que te llevas de este proyecto?	Respuestas muy variadas, pero creatividad, paciencia y trabajo en equipo son frecuentes.	Trabajo cooperativo, trabajo interdisciplinario y confianza en mí misma a la hora de afrontar los problemas.
6	¿Qué ventajas has percibido que tiene trabajar este proyecto de manera grupal frente a hacerlo de manera individual?	Respuestas variadas. El apoyo entre los miembros del grupo era lo más destacado, junto con el respeto por las ideas de cada uno de los integrantes del equipo.	El compartir ideas diferentes, el llegar a acuerdos concretos y el trabajo cooperativo y en equipo.
7	¿Qué desventajas has percibido que tiene trabajar este proyecto de manera grupal frente a hacerlo de manera individual?	Básicamente la falta puntual de cooperación y los conflictos dentro del grupo de trabajo.	Es más difícil ponerse de acuerdo y la comunicación y entendimiento entre todos es más costoso.
8	¿Crees adecuado que este tipo de proyectos se realice en grupos reducidos de personas? ¿Por qué?	95.5% Sí 0% No 4.5% Inconclusos	Que aprendes a trabajar con más personas y a tener diferentes perspectivas de una misma cosa.
9	¿Consideras que hacer este proyecto te ha dado la seguridad suficiente como para poder construir tus propios materiales didácticos en el futuro?	94% Sí 5% No 1% Inconclusos	Sí, sin duda alguna. En este tiempo, he adquirido muchas ideas de trabajo para mis futuros alumnos y he descubierto facetas mías que no sabía que existían.
10	¿Consideras que con este proyecto has desarrollado cierto criterio para elegir qué materiales tienen potencial para trabajarse en un aula y cuáles no?	91% Sí 3.4% No 5.6% Inconcluso	Sí, ya que tendemos a trabajar con plástico y de forma digital cuando en realidad disponemos de numerosos materiales con los que crear recursos mucho más atractivos que los tradicionales.
11	¿Crees necesario o conveniente que el docente siempre tenga alguna alternativa al libro de texto? ¿Por qué?	93.2% Sí 3.4% No 3.4% Inconcluso	Creo que se aprende más a través de la experiencia que utilizando únicamente el libro de texto, pues de esta manera se interioriza mejor lo aprendido.

A continuación, se presentan los resultados del segundo cuestionario, cuyas respuestas estaban categorizadas en una escala Likert con la siguiente codificación:

- Completamente en desacuerdo: 1
- En desacuerdo: 2
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo: 3
- De acuerdo: 4
- Completamente de acuerdo: 5

En la tabla siguiente (Tabla 2) se muestran los 17 ítems que componían el cuestionario junto con la ponderación media de las respuestas de los alumnos.

***TABLA 1**. Ítems y resultados del segundo cuestionario.*

Ítem	Preguntas	Media
1	Considero que, al organizar mi propio ritmo de trabajo, he desarrollado mi sentido de la responsabilidad.	4.48
2	Considero que he aprendido más sobre el tema regulando mis propios ritmos de aprendizaje que si un profesor me hubiera pautado todos los contenidos, como en una clase ordinaria.	4.26
3	Considero que no soy bueno regulando mi propio aprendizaje y marcándome mis propios ritmos.	2.17
4	El proyecto me ha ayudado a consolidar los contenidos de las diferentes asignaturas.	3.85
5	El tiempo destinado a la elaboración del proyecto ha sido suficiente.	3.89
6	A nivel general, el proyecto me ha ayudado a mejorar mi formación docente.	4.34
7	En las escuelas, debemos trabajar en equipos de trabajo y no de manera individual, así que es positivo que aprendamos a hacer trabajos en grupo.	4.4
8	Realizando el proyecto en grupo he desarrollado mi sentido de la paciencia.	4.4
9	Realizando el proyecto en grupo he desarrollado mi capacidad de escuchar a los demás.	4.44
10	Considero que he necesitado que el resto del grupo me empujara para llegar a los objetivos.	2.01
11	Considero que he tenido que impulsar demasiado a otros miembros del grupo para llegar a los objetivos.	3.17

12	El número de miembros del grupo me parece correcto	4.15
13	Me siento cualificado para crear mis propios materiales didácticos en mi futuro profesional.	4.42
14	Siento que tengo la capacidad de crear una alternativa si el libro de texto que se usa en mi colegio no me convence.	4.39
15	Siento que las ideas que pueda tener sobre la construcción de materiales propios siempre van a ser inferiores a las que proponga un libro o una editorial.	2.17
16	Siento que puedo ser capaz de buscar nuevas herramientas y alternativas educativas que se ajusten a la sociedad actual y se acerquen a la realidad de mis estudiantes	4.51
17	La creación de materiales propios implica un gasto necesario por parte del que lo realiza.	3.89

5. DISCUSIÓN

Los resultados de los cuestionarios ofrecen datos muy interesantes sobre el impacto del proyecto percibido por parte de los estudiantes. Del primer cuestionario, el correspondiente a las preguntas abiertas, se extraen una serie de conclusiones que nos ayudan a dar respuesta a nuestro objetivo principal, incentivar en nuestros estudiantes la capacidad de diseñar sus propios materiales educativos desde un enfoque reflexivo, crítico y creativo.

En primer lugar, el apoyo es abrumador en cuestiones relativas a la importancia que dan a la incorporación de este tipo de metodologías en su formación docente (ítem 4). Los alumnos han resaltado especialmente los aprendizajes relativos a la seguridad que adquieren en la creación de su propio material (ítem 9) y el aumento del criterio profesional que desarrollan en el proceso (ítem 10), junto con la valoración de otros materiales alternativos al plástico para la construcción de sus dispositivos. También hay un considerable apoyo a la postura de contar con una alternativa a la oferta editorial tradicional para impartir una educación de calidad (ítem 11). Han valorado de forma muy positiva trabajar desde un enfoque reflexivo, crítico y creativo y perciben que han desarrollado herramientas prácticas para su formación profesional.

Respecto del trabajo cooperativo, otro de los objetivos planteados, los estudiantes consideran que es necesario que forme parte de su

formación, dado que en un futuro será su método habitual de trabajo (ítem 8) y, aunque perciben las ventajas de la cooperación y el aprendizaje mutuo (ítem 6), también son conscientes del esfuerzo que supone sobreponerse a las dificultades naturales de comunicación intragrupal (ítem 7). Estas dificultades Vergara (2018) las define como "conflictos de relación" y las presenta como un elemento rico de aprendizaje, "se entiende que el conflicto surge de la interacción y de la implicación en el trabajo cooperativo" (p. 51). En relación con esto, compartimos lo que dice García, Traver y Candela (2001): "el aprendizaje cooperativo mejora el clima de aula, promoviendo respeto y participación" (p. 19).

Finalmente, sus respuestas nos trasladan los principales retos a los que se han enfrentado en la realización del proyecto, como son la planificación del tiempo (ítem 1), y la elección de un tema y actividades consecuentes con los objetivos del trabajo (ítem 2).

En lo que se refiere al segundo cuestionario, los alumnos han estado en general de acuerdo con las cuestiones planteadas, salvo en casos excepcionales. Transmiten unos grados muy altos de concordancia con la modalidad del trabajo en grupo (ítem 7), del que resaltan aprendizajes como la responsabilidad (ítem 1), la escucha (ítem 9) o la paciencia (ítem 8). También consideran que la realización del proyecto ha contribuido a su capacidad de autorregulación y de ritmo propio de aprendizaje (ítem 2). Además, los alumnos señalan que el proyecto les ha ayudado en su capacidad de búsqueda y creación de materiales didácticos propios (ítems 13, 14 y 16).

Todo esto contribuye a que los alumnos consideren que este trabajo mejora su formación docente (ítem 6), dando nuevamente respuesta al objetivo principal del trabajo. Se sigue, por tanto, los planteamientos de Cárdenas y Almeida (2007, p.8) en relación con la autorregulación, entendiéndola como "la posibilidad del estudiante de dirigir su propio proceso de aprendizaje en relación con el logro de metas y objetivos previamente trazados". Esto también está en concordancia con Martín y Lorente (2022, p. 96) cuando afirman que "este tipo de metodología hace al estudiante más responsable, autónomo y creativo".

Como última conclusión de este segundo cuestionario, únicamente se encuentran tres cuestiones cuyas respuestas reflejan un desacuerdo con la pregunta planteada. Dado que eran preguntas formuladas de manera inversa, no alteran las conclusiones extraídas, es más, las enfatizan. El ítem 3 refleja que los alumnos perciben una mejora de su capacidad de autorregulación, el ítem 10 enfatiza su grado de cooperación en el equipo de trabajo, y el ítem 15 refuerza su grado de confianza sobre la capacidad de crear materiales alternativos a los libros o editoriales. Estas respuestas están en consonancia con las ofrecidas por los estudiantes respecto del resto de las preguntas.

Considerando los dos cuestionarios, las líneas principales que sugieren las respuestas de los alumnos son, por tanto, las siguientes:

- El proyecto es beneficioso para su formación docente, tanto por el aprendizaje de nuevas metodologías de enseñanza como por el aumento de su capacidad de autorregulación.
- El trabajo cooperativo es necesario fomentarlo, considerando de manera objetiva sus ventajas y sus limitaciones, ya que será la dinámica habitual en su futuro laboral.
- La realización del proyecto ha contribuido positivamente a la percepción que tienen sobre sus capacidades relativas a la creación de materiales didácticos propios y alternativos a la oferta editorial, fomentando su creatividad y la seguridad en su criterio profesional.

6. CONCLUSIONES

Mediante la realización de este proyecto, los estudiantes adquieren las habilidades necesarias para diseñar e implementar un material didáctico propio y alternativo a la oferta editorial. Por medio de la autoedición, los alumnos fomentan la creatividad, la conciencia ecosocial, así como los contenidos de las didácticas específicas de Lengua y Desarrollo del pensamiento lógico matemático. Además, se trabajan los contenidos del currículum de Educación Infantil en un marco que impulsa un cambio de paradigma de las situaciones de aprendizaje, a través del interés, la

curiosidad, el desarrollo de su potencial creativo y de su pensamiento crítico.

Además, durante el desarrollo de este proyecto se tiene en cuenta los intereses de los infantes, la realidad de su vida diaria y el desarrollo del aprendizaje aplicado a sus contextos más cercanos. Tal y como expone Blanchard y Muzás (2020):

> A partir de los 3 años, los niños comienzan a hacer preguntas a los adultos, unas veces por curiosidad, otras veces porque necesitan que les prestemos atención, ya que se abre para ellos una ventana al mundo lleno de incertidumbres y necesitan conocer lo que no entienden (p.25)

Este proyecto evidencia la necesidad de fomentar procesos de autoaprendizaje y autorregulación en los estudiantes de Magisterio para lograr un aprendizaje significativo, y vinculado con la vida e intereses de sus futuros alumnos. A través de este proyecto, y basándose en el marco teórico previamente planteado, hay un cambio de rol por parte de los futuros docentes. Pasan a ser mediadores, implementando sus dispositivos educativos para fomentar la autonomía y la creatividad en sus alumnos. Ahora son docentes en potencia, que contagian a sus estudiantes una mirada real hacia la vida por descubrimiento experiencial. Esto les ayuda a descubrir el que será su mundo, a resolver problemas, a interiorizar el conocimiento adquirido y finalmente a mejorar su futuro cercano probando y creando.

Añadido a esta mejora personal, se une el descubrimiento y la importancia del cuidado de la naturaleza. El uso de nuevos materiales, desterrando la imperante presencia del plástico, ha despertado la necesidad del cuidado de lo que nos cuida, abriendo en los estudiantes una semilla de conciencia social hacia la problemática ambiental acuciante. Mampaso, López-Rioboo, y Carrascal (2020), en sus estudios, verifican esta necesidad del fomento de la educación ambiental: “Con el Kit E.CO, los alumnos han desarrollado, además, una mayor conciencia medioambiental y un acercamiento cultural a otros entornos diferentes del suyo, a partir de su propia experiencia de aprendizaje” (p.467).

Una vez realizada la evaluación a partir de los cuestionarios, se consideran alcanzados los objetivos del proyecto. En primer lugar,

comprobamos que el proyecto ha conseguido incentivar en nuestros alumnos la capacidad y la necesidad para diseñar materiales educativos desde un enfoque reflexivo, crítico y creativo. Así lo demuestran respuestas reales de los estudiantes, como, por ejemplo: "*Sí, ya que tendemos a trabajar con plástico y de forma digital cuando en realidad disponemos de numerosos materiales con los que crear recursos mucho más atractivos que los tradicionales*".

En lo que se refiere a los objetivos específicos, comenzamos con el relativo al autoaprendizaje como estrategia para incentivar la motivación y promover un cambio de actitud respecto a las asignaturas. Tal y como han manifestado nuestros estudiantes en relación con el proyecto, este les ha servido para mejorar su motivación y sus ritmos de regulación de aprendizaje de las distintas asignaturas. Se puede observar en los ejemplos reales siguientes: "*nos enseña que se puede dar varios temas de forma conjunta, y no solo viéndolos como temas separados*" y, relativo a las ventajas percibidas, "*las ideas, la motivación y el apoyo*".

Respecto del segundo objetivo específico, favorecer aprendizajes cooperativos para impulsar el trabajo en equipo, se destacan el valor de compartir ideas diferentes, el llegar a acuerdos concretos y el trabajo grupal y cooperativo. Como ejemplos reales, se muestran los siguientes: "*Importancia del trabajo en equipo y la paciencia para que las cosas salgan bien*" y "*que aprendes a trabajar con más personas y a tener diferentes perspectivas de una misma cosa*".

Acerca del último objetivo de este proyecto, que alude a poner en marcha estrategias de enseñanza-aprendizaje innovadoras, se considera también alcanzado. En palabras de los estudiantes: "*creo necesario el realizar esta metodología porque no todo son los libros de texto, se aprende más en un entorno dinámico, vivenciar lo que se está aprendiendo es la mejor manera de interiorizarlo*".

A pesar de que nunca se haya contemplado en este estudio un objetivo que implicara la esfera personal del estudiante, cabe destacar el valor que el alumno otorga a este proyecto desde el punto de vista de su crecimiento personal, resaltando valores como el esfuerzo, la seguridad y la confianza en uno mismo; capacidades como la resiliencia; habilidades

sociales como la asertividad, la empatía, la capacidad de escucha, etc. Como menciona esta alumna: "*En este tiempo, he adquirido muchas ideas de trabajo para mis futuros alumnos y he descubierto facetas mías que no sabía que existían*".

En relación con las limitaciones encontradas en la realización de este proyecto, nos encontramos con dos, fundamentalmente. Por un lado, las cuestiones de eficiencia práctica en el transcurso del trabajo en el aula, ya que debido a la ratio elevada de alumno-profesor, la posibilidad de atención personalizada era inferior a la deseada. Esto ha supuesto en alguna ocasión no poder hacer un seguimiento periódico con algunos equipos de trabajo y, por tanto, encontrar y resolver errores conceptuales en niveles posteriores del desarrollo del trabajo.

Por otro lado, nos encontramos con las limitaciones del estudio estadístico de la idoneidad del proyecto. Las conclusiones aquí mostradas se verían reforzadas y contrastadas con incremento de la muestra, es decir, con un aumento del número de estudiantes que realizaran el cuestionario.

En lo que se refiere a las futuras líneas de investigación, el próximo curso académico se ha planteado expandir su implementación en estudiantes del Grado en Maestro en Educación Primaria. De esta manera, podremos ampliar nuestra línea de investigación y cotejar los resultados obtenidos en el presente estudio. Otra futura línea, podría ser investigar con más profundidad el concepto de interdisciplinariedad con el que cuentan los alumnos y cómo se ve afectado por la realización de este proyecto en lo que se refiere al aprendizaje conectado de las materias específicas.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

El grado de participación y trabajo ha sido equitativamente distribuido entre las cuatro autoras. Además de a todos los alumnos participantes, también agradecemos la colaboración de Cristina Pascual y Eva Sáez, del centro universitario de educación Escuni.

8. REFERENCIAS

Blanchard, M. y Muzás, Mª D. (2020). Cómo trabajar con Proyectos de Aprendizaje en Educación Infantil. Narcea.

Cárdenas, N. R., & Almeida, B. (2007). Alternativas para propiciar la autorregulación del aprendizaje de los alumnos. Curso de Postgrado Congreso Internacional Pedagogía.

Casado, Pérez, Hortigüela y Fernández (2019). Modelo integral de transición activa hacia la autonomía: hacia un proceso de autorregulación del aprendizaje en el aula de educación primaria. Universidad de León, Servicio de Publicaciones.

García, M. (2012). La autorregulación académica como variable explicativa de los procesos de aprendizaje universitario. Revista de currículum y formación de profesorado, vol. 16 nº 1, 204-221.

García, R., Traver, J. A., & Candela, I. (2001). Aprendizaje cooperativo. Fundamentos, características y técnicas. Madrid: CCS.

Mampaso, J., López-Rioboo, E., y Carrascal, S. (2020). Innovación pedagógica: aplicación del KIT E.CO de alfabetización visual para la educación ambiental en jóvenes con discapacidad intelectual. Investigación, Innovación docente y TIC. Nuevos horizontes Educativos. Capítulo 37 (457-470). Dykinson.

Martín, B. C., & Lorente, I. S. (2022). Aprendizaje basado en problemas (ABP) e interdisciplinariedad como ejes para el desarrollo profesional. Aula de Encuentro, 24(1), 77-101.

Megías, C. (2017). Conoce a los EDUkits, manual para los docentes inquietos. Fundación Telefónica.

Mesías Lema, J. M. (2019). Educación artística sensible. Cartografía contemporánea para arteeducadores. Graó.

Pisticelli, A., Gruffat, C., Binder, I. (2012). Edupink aplicado. Aprender para emprender. Ariel.

Vergara, J. J. (2018). Narrar el aprendizaje: La fuerza del relato en el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). SM Ediciones

LAS DIDÁCTICAS DE PAZ EN LA FORMACIÓN DE EDUCADORES EN ARTES ESCÉNICAS

CAROLINA GRAJALES ACEVEDO[30]
Universidad de Caldas
WADIS YOVANY POSADA SILVA[31]
Universidad de Caldas

1. INTRODUCCIÓN

Hablar de paz puede llegar a ser una tarea difícil en un mundo donde cada día estamos sometidos a violencias, injusticias, luchas de poder, miradas acusadoras, inconformidades, exclusiones y otros factores, y donde, en algunos casos puede primar la indiferencia.

En este mismo sentido, se hace necesario abordar la paz y su contraste con la guerra; según lo planteado por Redorta (2021) para que exista paz, es necesario conocer sobre la guerra. Al respecto dice: "Las guerras como forma violenta de resolver conflictos no son un estado duradero de la política internacional, sino solamente soluciones de emergencia en situaciones sin salida. Las guerras son la más intensa fuente de emociones colectivas" (Redorta, 2021, p. 118).

Por otra parte, existen diferencias entre agresividad, violencia y conflicto; en tanto "La agresividad es una conducta innata que se despliega automáticamente ante determinados estímulos y que, asimismo, cesa ante la presencia de inhibidores muy específicos. Es biología pura" (Sanmartín, 2007, p. 9); en cambio "La violencia es agresividad, sí, pero agresividad alterada, principalmente, por la acción de factores socioculturales que le quitan el carácter automático y la vuelven una conducta

[30] Docente Departamento de Estudios Educativos. Facultad de Artes y Humanidades.

[31] Docente Departamento de Estudios Educativos. Facultad de Artes y Humanidades.

intencional y dañina" (Sanmartín, p. 9). Por consiguiente, la violencia llega a ser de tipo intencionada y puede ocasionar algún tipo de daño (Sanmartín, 2007).

Con todo y lo anterior, un conflicto por sí mismo no es sinónimo de agresión o violencia (física, verbal, emocional, de género…) o en una mayor expresión contener el significado de "guerra"; no obstante, "Hay conflictos que pueden resolverse con herramientas culturales, es decir, sin violencia" (Redorta, 2021, p. 120).

En un contexto educativo pueden llegar a presentarse conflictos entre los actores sociales que lo conforman; ya sea entre estudiantes/estudiantes, estudiantes/docentes, docentes/docentes, estudiantes/directivos, familias/directivos…donde algunos de estos pueden llegar a trascender en distintas formas de violencia; lo que, a su vez, genera un ambiente hostil para los integrantes de la comunidad (Pérez y Gutiérrez, 2016).

En contraposición, la expresión artística se convierte en una de las posibilidades a ser tenida en cuenta en "la resolución positiva de los conflictos" (Pérez y Gutiérrez, 2016).

En síntesis, es necesario diferenciar entre agresividad, violencia y conflicto en un ambiente educativo y donde educar para la paz, los valores humanos, el reconocimiento y la aceptación de las diferencias son asuntos necesarios de abordar, no solo desde la infancia, sino también en la formación de los actuales y futuros docentes.

1.1. LAS DIDÁCTICAS DE PAZ EN LA DIDÁCTICA DEL TEATRO

Bertolt Brecht, a través del arte escénico, en gran parte de su obra muestra una realidad social y política; en algunos casos, expone los conflictos entre la clase política y el proletariado. Sobre el teatro, dice que este consiste en "la reproducción en vivo y con fines de entretenimiento de acontecimientos imaginarios o conocidos por tradición, en los cuales se produce un conflicto entre seres humanos" (Brecht, 1971, p. 108). Desde la perspectiva de Grajales y Posada (2020), en el teatro existe un trasfondo didáctico cuando implican procesos de enseñanza y aprendizaje, en el sentido que rememora una forma de encuentro en la educación de los pueblos a través de "las formas de representación y la puesta en

escena de gran cantidad de historias que han permitido brindar no solo al espectador sino también a los artistas y educadores, una visión del mundo en un momento determinado" (p. 188).

Por su parte, Pavis (1980) sugiere: "todo teatro es didáctico cuando apunta a instruir al público, al invitarlo a reflexionar sobre un problema, comprender una situación o adoptar cierta actitud moral" (p. 481); así mismo, cuando convoca a comprender a los demás, al mostrar el reflejo de la sociedad en la representación de vivencias, contextos y situaciones sociales.

Desde esta misma perspectiva, Boal (1980) en su método de intervención social y político que denomina *teatro del oprimido* y en el que se destaca la influencia de Bertolt Brecht, Paulo Freire y Foucault (sobre este último, en cuanto a las relaciones de poder, principalmente); no basta pensar, sino que se debe actuar, en el sentido de llevar a la acción. En otras palabras, los temas del teatro del oprimido giran en torno a condiciones de vida que implican desigualdades sociales; por lo tanto, entre los principales objetivos que busca Boal en este enfoque es el de fomentar la reflexión en los espectadores.

En Colombia, Gómez (2021) y Rojas (2021) evocan algunas obras relacionadas con el conflicto armado en las que muestran la cruda realidad basada en testimonios reales y en otras ocasiones, recurren a un lenguaje metafórico ("Cada vez que ladran los perros" de Fabio Rubiano o "Gallina y el otro" de Vivas, citados por Gómez, 2021, son ejemplo de lo anterior).

1.2. LOS ARTEFACTOS CULTURALES EN LAS DIDÁCTICAS DE PAZ

Desde la perspectiva de Rickenmann (2006), los artefactos culturales son "lenguajes naturales formales, como gráficos, textos, obras de arte, que son instrumentos que mediatizan las relaciones y desarrollan concepciones sociales" (p. 2). Por consiguiente, estos artefactos juegan un papel importante en la didáctica, teniendo en cuenta que "son instrumentos que mediatizan las relaciones entre profesor y alumno(s) o entre alumnos y saber" (p. 2).

En efecto, los artefactos culturales, desde la dimensión semiótica, implican formas de comunicación en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En palabras de Rickenmann (2006):

> La dimensión semiótica consiste en comprender el valor funcional de los sistemas semióticos y artefactos culturales con los que actuamos y nos comunicamos. Este valor funcional puede ser el de la expresión, de la comunicación o de la construcción situada de significaciones. (p. 6)

Del mismo modo, la didáctica del teatro conllevaría procesos emancipatorios en la medida que se fomente un pensamiento crítico y reflexivo frente en el abordaje de las problemáticas sociales.

Ahora bien, cuando hablamos de "didácticas de paz" se hace necesario comprender de qué forma los artefactos culturales y las diversas expresiones artísticas no se queden solo en una forma de representación sino que permitan, entre otro aspectos, generar reflexiones, aprendizajes; en este caso, en tono a la convivencia pacífica y la resolución positiva de conflictos en los entornos educativos.

2. OBJETIVOS

2.1. OBJETIVO GENERAL

Comprender las didácticas de paz en la formación de educadores de un programa de artes escénicas en el departamento de Caldas (Colombia).

2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar las problemáticas comunes que obstaculizan la convivencia pacífica en los escenarios de la práctica pedagógica docente.
- Interpretar lo que sucede en la realidad del contexto socioeducativo en relación con la convivencia pacífica.
- Proponer acciones que fomenten la convivencia pacífica a través de las artes escénicas en las instituciones educativas donde se lleva a cabo la práctica pedagógica docente.

3. METODOLOGÍA

3.1. Enfoque y diseño

El estudio se enmarca en un paradigma critico o sociocrítico (Bisquerra, 2009) y retoma diversos elementos del enfoque interpretativo a través de la reflexión crítica y la autorreflexión de los participantes mediante un proceso dialectico y compartido (Schuster, et al., 2013), en el cual todos los integrantes son agentes activos de las transformaciones sociales.

En su diseño, se acudió a los tres momentos de la "complementariedad" propuestos por Murcia y Jaramillo (2008): 1. *Preconfiguración de la realidad*, 2. *Configuración de la realidad* y 3. *Reconfiguración de la realidad.*

3.2. Técnicas de recolección de información

Se implementaron la entrevista de tipo semiestructurada, los talleres vivenciales y los grupos focales como técnicas de recolección de información. El procesamiento de la información fue realizado a través del software Atlas.ti ® (v. 7.5.4).

3.3. Unidad de análisis y unidad de trabajo

La unidad de análisis se centra en las didácticas de paz en la formación de educadores de un programa universitario de artes escénicas, y la unidad de trabajo está conformada por estudiantes de la actividad académica "Práctica pedagógica docente" del programa de Licenciatura en Artes Escénicas de la Universidad de Caldas (Colombia).

4. RESULTADOS

Los resultados se presentan en los tres momentos de la complementariedad (Murcia y Jaramillo, 2008):

4.1. momento de preconfiguración de la realidad

La *preconfiguración de la realidad*, según Murcia y Jaramillo (2008):

> Mientras en un proceso de investigación explicativo se determinan unas variables y sus dimensiones desde un marco teórico configurador que da cuenta de la estructura general del estudio; en una investigación desde la perspectiva de complementariedad, la estructura se va descubriendo o configurando progresivamente, a medida que se interactúa con el fenómeno de estudio. (p. 99)

En este contexto, el fenómeno de estudio se relaciona con las didácticas de paz en la formación de educadores en un programa de licenciatura en Artes Escénicas. Por lo tanto, inicialmente se recurrió a la teoría formal mediante un proceso deductivo (de lo general a lo particular). En este sentido, se destacan autores como Brecht y su enfoque emancipador (Brecht, 1971, Bertone, 2018) y en Colombia, la obra de Gómez (2021) y Rojas (2021), quienes mediante la dramaturgia han abordado distintas formas de conflicto.

Al mismo tiempo, se llevaron a cabo procesos inductivos mediante acercamientos a los escenarios donde se desarrolla la práctica pedagógica docente; así como en lugares específicos para el trabajo de campo. Esto se hizo con el objetivo de obtener un conocimiento empírico de los contextos socioculturales (Murcia y Jaramillo, 2008).

4.1.1. Lugares de observación

Instituciones educativas de educación básica primaria y secundaria de la ciudad de Manizales en los que se desarrolla la práctica pedagógica docente de la Licenciatura en Artes Escénicas de la Universidad de Caldas.

4.1.2. Momentos de observación

Para la recolección de información, se acudió a las observaciones de tipo participante durante un periodo de cuatro meses, utilizando como instrumento el diario de campo, denominado “diario pedagógico”.

4.1.3. Elementos de observación

Se observaron y analizaron las diferentes clases que dirigían los docentes-practicantes del programa de Licenciatura en Artes Escénicas de la Universidad de Caldas. El enfoque de observación se centraba en las categorías “convivencia en el aula” y “conflictos en el aula”.

En esta segunda etapa, era importante continuar con la indagación basada en las categorías emergentes de la primera *observación de la realidad*; además, reflexionar sobre las estrategias a desarrollar en las instituciones educativas con el equipo participante.

4.2. Momento de Configuración de la realidad

Desde la perspectiva de Murcia y Jaramillo (2008), este primer momento de indagación, consiste en lo siguiente:

> (…) configurar una realidad implica armar el entramado de relaciones de cada elemento que la conforman. Lo anterior se logra a partir de las precategorías encontradas en la pre-estructura, a través de un proceso de búsqueda minucioso sobre cada una de estas. (p. 121)

En otras palabras, se requiere de un trabajo de campo a profundidad y teniendo en cuenta el análisis del primer momento de *preconfiguración de la realidad*; igualmente, el contraste entre la teoría formal y la realidad encontrada (teoría sustantiva). Sobre esta última, surge a través de las observaciones efectuadas en los escenarios de práctica pedagógica docente y mediante el diálogo con los actores sociales.

Por lo anterior, se llevó a cabo una revisión de la teoría formal acerca de las prácticas pedagógicas, la didáctica del teatro, las didácticas de paz y sus relaciones con el objeto de estudio y simultáneamente, un acercamiento con la realidad educativa.

En esta fase se utilizaron los diarios de campo (*Diario pedagógico*) y se codificó la información de acuerdo con el número de observaciones (D1, D2, D3…).

4.2.1. Categorías emergentes

Entre los resultados se destacan aspectos relacionados con las dificultades en la convivencia escolar; de esta misma manera, la presencia de distintas formas de agresión entre estudiantes. A continuación, se exponen algunas de las categorías encontradas:

Los comportamientos agresivos

En palabras de Pérez (2017): "La violencia escolar ya no es vista como un fenómeno circunstancial relacionado con la inmadurez relacional propia de la edad del estudiante, sino en una cuestión altamente preocupante en la escuela como escenario de socialización" (p. 257).

A continuación se presenta uno de los fragmentos de los diarios de campo donde se observaron distintas formas de agresión:

> Durante las observaciones se pudieron identificar algunos aspectos relacionados con la presencia de comportamientos agresivos por parte de los estudiantes, lo cual generaba conflictos y distintas problemáticas sociales; lo que en ocasiones, desencadenaba en conductas de violencia, manifestadas a través de agresiones físicas y verbales, principalmente. (DC1-Fragmento)

En lo anterior, se presentan eventos que son desencadenantes; por una parte, una agresión puede ser producto de un conflicto o un conflicto puede conducir a una forma de agresión. En ocasiones, un conflicto que inicia entre dos personas suele involucrar a otras, aunque estas solo sean espectadoras. Este fue uno de los asuntos que durante los talleres vivenciales y los grupos focales se consideraba que era necesario tratar en las propuestas de intervención.

El maltrato físico y verbal

Desde el sentir de algunos participantes, se presentaban problemas de convivencia en los centros de práctica, principalmente relacionados con el maltrato entre los estudiantes quienes recurrían a la violencia verbal o física mediante agresiones:

> Otro aspecto encontrado fue la falta de comunicación hacia los buenos tratos, ya que se da el "matoneo" a través de golpes, malas palabras, agresión física y verbal, implica a docentes y estudiantes. La violencia como problemática principal que impide un buen desarrollo de las competencias socioemocionales. (DC2-Fragmento)

La violencia simbólica y los códigos de comunicación

Entre las formas de violencia simbólica se encuentran las expresiones de "guardar silencio". Desde lo expuesto por Zarta (2002), existen tres

tipos o formas de silencio en las aulas escolares y en general, en espacios académicos. El primero, es consecuencia del respeto hacia el docente al iniciar su clase; por otra parte, en la exigencia misma de hacer silencio (en ocasiones de manera agresiva en los llamados de atención); en este caso y según el autor, el docente impone su "ego académico" opacando a los estudiantes y finalmente, "cuando el docente genera en los estudiantes sensaciones que acorralan su pensar y atan su voz, al punto de lograr crear un espacio lleno de muros invisibles entre el pensar del docente y los estudiantes" (p. 72).

Algunas de estas formas de violencia simbólica y códigos de comunicación fueron interpretadas en una de las entrevistas:

> En una de las clases trabajada con un grupo de jóvenes mujeres, dos chicas hablan mientras preparan una actividad pedida y en ese momento, pasa la educadora del grupo y les manifiesta que serán castigadas por hablar, teniendo en cuenta que dentro del grupo antes de iniciar la clase, se les prohíbe hablar por problemas internos.
>
> Las jóvenes después de esto, se dispersan y dejan de preparar la actividad, ellas me cuentan que si no hablo con su educadora, no seguirán haciendo nada. Efectivamente, debí hablar con ella y la educadora me cuenta que es estrategia de ellas y por medio de palabras claves se comunican cosas que no son debidas.
>
> En este momento, para mí fue un conflicto, el saber cómo resolver la situación para que ellas siguieran trabajando sin que se comunicaran algo no debido. Lo que hice, fue ayudarles a preparar la actividad y proponerles a partir de premisas. (E5)

En la narrativa anterior se identificaron varias expresiones simbólicas que desencadenaron en un conflicto; por una parte, la docente llama la atención a las estudiantes que están hablando, motivo por el cual manifiestan que no continuarán realizando las actividades; por consiguiente, acuden a la docente-practicante quien debió actuar como mediadora para evitarles un "castigo".

Ahora bien, según el relato, aunque en ocasiones anteriores a las estudiantes se les había llamado la atención por un asunto similar, ellas optaron por crear ciertos códigos de comunicación que les permitiese tratar temas que desde la institución educativa eran "prohibidos".

En este caso, se presentan ciertas "relaciones de poder" en distintos niveles, lo que implica a su vez, unas resistencias (desde ambas partes) (Foucault, 2007) a raíz del conflicto donde aparece la figura de un mediador que aporta hacia la convivencia pacífica en el aula.

4.3. Momento de Reconfiguración de la realidad

Esta etapa tiene como objetivo contrastar las categorías encontradas y su descripción; así mismo, la estructura sociocultural, la explicación de la estructura y la redimensión de la estructura (Murcia y Jaramillo, 2008).

En efecto, se trata de darle sentido a lo construido previamente en el trabajo de aula, donde los significados de aquello que se quiere hacer visible, se configuran en una serie de elementos de observación, análisis y reflexión. En este marco, se empiezan a develar y plantearse transformaciones hacia las prácticas de paz.

Ahora bien, una vez identificadas las necesidades es necesario abordarlas con los docentes-practicantes. Por lo tanto, se les consultó acerca del sentido que para ellos tenía la resolución de conflictos en el aula, la paz en su rol como educador/a.

A continuación, algunas respuestas[32] obtenidas en las entrevistas:

> Para mí, la construcción de paz es un proceso con ánimo de mostrar resultados que conllevan a la buena enseñanza que encamina a formación de seres desde sus valores. El docente debe asumir esta construcción de forma muy positiva y contribuir a que la construcción de paz se refleje en sus resultados. (E4)

> El principal quiebre radica en el problema estructural que tenemos en el sistema educativo, donde así tengamos modelos activos, el adulto, profesor, padre…continúa viendo al niño como un ser que debe ser saturado de competencias y estándares; sin importar su voz, gustos, exploración y las inclinaciones que el mismo va teniendo desde pequeño. En ese orden de ideas, cuando pensemos realmente en "ambientes preparados" para los niños y en las habilidades para la vida como principal punto de partida en el fortalecimiento de las relaciones familia- escuela podremos hablar de una construcción de país en paz y para la paz. (E5)

[32] Las entrevistas fueron codificadas con la letra E (Entrevistado) y se asignó un número (E1, E2…)

Teniendo como base las problemáticas encontradas frente a la convivencia pacífica en las instituciones educativas, se propusieron una serie de estrategias a través de proyectos educativos. Algunas propuestas se encaminaron hacia la resolución de conflictos, la reducción de las agresiones, el buen trato, la autorregulación de emociones, entre otros.

Se destacan propuestas desarrolladas desde un paradigma sociocrítico, mediante la investigación acción (IA) donde algunas comprendían: "la didáctica teatral", "el desarrollo de las competencias socioemocionales", "el teatro-foro", el enfoque del "teatro del oprimido", "el fomento de habilidades para la vida" y "la construcción de paz a través de la familia".

5. DISCUSIÓN

Los futuros educadores, a través de su práctica pedagógica docente, entran en contacto con la realidad de los contextos sociales, desempeñando un rol fundamental como agentes de cambio y transformación (Giroux, 1990). En este mismo sentido, identifican problemáticas y cómo estas pueden ser abordadas desde el área o disciplina de estudio, en este caso, mediante las artes escénicas.

En línea con la teoría formal, Brecht y Boal, en sus respectivas obras, exponen las realidades sociales, sus problemas, las desigualdades presentes y cómo las artes escénicas se convierten en una forma de emancipación. Del mismo modo, en la práctica pedagógica docente se interpreta que los educadores en formación perciben situaciones que afectan la convivencia en el aula, así como los conflictos y las violencias que se allí se manifiestan.

Estas realidades han sido representadas a través de diversos artefactos culturales (Rickenmann, 2006; Rickenmann y Mili, 2008), donde se muestran formas de conflicto a distinta escala, entre estas, el conflicto armado (Gómez, 2021; Rojas, 2021).

No obstante, en el contexto escolar suelen surgir conflictos, algunos de los cuales ocurren con mayor frecuencia en ciertos escenarios o lugares, tales como el patio de recreo (Vizcarra et al., 2018) y que pueden desencadenar en agresiones de algún tipo.

Debido a esto, las violencias siguen presentes en la escuela, incluso expresadas en formas simbólicas o ausencia de las mismas. Ejemplo de lo anterior, son el silencio utilizado como mecanismo de control, actuando como un "muro invisible" (Zarta, 2002) o la restricción de la libre expresión de la personalidad.

Del mismo modo, el acoso escolar, *bullying*, *cyberbullying* (ciberacoso) (o "matoneo", según las expresiones de los participantes) se convierte en un problema que requiere atención por parte de la comunidad educativa y necesita ser prevenido.

Siguiendo la perspectiva planteada por Tuvilla (2004, en Molina & Muñoz, 2004) "convivir en paz no es simplemente una posibilidad, sino una realidad que construimos poco a poco, de manera imperfecta, a través de tentativas y ensayos diarios, con el respaldo de la ciencia, la cultura, la educación y la comunicación" (p. 396).

No obstante, existe una "paz imperfecta", entendida como un proceso en permanente construcción (Harto, 2016; Jiménez, 2020), donde aprender desde las diferencias, escuchar a los demás, fomentar la empatía y comprender la importancia de los derechos humanos, entre otros asuntos, pueden llegar a ser abordados mediante las didácticas de paz, tanto desde las artes en general, así como en las artes escénicas, en particular.

6. CONCLUSIONES

El reconocimiento del otro, de las diferencias y la diversidad, y las didácticas de paz a través de la expresión artística se acercan a la formación de educadores con la posibilidad de sensibilizar tanto a la escuela como a su comunidad (estudiantes, docentes, directivos, padres de familia, entre otros).

Mediante el encuentro con la realidad, la reflexión y las oportunidades de transformación expresadas en los relatos de los actores sociales fue posible comprender sus significados y percepciones sobre las problemáticas sociales relacionadas con la convivencia escolar y la importancia de las prácticas de paz en las sociedades contemporáneas. Asimismo, las experiencias vividas nos llevan a contemplar las prácticas docentes

desde la empatía hacia los demás en la búsqueda de promover una convivencia pacífica desde el inicio mismo de la formación.

Con base en los objetivos establecidos, se logró identificar que entre las problemáticas más frecuentes y que dificultan la convivencia pacífica en los entornos de la práctica pedagógica docente se encontraba el acoso escolar o *bullying*, el cual no solo se manifestaba de manera presencial, a través de burlas y diversas formas de agresión física o verbal, sino también desde lo simbólico, tanto en el aula como en las redes sociales (ciberacoso).

Por otro lado, en el momento de *comprensión de la realidad* se identificaron diversas percepciones por parte de los docentes-practicantes acerca de este problema social. Este asunto fue abordado en los grupos focales, espacio en el que se presentaron diversas propuestas para promover la paz, la resolución positiva de conflictos, la autorregulación de emociones, entre otros aspectos. Se destacaba que la paz y la convivencia son asuntos que deben ser abordados desde la infancia.

Con respecto al tercer objetivo, que correspondía al momento de *reconfiguración de la realidad*, se implementaron planes de acción en los cuales los docentes-practicantes, en colaboración con sus asesores de práctica pedagógica docente, diseñaron e implementaron diversas estrategias de intervención donde incorporaban las didácticas de paz en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, utilizando las artes escénicas como vehículo.

Es importante resaltar que en esta etapa se involucró a la comunidad educativa y sus familias, con el objetivo de promover encuentros de reflexión sobre la resolución de conflictos y la aceptación de las diferencias en el aula, fomentando un entorno de convivencia.

En conclusión, el presente estudio ratifica que las didácticas de paz en la formación de educadores en artes escénicas se convierten en una oportunidad para el abordaje y reflexión en torno a la gestión positiva de conflictos, la prevención del acoso escolar y el fomento de la convivencia pacífica en los entornos educativos.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Universidad de Caldas, Vicerrectoría de Investigaciones y Posgrados, Vicerrectoría de Proyección Universitaria, Facultad de Artes y Humanidades, Departamento de Estudios Educativos, Departamento de Artes Escénicas, programa de Licenciatura en Artes Escénicas.

8. REFERENCIAS

Boal, A. (1980). Teatro do Oprimido e Outras Poéticas Políticas. Civilização Brasileira.

Foucault, M. (2002). Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión. (1ª., ed.). (Trad. Garzón, A.). Siglo XXI editores.

Foucault, M. (2007). Historia de la sexualidad 1- La voluntad de saber. Siglo XXI.

Giroux, H. (1990). Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Título original: Teachers as Intellectuals. Toward a Critical Pedagogy of Learning. Publicado en inglés por Bergin and Garvey Publishers, Inc. Massachusetts. Trad. Isidro Arias. Paidós.

Gómez, D. (2021). Dramaturgias del conflicto armado en el teatro colombiano contemporáneo. Caracol, 22, 308-332. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=583769854014

Grajales, C., Posada, W. (2020). El trasfondo didáctico del teatro. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 16(1), 187-210. bit.ly/3C9Fwxr

Redorta, J. (2021). Si quieres la paz, conoce la guerra, Revista Latinoamericana Estudios de la Paz y el Conflicto, 2(4), 116-128. https://bit.ly/3BV8gdc.

Bertone, A. (2018). Una opción hacia la desalienación: La emancipación en el teatro de Bertolt Brecht. La escalera, anuario de la facultad de arte. bit.ly/3oXpcg1

Bisquerra, R. (Coord.) (2009). Metodología de la Investigación Educativa, 2ª. Ed. La Muralla.

Brecht, B. (1971). Escritos sobre teatro. Tomo 3. Nueva Visión.

Harto, F. (2016). La construcción del concepto de paz: paz negativa, paz positiva y paz imperfecta. Cuadernos de estrategia, 183, 119-146. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5832796

Jiménez, J. (2020). De la paz imperfecta a la agencia pacifista. Revista Historia de la Educación Latinoamericana, 22(35), 35-64. https://doi.org/10.19053/01227238.11917

Murcia, N., Jaramillo, L. (2008). Investigación Cualitativa. La complementariedad. Una guía para abordar los estudios sociales. (2ª. ed.). Kinesis.

Pavis, P. (1980). Diccionario de teatro, dramaturgia, estética, semiología. Barcelona. Paidós comunicaciones.

Pérez, G. (2017). Manifestaciones y factores de la violencia en el escenario escolar. TELOS: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales. 19(2): 237-259. bit.ly/42yzykr

Pérez, E., Gutiérrez, D. (2016). El conflicto en las instituciones escolares. Ra Ximhai, 12(3), 163-180. bit.ly/43yPnJ3

Rickenmann, R. (2006). El rol de los artefactos culturales en la estructuración y gestión de secuencias de enseñanza-aprendizaje. Conferencia, Actas del I Congreso Internacional de Investigación, formación y educación docente, 30-31 de agosto y 1º de septiembre. Universidad de Antioquia.

Rickenmann, R., Mili, I. (2008). La escucha-descubrimiento y el aprendizaje de la postura de espectador. Contribuciones a una didáctica de la recepción cultural en el medio escolar. Pensamiento, Palabra y Obra, 1(1), 12-21. bit.ly/3Cxx4IB

Rojas, S. (2021). Foguet i Boreu, Francesc, dir. Guerra, Memoria y Dramaturgia. Madre Coraje y sus hijos en el teatro colombiano. 2021. Màster Universitari en Estudis Teatrals. https://ddd.uab.cat/record/249837

Sánchez, D. (2021). Dramaturgias del conflicto armado en el teatro colombiano contemporáneo. Revista Caracol, 22, 308-332. bit.ly/3NfeB9C

Sanmartín, J. (2007). ¿Qué es violencia? Una aproximación al concepto y a la clasificación de la violencia. Daimon: Revista Internacional de Filosofía 42:9-22. bit.ly/3NlTfHF

Schuster, A., Puente, M., Andrada, O., M. (2013). La metodología cualitativa, herramienta para investigar los fenómenos que ocurren en el aula. La investigación educativa. Revista Electrónica Iberoamericana de Educación en Ciencias y Tecnología, 4(2), 109-139. bit.ly/45RDKia

Tuvilla, J. (2004). Cultura de paz y educación. En Molina, B. & Muñoz, F. (Eds.), Manual de paz y Conflictos (pp. 387-426). Universidad de Granada Editores.

Vizcarra, M., Rekalde, I., Macazaga, A. (2018). La percepción del conflicto escolar en tres comunidades de aprendizaje. magis, Revista Internacional de Investigación en Educación, 10(21), 95-108. bit.ly/43lBzBD

Zarta, F. (2022). El silencio como violencia simbólica en el contexto educativo. Praxis Pedagógica, 22(33), 69-83. bit.ly/3J2zpPf

"EL LENGUAJE DE LAS ESPINAS" (LEIGH BARDUGO)

AINHOA ARTXANKO MANTXO
Maestra especialista en Educación Artística
coordinadora del programa SKOLAE

1. INTRODUCCIÓN

1.1. CONTEXTUALIZACIÓN

A 15 kilómetros de Pamplona, situada en la zona pre-pirenaica de Navarra, existe una escuela pequeña donde la educación igualitaria tiene un gran protagonismo. Por ello, hace 4 años fue elegida por el Gobierno de Navarra, junto a 14 centros educativos (Escuelas Infantiles, Escuelas de Educación Infantil y Primaria, Institutos y Centros de F.P.) para llevar a cabo el pilotaje del programa SKOLAE. En pocas palabras el programa SKOLAE pretende que la educación igualitaria quede impregnada en el currículum de todas las asignaturas y en todos los cursos de la educación obligatoria. Para ello, OBLIGA al profesorado (después de recibir una formación muy completa) a que trabaje este tema en el aula.

En esa escuela pequeñita de apenas 112 alumnos/as también se le da especial importancia a la Educación Artística. Existe (es la única escuelas públicas de Navarra) el perfil de la especialista en Educación Artística (maestra con formación universitaria en Magisterio e Historia del Arte y título de "Experta en Educación Artística"). La asignatura pretende trabajar la expresión artística a la par que la educación visual. La escuela cuenta con un taller que hace posible el trabajo de cualquier disciplina artística (danza, teatro, fotografía, dibujo, escultura, performance,…). Se trata de un taller de investigación en el que hay mesas altas de instituto con banquetas con la idea de que el alumnado se pueda mover, suelo de baldosa que ayude a trabajar con cualquier tipo de pintura y se pueda limpiarse con facilidad, lavabos para no tener que

manchar los baños de la escuela,...todo se hace fácil y en consecuencia el alumnado consigue una autonomía TOTAL en su trabajo. Conoce dónde esta el material, cómo se tiene que limpiar y recoger y por ello se pueden plantear diversos trabajos diferentes a la vez.

IMAGEN 1.



IMAGEN 2



I

1.2.TRAYECTORIA

Durante estos casi 4 cursos escolares muchos han sido los proyectos de SKOLAE que se han llevado a cabo a través de la Educación Artística. Hemos trabajado el tema de los cuidados haciéndonos preguntas de forma abierta y llamando a una reflexión para poder cuidar nuestro patio en las horas no lectivas, teniendo como referencia la obra de Vania Caro con el *"Proyecto pregunta"* en el que ella coloca preguntas en espacios públicos con el objetivo de que nos paremos y pensemos.

Nosotros/as también lo hicimos en nuestra escuela. Todos los lunes cuando volvíamos a la escuela nos encontrábamos el patio lleno de basura y la trabajadora de la limpieza tenía que recogerlo todo aunque no estuviera en su contrato. Hablamos con ella e intentamos empatizar con su situación. Después nos hicimos preguntas que no tenían una respuesta única, preguntas que no juzgaran y que nos incluyeran. Después de pensar en cientos de preguntas decidimos colocar esta: Zergatik lurrean eta ez zakarrontzian? que traducido al castellano quiere decir: ¿Por qué en el suelo y no en la basura?

Fue curioso porque hicimos un seguimiento al proceso y sí que vimos una mejora. Hicimos fotos y escribimos una carta al vecindario del valle y al ayuntamiento para que supieran qué estaba ocurriendo. Creo que con una instalación de este tipo llamas la atención y la gente se pregunta el por qué hemos puesto esa pregunta y con qué propósito. El problema no desapareció del todo pero sí mejoró y lo más importante, la trabajadora de la limpieza se sintió escuchada y que el problema era responsabilidad de todos/as y no sólo de ella por tener que limpiarlo.

IMAGEN 3.



Otro trabajo que hemos desarrollado con el alumnado de 3º y 4º de Educación Primaria es el del tema de los cuentos tradicionales y lo hemos analizado desde el punto de vista de la obra de la artista Dina Goldstein. Después de contarles el cuento, en este caso, de Blancanieves les proponíamos que se imaginaran a Blancanieves y al príncipe pasados 10 años: Cómo vivirían, qué aficiones tendrían, si tendrían trabajo fuera de casa,...Para ellos/as que quería decir "fueron felices". Es muy curioso porque incluso en esta edad las chicas y los chicos, en general, tienen una idea de la felicidad muy diferente. Ellas hablan mucho de la familia mientras que ellos más de las cosas materiales (tv, coche,…).

IMAGEN 4. *Fuente: http://dinagoldstein.com/fallen-princesses*



Estos son dos ejemplos de ejercicios que hemos llevado a cabo teniendo en cuenta el arte como herramienta didáctica, pero en este texto me voy a centrar en un proyecto que desarrollamos con el alumnado de 6º de Educación Primaria hace dos cursos escolares y que funcionó especialmente bien. Se trata de *"La biblioteca de los horrores"*.

1.3. DIAGNÓSTICO DE LA BIBLIOTECA ESCOLAR

Después de hacer un análisis de nuestra biblioteca escolar y ver que la mayoría de los textos e imágenes de los libros eran sexistas por no cumplir el requisito de "un buen trato" hacia las mujeres y diversas masculinidades, decidimos meternos con este tema apasionante. Estuvimos todo el curso analizando con el alumnado el vocabulario, las ilustraciones y los mensajes de todos los ejemplares de la biblioteca. Estaba claro que si pretendíamos guardar sólo los libros que merecían estar allí, nos quedaríamos sin biblioteca, así que se nos ocurrió catalogarlos como "libros terroríficos". Sólo el 33% de los ejemplares pasaban el filtro y de estos, el 98% estaban editados en los últimos 10 años. El análisis del

vocabulario no inclusivo es fácil de detectar pero también había que "leer entre lineas". Sólo con tener en cuenta el porcentaje de los escritores e ilustradores hombres que han creado estos ejemplares ya es clave para tener en cuenta el desequilibrio que existe entre la expresión masculina y femenina. Se trata de libros, en su mayoría, con un mensaje androcentrista en los que los hombres aparecen como seres divertidos, aventureros, gamberros, valientes, con amigos, trabajadores, héroes, protagonistas,...mientras que las mujeres aparecen como su sombra. En muy pocos casos como protagonistas y en muchos casos como artesanas, en imágenes domésticas, poco capaces de hacer cosas, hablando con animales y plantas, con un discurso muy controlado y poco divertido,...

1.4. FILTROS PARA DETECTAR

El alumnado, con la ayuda de la maestra, publicamos un listado con las ideas que creíamos que tenía que tener un texto o una imagen para ser aceptable desde el punto de vista igualitario. Después utilizamos este listado como filtro para ir seleccionando el material. Nos dimos cuenta de que ni los libros de clase (en la escuela sólo los utilizamos como material para buscar información) pasaban ese filtro. Teniendo en cuenta algo que se ha repetido estos últimos años una y otra vez, que la mayoría de los/as creadores/as de estos manuales son hombres no nos podemos quedar sólo ahí porque esto tiene unas consecuencias que aunque en algunos casos son difíciles de apreciar, en otros quedan totalmente al descubierto.

Aquí expongo las ideas que tuvimos en cuenta a la hora de examinar cada tomo.

Los cuentos infantiles:

- El príncipe siempre es el salvador de la princesa.
- Los cuentos muestran a mujeres superficiales con ropas incómodas porque no van a vivir grandes aventuras (tacones, vestidos largos que no dejan mucha movilidad) con un carácter de debilidad, de vulnerabilidad. Es decir, la actividad pertenece a los personajes masculinos y la pasividad a los personajes femeninos.

- Nos proponen un amor ideal con falta de libertad y reñido con un desarrollo personal pleno.
- Las brujas son malvadas, viejas y feas pero no nos hablan de su sabiduría. Se desprecian por su apariencia física y en muchas ocasiones llegan a dar miedo (por cómo gritan, por cómo andan, por cómo se ríen,…).
- Entre las mujeres hay rivalidad. La madrastra siempre es mala y tiene envidia.
- Los trabajos que se les asigna a las mujeres son de 2º nivel (son trabajos que socialmente no son tan imprescindibles como los que hace un hombre).

Los personajes:

- ¿Quién protagoniza la historia? ¿En alguna ocasión la protagoniza una mujer?
- Número de personajes femeninos y masculinos.
- Importancia y prestigio de los personajes masculinos y femeninos.
- ¿Quién realiza las tareas domésticas?
- ¿Quién realiza las tareas fuera de casa y remuneradas?
- ¿Aparece la mujer como objeto sexual?
- ¿Quién realiza los deportes, la ciencia y la aventura?
- La valentía, la toma de decisiones, la responsabilidad, la ambición, el arrojo, el éxito profesional ¿es exclusivo de los hombres?
- El miedo, el llanto, las emociones, el cuidado de las demás personas, la afectividad, la sensibilidad ¿es exclusivo de las mujeres?
- ¿La finalidad última del personaje femenino es casarse o encontrar a un hombre como pareja?

– ¿Se pone énfasis en las características físicas de los personajes femeninos?

Las ilustraciones:

– El delantal es un objeto exclusivo de mujeres.

– El maletín o las armas son objetos exclusivos de hombres.

– Las gafas en los hombres denotan inteligencia, en las mujeres o nada o una mujer amargada.

– El periódico es cosa de hombres.

– Cuando alguien aparece tras una ventana es una mujer.

– El sofá es siempre para el padre.

1.5. LA IMPORTANCIA DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA

Mientras analizábamos los ejemplares de la biblioteca escolar, paralelamente, en la asignatura de Educación Artística estábamos trabajando el tema de los miedos, los terrores, las angustias, qué nos lo provocaban, cómo los visualizamos, qué nos provocan, cómo nos defendemos de ellos, qué nos suponen física y mentalmente,...Analizando diversas imágenes de "Saturno comiéndose a su hijo" de Goya, Tracey Moffatt,"The Haunting"de Robert Wise, PIPILOTTI, Junji Ito, Marina Abramovic, entre otras.

Finalmente unimos la falta de libertad de muchas mujeres, la desigualdad en el trato a las mujeres y a la diversidad de "otras" masculinidades con la expresión de este horror en "la biblioteca de los horrores". Decoramos los armarios con atrezzos que provocaban al alumnado terror y guardamos en estos los ejemplares que creíamos que por diversas cuestiones, no habían pasado un filtro "de dignidad" y por ello merecían estar allí.

2. OBJETIVOS

Estos son los objetivos que nos pusimos para llevar la dinámica a cabo:

- Trabajar con el alumnado la necesidad de una igualdad verdadera.
- Hacernos conscientes de la falta de igualdad que todavía existe en nuestro entorno (en algunos casos es muy clara pero en otros cuesta verlo).
- Ser críticos con la información que nos llega.
- Ser consciente del poder que tiene la información visual y escrita en nuestra forma de pensar.
- Crear reflexión y conversación alrededor de los diversos estilos de información que nos rodean.
- Saber diferenciar entre lo correcto e incorrecto en esta información.
- Saber interpretar la información escrita y visual de una forma crítica.
- Conocer diversas referencias que puedan entenderse como modelos de igualdad.
- Saber analizar y decodificar los mensajes que algunos/as artistas nos quieren dar.
- Tener herramientas para hacer frente a estos mensajes.
- Conocer algunas técnicas, formatos y materiales para poder expresar nuestras ideas de una forma innovadora.

3. METODOLOGÍA

En la escuela de Gloria Larrainzar desde hace 7 cursos escolares hicimos una gran apuesta por trabajar la Educación Artística con calidad. Creemos que es una asignatura clave en la formación del alumnado porque

según la profesora de la Universidad Complutense, creadora del grupo de Educación Artística Pedagogías Invisibles y escritora de diversos libros sobre este tema María Acaso

> "En este mundo donde las imágenes nos asedian, intentando inexorablemente que vivamos en la tensión entre la realidad y el deseo, **podemos entender la educación artística como la herramienta desde la que desarticular el paraíso**. Una herramienta de deconstrucción que, en vez de ser erradicada, ha de ser situada en el centro para desplazar, desde la música, el teatro, las artes visuales o la poesía, aquellas formas de hacer que los modelos educativos del siglo XXI requieren. Una herramienta desde donde revisar los imaginarios y construir contra relatos".

En la asignatura de Educación Artística partimos de la metodología *"Visual Thinking"* que trata de crear una conversación desde lo que vemos en una imagen y cómo lo entendemos. Se trata de analizar la expresión desde lo emocional, desde lo que nos provoca (o no). Se pretende tener una experiencia vivencial. No existe sólo un mensaje cerrado, sino que cada uno/a interpretará el mensaje dependiendo de su origen, de sus vivencias, estudios, cultura,...Entre todos/as se completa el mensaje. Compartimos las opiniones y reflexiones de todo el alumnado y profesorado. Conocemos la intención que tenía/n el/la los/as artista/s a la hora de hacer esa expresión y cogemos ideas que en una segunda parte de la sesión nos podrán inspirar y guiar, pero nunca imitaremos o copiaremos las propuestas. Las obras que elige la maestra son obras de arte teniendo en cuenta diversas comunidades sociales, países, género y diferentes sensibilidades.

En una segunda parte de la sesión el alumnado tiene que desarrollar un trabajo práctico (la mayoría de las veces en grupo). Se tienen en cuenta la opinión de todos/as los/as participantes y la importancia de llegar a un consenso en el que todo el mundo este satisfecho y sea capaz de defender lo realizado.

Para finalizar, se hace una puesta en común en la que cada grupo explica lo que ha hecho y con qué objetivo, qué pretendían y qué se les ha hecho más fácil y más difícil. El resto de alumnado y profesorado dará su opinión de una forma constructiva y se evitarán los monosílabos y los juicios de valor (trabajamos mucho la idea de no limitarnos a que las cosas sean bonitas o feas, sino la importancia de que transmitan un mensaje y

nos hagan reflexionar, teniendo en cuenta el valor del arte a la hora de entender mejor la vida).

3.1. REFERENCIAS

El tema de las desigualdades en el poder hegemónico (en este caso y en la mayoría de los casos los escritores e ilustradores son los que nos dan la información) y la falta de referentes femeninos y el mensaje tan poco equitativo que existe en las ediciones, lo unimos al terror que esto puede suponer desde un análisis igualitario. Hablamos de los terrores, los miedos, el desgarro, el pánico,...

IMAGEN 5

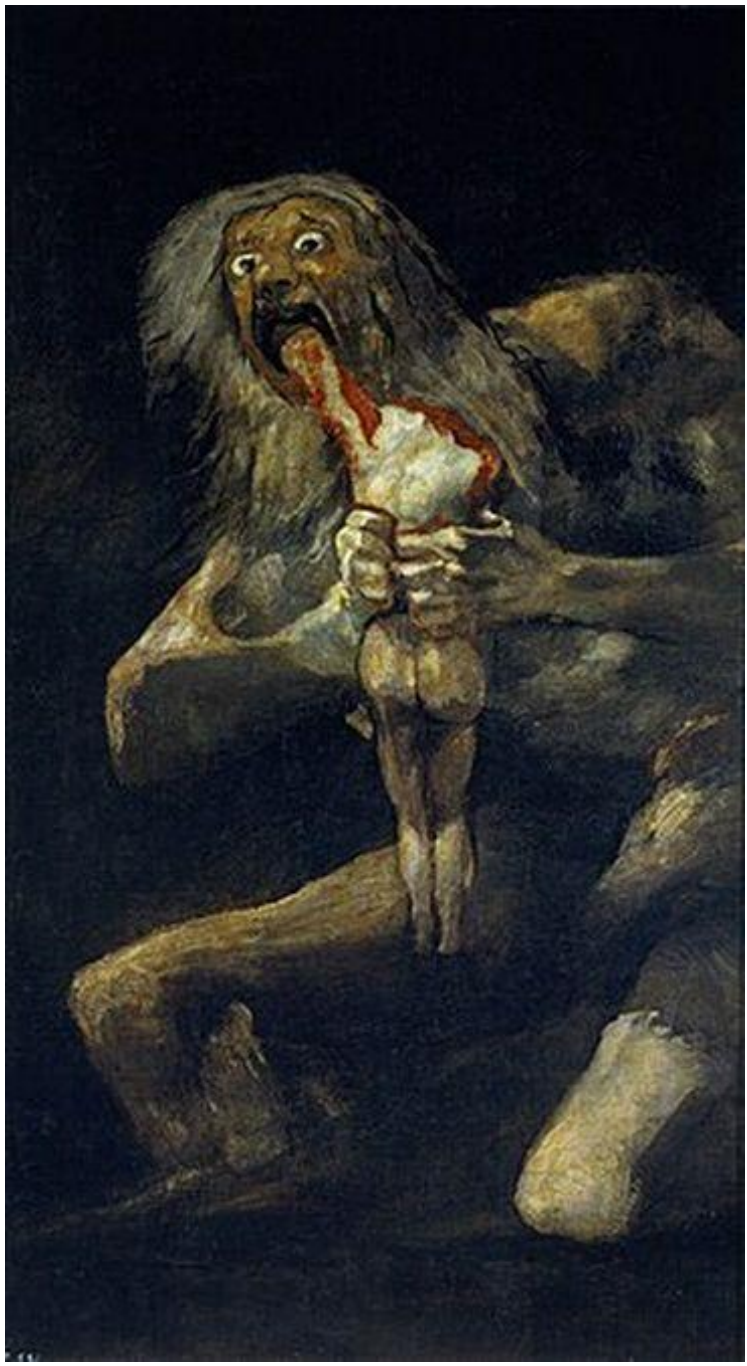


Fuente: Museo de Navarra. Ramón de Oscáriz “Santa Agueda” (1575)

En todos estos casos como nos sentimos inferiores ante una impotencia, ya puede ser por un ser que ejerce un poder sobre nosotros/as o por unas circunstancias que no podemos controlar. Examinamos toda la información que nos dan las expresiones de las caras, los cuerpos, los espacios, los colores, el ambiente que se crea. Para hablar de este tema analizamos obras como: Cuando trabaje en una tabla, haga clic donde desee agregar una fila o columna y, a continuación, haga clic en el signo más. La lectura es más fácil, también, en la nueva vista de lectura. Puede contraer partes del documento y centrarse en el texto que desee. Si necesita detener la lectura antes de llegar al final, Word le recordará dónde dejó la lectura, incluso en otros dispositivos.

Esta obra la trabajamos como caso de unas emociones que no se corresponden con la acción. En este caso a Santa Águeda le estaban cortando los pechos por predicar la palabra del señor y fue mártir. En las imágenes de atrás la están violando y forcejeando y ella parece que se siente a gusto. Su expresión no se corresponde con lo que esta viviendo en ese momento y por ello creemos que el pintor (hombre) no sentía nada de empatía por lo que le ocurrió. EN la parte principal del cuadro nos aparece Santa Águeda con sus pechos en una bandeja como si fueran dos pasteles y con una cara picaresca. Me parece interesante que el alumnado conozca la evolución en la Historia del Arte de algunos temas relacionados con las mujeres y cómo han sido tratados.

IMAGEN 6, *Goya "Saturno devorando a su hijo"*



Goya representa de forma caníbal y según la mitología romana, a Saturno comiéndose a su hijo por miedo a perder el poder.

IMAGEN 7 *Tracey Moffet*



Esta artista australiana realiza fotos y cortometrajes en muchas ocasiones con temática del poder social y sus consecuencias. Son representaciones políticas que provocan una denuncia. Hace un tipo de imagen sobrecogedora, que sin entender muy bien qué ocurre en la imagen, sabes cuál es el mensaje

IMAGEN 8. *Robert Wise"The Haunting" (1963)*



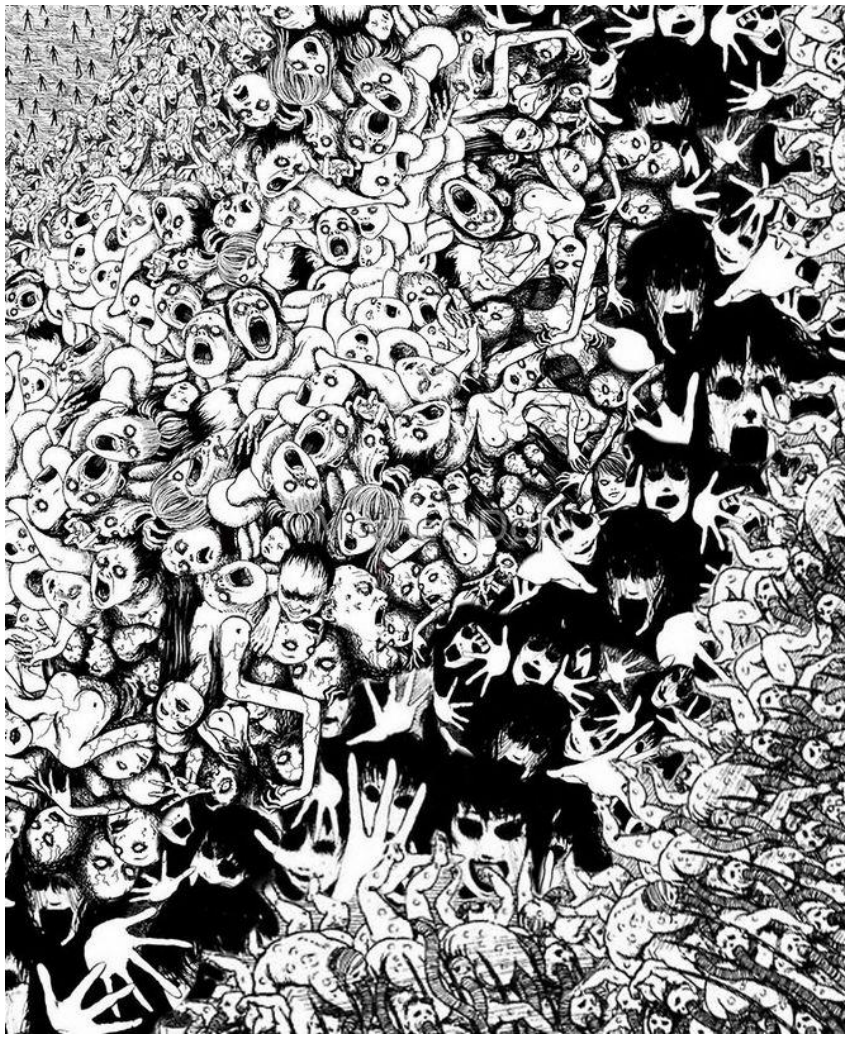
Esta película es escalofriante. Lo que atrapa al/a espectador/a son los sustos repentinos y la atmósfera de terror. La película nos narra la historia de cómo un científico junto con otro grupo de personas se instalan en una casa donde se han cometido crímenes atroces para saber si en ella se siguen presentando fenómenos paranormales. Una de las acompañantes del científico posee una especie de poder psíquico y al parecer tiene algún tipo de conexión con los espíritus que habitan la casa.

IMAGEN 9. *PIPILOTTI*



Esta imagen esta cogida de la performance "*Ever Is Over All*" en la que aparece una mujer con una flor rompiendo los cristales de los coches que estan aparcados ante la mirada de la gente que pasa por la calle y una policía y no le dicen nada, le dan su aprobación. Una acción muy poética que se puede entender de muy diversas formas. En esta imagen existe un gran contraste entre la estética de la foto (el espacio en la que se desarrolla y el cómo va vestida la mujer) y la acción. La lentitud con la que se desarrolla la performance también le da una cierta inquietud. Pipilotti consigue que, aunque sólo sea una imagen, podamos oír el sonido. Representa el desgarro, la rabia, la impotencia. Es una imagen muy recurrente para hablar de muchas cosas.

IMAGEN 10. *JUNJI ITO*



JUNJI ITO, es un artista manga que narra las crónicas de una joven inmortal a la que le ocurren situaciones terroríficas. Sus imágenes son muy impactantes. Igual que en el caso de Pipiotti, en estas imágenes también parece que pudiéramos escucharlas. Se oyen gritos desgarradores. Son imágenes que incluso pueden dar la sensación de claustrofobia por el agrupamiento de cuerpos, por cómo están puestas las manos como pidiendo auxilio o por el claroscuro del dibujo.

IMAGEN 11. *Abramovic "Ritmo 0"*



Las performance de la artista serbia Marina Abramovic no dejan impasible a nadie. Ella se mete hasta dentro, hasta perder el control de su ser. En este caso el público es quien ejerce ese poder convirtiéndose ella en un mero objeto que no tiene maniobra de acción.

Cuando trabajamos este tipo de imágenes es muy recurrente hablar de cuál creen que ha sido su origen. A qué les recuerda, si han visto alguna vez algo así, dónde y cuándo les parece que se desarrolla esa secuencia. También es muy importante el que se pregunten por qué creen que el /la artista ha hecho esta pieza, qué nos quiere transmitir, qué quiere que reflexionemos. Algunas veces llegamos a representar con nuestros propios cuerpos lo que vemos para vivirlo desde más cerca. Se trata de investigar qué tiene esa imagen que habla de mí. Normalmente son imágenes que nos pueden ayudar a entender cualquier situación de nuestras vidas. Las podemos relacionar con temas contemporáneos, con cosas que nos están pasando.

4. RESULTADOS

Finalmente unimos la desigualdad en el trato a las mujeres y a la diversidad de masculinidades con la expresión de este horror en "la biblioteca de los horrores". Trabajamos la anatomía para conocer más los esqueletos que íbamos a representar. Por otro lado trabajamos la técnica de la gomaespuma, la mezcla de colores, el difuminado con acrílicos y el pegado con pistola de silicona. Decoramos los armarios con atrezzo que provocaban al alumnado terror y guardamos en estos los ejemplares que creíamos que por diversas cuestiones, no habían pasado un filtro "de dignidad" y por ello merecían estar allí.

Para dar a conocer a toda la comunidad educativa el resultado de nuestra investigación hicimos invitaciones para una inauguración de nuestro trabajo. El alumnado explicó ante las familias, alumnado, profesorado y trabajadoras del centro todo el proceso. Repartieron octavillas con las cosas que habíamos tenido en cuenta para hacer un cribado e invitaron a poner ese filtro a los libros de sus casas.

Creemos que este proyecto fue muy completo porque se trabajaron muchos aspectos de nuestra vida contemporánea que creemos que va a ser decisivo para nuestro futuro. Hicimos un gran análisis de los ejemplares, ayudados/as por la reflexión de obras de arte. Trabajamos la parte expresiva e hicimos algo útil para toda la escuela. En la inauguración creamos conciencia. No fue algo que se quedó dentro de la escuela sino que traspasó las paredes para llegar a las casas.

IMAGEN 12.



IMAGEN 13. *La "biblioteca de los horrores"*



En una segunda fase hicimos sellos de caucho para estampar en los libros que lo merecían. Comenzamos haciendo serigrafías muy sencillas. Luego pasamos a hacer sellos en materiales como boniato o patatas. Trabajamos la idea de positivo y negativo y también vimos referencias artísticas como las del artista Cristian Soto Martínez.

IMAGEN 14. *Cristian Soto Martínez*



IMAGEN 15.

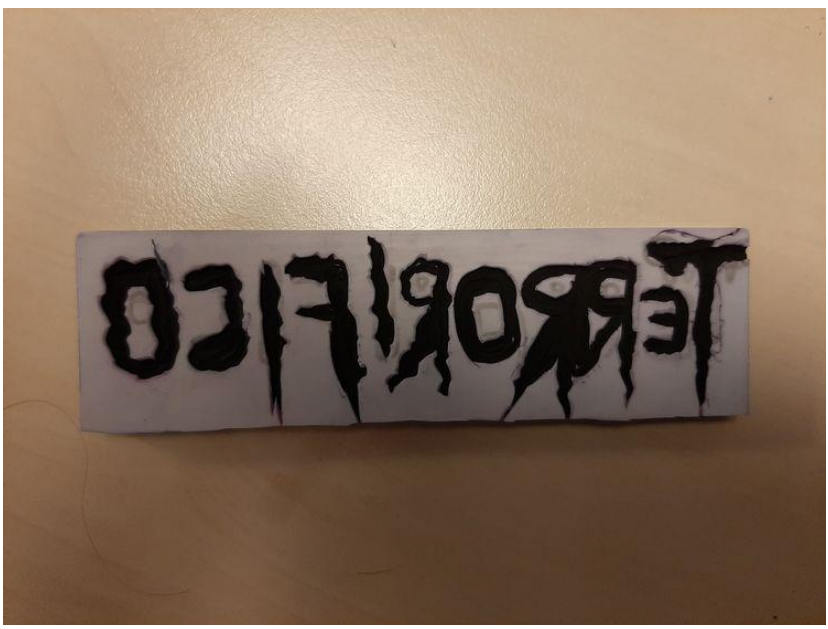


IMAGEN 16.



5. DISCUSIÓN

En la escuela hubo una gran discusión alrededor del futuro de los ejemplares de la biblioteca, ya que algunos eran muy antiguos. Había profesorado y alumnado que creía que lo mejor era tirarlos y hacer sitio a ejemplares contemporáneos, mientras que otras personas, creíamos que era importante tenerlos en la biblioteca para conocer "de dónde venimos" e incluso el poder tunearlos y hacerlos más nuestros. Creo que es importante conocer nuestros orígenes y es clave para entender muchas de las cosas que ocurren hoy en día. Puede llegar a ser un material que se puede manipular (en contra de lo que siempre hemos reivindicado de que los libros hay que cuidarlos y está prohibido subrayar o hacer cualquier tipo de marca). La manipulación puede ir pasando de manos a manos y se puede convertir en una especie de diario colectivo con todas las modificaciones que se le pueden ir haciendo. Pueden ser libros vivos que se van metamorfoseando con el tiempo. Proponemos no tirar los cuentos sexistas sino usarlos como material didáctico: cambiar el final,

los roles, crear situaciones nuevas, cambiar la ropa de los personajes, hacer collage cogiendo recortables de revistas, tachar el vocabulario sexista y corregirlo por un vocabulario más inclusivo,...es decir romper con los estereotipos y que los libros sean recursos válidos.

6. CONCLUSIONES

Es importante que el alumnado conozca las desigualdades de la forma más práctica posible, en su día a día, en la publicidad, en los ejemplares o redes que consumen. En Zubiri llevamos muchos años trabajando la igualdad mediante dinámicas de grupo y en muchos casos nos hemos dado cuenta de que para el alumnado no es algo tan cercano. Conocen lo que es correcto, lo que tienen que contestar, a nivel académico tienen un dominio total del tema pero luego, en muchos casos, no les llega a lo emocional. Salen del aula y parece que lo aprendido ya no tiene continuidad. Es por esto que hemos decidido trabajar desde lo práctico, desde sus consumos. Queremos destruir y deconstruir lo que nos rodea. Primero hay que hacer un diagnóstico y conocer qué ven, que oyen, qué leen, qué comparten y con la ayuda de la Educación Artística intentar hacer reflexión y conversación. Conocer y crear nuevos modelos de información. Hacerles conscientes de la importancia que ellos y ellas tienen como referentes del alumnado más pequeño de la escuela. Tienen un papel decisivo y esto lo tenemos que aprovechar creando dinámicas para compartir momentos de intercambio entre los/as más pequeños/as y los/as más mayores del centro contándoles cuentos o creando cuentos de forma conjunta.

7. AGRADECIMIENTOS

Para el centro Gloria Larrainzar hubo un antes y un después con el pilotaje del programa SKOLAE. Nos cambió la vida laboral pero sobretodo nuestra vida personal. Comenzamos a entender y a vivir la igualdad de otra forma. Siempre habíamos hecho “lo que habíamos podido” y “lo que habíamos creído” pero fue con la formación que nos ofreció Marian Moreno con la que hicimos un proceso catártico. Por eso le doy mi agradecimiento más sincero, porque a partir de entonces fue cuando

empezamos a trabajar la igualdad de verdad. Todavía queda mucho por hacer pero de lo que sí estamos seguras es de que vamos por el buen camino.

8. REFERENCIAS

"Enseñar a transgredir" Bell Hooks, Capitán Swing.

"Escuelas libres de violencias machistas", Kika Fumero, Marian Llaneza y Carmen Ruiz Repullo. Colección estudios de violencia de género.

"Educación y cultura visual", Fernando Hernández. Octaedro.

"Transeducar, arte, docencia y derechos LGTB", Ricard Huerta. Editorial Egales.

"Art thinking cómo el arte puede transformar la educación" María Acaso y Clara Megías. Paidós.

"Reduvolution, hacer la revolución en la educación", Maria Acaso. Paidós.

Artículo "Jóvenes en la manosfera. Influencia de la misoginia digital en la percepción que tienen los hombres jóvenes de la violencia sexual", Centro Reina Sofia y FAD.

EL ARTE AL SERVICIO DE LA DIDÁCTICA: LA "INFOGRAFÍA", LA HERRAMIENTA VISUAL PARA LA DIVULGACIÓN Y GENERACIÓN DEL CONOCIMIENTO EN EL ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA

MARÍA DE LA PAZ ALEGRE SALGUERO
Departamento de Didáctica. Universidad de Cádiz

1. INTRODUCCIÓN

La educación universitaria es un ámbito en constante cambio que ha tenido que adaptarse y evolucionar según la época. No obstante, durante la segunda mitad del siglo XX y principios del siglo XXI, el sistema educativo ha tenido que enfrentarse y superar infinidad de retos de diferentes índoles. Este contexto emerge a consecuencia de una serie de factores que han ido surgiendo durante este periodo temporal. Entre ellos se encuentran: i) una mayor competitividad a nivel multidisciplinar y ii) los avances tecnológicos...Este análisis ha favorecido la implementación de una serie de acciones, en la educación superior, cuyo objetivo final es mejorar los servicios que se ofertan al alumnado.

En este sentido, la implantación de los nuevos Grados dentro del Espacio Europeo Superior (EEES) para la formación de profesionales a nivel europeo, ha evidenciado la obligación de potenciar en el estudiantado competencias que pueden llegar a ser vitales para su inmersión en el mundo laboral. El fomentar e implementar dichas competencias en ellos, es un procedimiento ampliamente desarrollado en el seno de cada una de las diferentes disciplinas de los grados universitarios. Sin embargo, al estar vinculado a cada una de ellas, no ofrece una visión multidisciplinar y cercana a la realidad en la que confluyen aspectos técnicos, económicos y sociales. Por ello, cimentar acciones multidisciplinares y transversales

que permitan subsanar estas carencias son vitales en la formación de nuevos profesionales en un entorno laboral globalizado. Es más, la "Educación" debe de entenderse como un medio vehicular, que no solo permite transmitir conocimientos, sino que debe de: i) fomentar y favorecer las competencias requeridas para la capacitación para lograr un proyecto personal y de vida de éxito y ii) ser la vía para transformar la realidad. Para ello, la educación superior busca nuevas metodologías de enseñanza que capaciten al alumnado para el desarrollo de habilidades blandas "soft skills" muy demandadas en los perfiles profesionales actuales.

Las "soft skills" o habilidades blandas, son una combinación de competencias, actitudes y rasgos de personalidad que con independencia del nivel de formación posibilitan, entre otras acciones, que la divulgación de los avances realizados en una determinada disciplina, se lleve a cabo en un lenguaje sencillo y comprensible por la comunidad ajena al ámbito de estudio. Habilidades como la comunicación, el liderazgo o la empatía son algunas de las demandadas en la actualidad.

En este marco de actuación disciplinas tan ajenas, como el "arte" se convierten en vitales e indispensables para llevar a cabo los procesos comunicativos orales y escritos de una forma eficaz, ya que permiten emplear en un lenguaje "visual "atractivo, divulgativo y de fácil comprensión. Por su parte, las nuevas herramientas e innovaciones tecnológicas disponibles, han derivado a que el "arte" sea considerado con un canal vehicular para la transmisión y comprensión de la información a través de la "expresión visual". En este sentido la "infografía" es uno de los mecanismos más recurrentes que se emplean para facilitar la memoria y compresión de la información; posibilita agilizar los procesos cognitivos asociados a estas dos acciones. No obstante, llevar a cabo esta difusión de forma efectiva, requiere de consideraciones que van desde el diseño propio de la infografía hasta las competencias comunicativas del expositor.

Con el fin de promover y fomentar que, las competencias necesarias para llevar a cabo de forma eficiente y eficaz la transmisión de los conocimientos asociados a una determinada disciplina, profesores del área de Ciencias de los Materiales e Ingeniería Metalúrgica de la Universidad de Cádiz, han puesto en marcha proyectos educativos que exploran nuevas formas de implementar los conocimientos y herramientas necesarias

para que el proceso comunicativo derivados de: i) un proyecto, iii) los resultados de un análisis iii) la exposición de un trabajo realizado… Se lleve a cabo mediante un canal visual que sea atractivo, se apoye en las nuevas tecnologías y sea de fácil divulgación.

No obstante, frente a la implementación de esta nueva metodología de transmisión de la información (realización de una infografía), los profesores, se enfrentaron a estudiantes que manifestaban amplias carencias en el desarrollo de las habilidades que posibilitan la: i) síntesis de la información, ii) la exposición de los resultados y iii) el diseño de un plan de actuación. Para subsanarlas, el profesorado involucrado en la impartición de la asignatura de Ciencia en Ingeniería de los Materiales (CMeIM) y Organización y Gestión de Empresa (OyGE), asignaturas del primer curso del grado en Ingenierías en Tecnologías Industriales (GITI) ofertadas por la Universidad de Cádiz en la Escuela Tecnológica Superior de Ingeniería de Algeciras (ETSIA), diseñaron una serie de actividades de aprendizaje, abordadas desde la perspectiva de ambas asignaturas, que posibilitaban la potenciación del uso de las herramientas necesarias para llevar a cabo un proceso divulgativo y defensa de un "micro-proyecto" a través de la realización y defensa de una "infografía".

2. OBJETIVOS

En este capítulo, se presenta un plan de actuación en el seno de la asignatura de "Ciencia en Ingeniería de los Materiales (CMeIM) y Organización y Gestión de Empresa (OyGE), asignaturas del primer curso del grado en Ingenierías en Tecnologías Industriales ofertados por la Universidad de Cádiz que se lleva a cabo desde el curso escolar 2012 hasta la actualidad. Dicho plan se cimenta en el aprendizaje basado en problemas (ABP) orientado a proyectos (AOP) mediante actividades donde se insta al alumnado a: i) ser capaz de sintetizar la información, ii) transmitir los resultados de forma clara y precisa y iii) exponerlos en un lenguaje "visual" "atractivo" y "ameno" para el público.

- Este contexto deriva en que los principales objetivos de este estudio se puedan resumir en la siguiente cuestión: *Cómo el arte es un medio vehicular para:*
- Desarrollar competencias transversales asociadas a la divulgación y exposición del conocimiento científico a través de medios visuales.
- Determinar una metodología que permita la elaboración de una infografía .
- Implementar esa metodología en el ámbito de la educación superior.
- Fomentar la participación activa por parte del alumnado
- Promulgar la cooperación entre los alumnos al proponer soluciones conjuntas a las cuestiones planteadas.

3. METODOLOGÍA

Para llevara a cabo este proyecto en cuestión, el profesorado involucrado en las asignaturas, idearon dos tipos de actividades: i) la resolución de casos prácticos de selección de materiales y procesos de producción, y ii) la elaboración, divulgación y defensa pública, por parte de grupos de trabajo de un micro-proyecto de idea de empresa aplicable al entorno industrial de la Bahía de Algeciras a través de una "infografía". Destacar que la implementación de las actividades tuvo tres frentes de actuación. El primero hace referencia a la adquisición de los conceptos y empleo de las herramientas básicas necesarias para llevar a cabo una infografía de forma eficaz, es decir, que sea: concisa, divulgativa y atractiva para un público ajeno a la actividad desarrollada. El segundo se centra en el empleo de la herramienta CES-Edupack (recurso web 1) y la bibliografía básica y específica de las disciplinas inmersas en este proyecto. El tercer y último punto se encuadra en la presentación pública de la "infografía realizada" en eventos de divulgación. Para ello, los profesores inmersos en este proyecto llevaron a cabo una serie de acciones que se describen a continuación:

1. Definir aspectos relacionados con la realización de una infografía. Para ello se realizó una búsqueda bibliográfica específica concerniente a las pautas a ejecutar para realizar y presentar una "infografía". Esa información se sintetizó y se transmitió al alumnado de la asignatura con el fin de realizar, al final del periodo lectivo, una "infografía" como medio vehicular para la exposición oral y defensa del "micro-proyecto" de idea de empresa desarrollado.
2. Definir los marcos de trabajo de los "micro-proyectos" a partir de los contenidos complementarios entre las asignaturas involucradas en la actividad (ver Anexo I).
3. Defender y divulgar los contenidos de los "micro-proyectos" a través de la "infografía" diseñada en las jornadas de divulgación realizadas en la ETSIA, en los primeros cursos de impartición de esta actividad, y desde el curso escolar.2018-2019 en las jornadas de divulgación de la empresa Acerinox.

3.I METODOLOGÍA: ACTIVIDADES

3.1.1. Nociones sobre "infografía": El póster académico.

El diseño y presentación de un póster requiere de habilidades "soft skills" en el ámbito de la comunicación y creatividad que no se recogen en los planes de estudio de la educación superior. Así la creación de contenido, maquetación, el empleo de colores, la comunicación verbal y no verbal, así como la apariencia y aptitud frente a un desafío son competencias transversales que deben de ser consideradas (Berg et al. 20017).

En esta actividad el profesorado inmerso en este proyecto, resume los aspectos más relevantes concernientes a los pósteres académicos y las principales características que deben de cumplir en el momento de su elaboración. Para ello, se llevó a cabo una revisión documental en base a diferentes fuentes de información vinculadas a la infografía académica desde la perspectiva de las consideraciones y pautas a seguir en su elaboración. Tras leer y procesar dicha información, el alumnado tuvo a su disposición un documento divulgativo en el que, de forma sintetizada describe los siguientes aspectos:

A) ¿Qué es el póster académico?

En contexto de la lengua española el término "cartel" alude a una "lámina de papel que se emplea con fines publicitarios o informativos". En el ambiente académico, el póster o "infografía", en nuestro contexto, es una forma que permite divulgar conocimiento en forma impresa o electrónica; algunos autores como Hardicre y otros(Hardricre et al. 2021) los describen como "Guiones gráficos de información".

B) Finalidad de la "infografía".

La infografía, en un ámbito académico, permite divulgar los contenidos, propuestas, resultados y conclusiones a otros entornos ajenos, o no, al ámbito universitario (Montes-Rojas et al. 2020, Catalá J. 2018). Promulga la creatividad y tiene el objetivo de comunicar e inducir en el quién lo visualiza una imagen mental de lo que se expone.

Puede emplearse de forma aislada o apoyarse en otros formatos de presentación tales como: monitores, trípticos…Para ello, usan imágenes, en vez de palabras, con el fin de producir en los espectadores un mayor impacto. En este contexto, la presentación visual y los gráficos son herramientas claves para la configuración de un trabajo que sea fácil de asimilar, estimule el interés y la discusión entre los asistentes (Pérez and Hernández et al. 2018). El mensaje que emana de una infografía se caracteriza por ser continua y constante lo que, en última instancia, promueve un aumento en el nivel de confianza que suscita (Mondal and Mondal 2017).

Además en un ámbito académico como es la docencia superior, posibilita difundir los trabajos realizados (análisis, síntesis y evaluación de la información recabada en el seno de la actividad) (Lefor and Maeno 2016), se contempla como un elemento de socialización (Brown 2020) y promueven la transferencia del conocimiento (Lefor and Maeno 2016).

Las "infografías" pueden dar lugar a que se generen interacciones más cercanas y detalladas entre los receptores y los emisores, es decir en este caso, entre los alumnos que llevaron a cabo el diseño, la realización y defensa de la idea de "micro-proyecto" a través de la exposición de la infografía y el resto del alumnado y el profesorado inmerso en la

actividad en las jornadas de divulgación; para el estudiantado representó un primer acercamiento a la difusión de conocimientos.

Al igual que la redacción de documentos, las infografía permiten desarrollar competencias de escritura, expresión visual de una forma organizada, cuidadosa y atractiva (Bavdekar and Vyas 2017).

C) Limitaciones de la "infografía"

Las infografías suelen ser caras y necesitan tiempo para ser planificadas y ejecutadas con éxito; se emplean programas electrónicos que requieren de un amplio dominio de los mismos. Una vez planificados y elaborados, deben de ser impresos; es decir, necesitan el acceso a recursos, apoyo financiero y asesoramiento.

Su formato es pasivo y se emplea la "expresión visual" en vez del contenido para atraer la atención (Duchin and Sherwood 1990). No obstante, en algunas ocasiones, las infografías pueden ofrecer una explicación incompleta o poco didáctica de los contenidos que presentan; hecho que preocupa a los autores

D) Pautas a seguir para su diseño y elaboración.

Diseñar y elaborar una infografía requiere que el autor tenga en cuenta una serie de cuestiones previas: i) ha de ser claro y conciso en una temática que a priori puede ser difícil de interpretar ii) se requiere un conocimiento profundo de esta, así como iii) se emplean ciertas habilidades relacionadas con el proceso comunicativo y diseño en las que el "arte" como forma de expresión juega un papel fundamental.

E) Elaboración del contenido

Para que una infografía llegue al público, el contenido no puede ser la prioridad en su elaboración, sino que la atracción visual debe de ser clave y considerada como primordial en su diseño (Howard 2015). Es decir, cuestiones como: la fuente, el diseño, la organización, el uso del color imágenes y el empleo de espacios positivos han de ser considerados vitales en el proceso de elaboración.

F) Preparación del presentador

Las sesiones de pósteres se realizan en un espacio donde el público asiste a una hora determinada. El autor por su parte debe de prestar atención a las instrucciones relacionadas con el lugar y los materiales necesarios para su exposición. Además, su defensa requiere de que el presentador tenga constancia de que su apariencia y comportamiento pueden jugar un papel importante en el proceso comunicativo; la divulgación del contenido de una infografía involucra elementos comunicativos verbales y no verbales (Ross et al. 2019).

Una vez que el alumnado tuvo constancia de las nociones básicas a tener en cuenta en la elaboración de una infografía y su defensa, se procedió a dar a conocer la problemática del proyecto.

3.1.2. Resolución de casos prácticos del entorno industrial

El proyecto que se planteó se llevó a cabo desde una perspectiva realista y una problemática industrial en referencia a las asignaturas de CMeIM, en cuanto a: i) la selección de materiales de ingeniería para la fabricación de sistemas o ii) de procesos de producción o iii) el rediseño de materiales comunes con perspectiva ecológica y con los de la asignatura OyGE en relación al análisis de decisiones económicas sobre dicha selección, tomadas en función de criterios de eficiencia y rentabilidad. Para ello, el profesorado crearon escenarios reales donde el alumnado pudo reflexionar sobre los conocimientos adquiridos en el transcurso del periodo lectivo de cada una de las asignaturas inmersas en el proyecto, de forma que pudieran aplicar sus conocimientos a situaciones que se producen en su entorno.

Esta metodología de actuación, a pesar de estar dirigida en todo momento por el profesorado, promulgó la autonomía y participación activa del alumnado, el cual debió de buscar, relacionar y sintetizar la información derivada de la problemática planteada y conectarla con los contenidos de las asignaturas (ver Anexo I).

3.1.3 REALIZACIÓN DE MICRO-PROYECTO

Desde el comienzo del periodo lectivo, el profesorado comunicó al estudiantado que durante el transcurso de las asignaturas de CMeIM y OyGE se llevará a cabo un micro-proyecto donde se propondrá una idea de negocio para: i) desarrollar un nuevo, ii) seleccionar materiales alternativos para un producto ya existente, o bien a iii) optimizar un sistema productivo en situaciones reales planteadas por el profesorado (ver anexo II). Además de los objetivos de la actividad anterior, esta también pretendió fomentar el espíritu innovador y emprendedor en el alumnado. como solución para su desarrollo profesional.

Partiendo de unos puntos básicos a desarrollar (ver anexo III), el estudiantado entregó un resumen de la idea del micro-proyecto en la mitad del semestre y los profesores comunicaron las sugerencias necesarias en horas de tutorías colectivas y a través del campus virtual. Tras entregar la memoria final en la mitad de la asignatura, los alumnos realizaron una exposición. En la exposición y en un intenso coloquio con el resto de los grupos de trabajo y con los profesores, la capacidad de comunicación oral fue objeto de autoevaluación y de evaluación entre iguales (Brown and Glasner 2003) y por el profesor. Tras aplicar las mejoras propuestas se realizó una segunda exposición del micro-proyecto apoyada en infografía y abierta al resto de la comunidad universitaria (recurso web 2)

4. RESULTADOS

Los resultados de las actividades propuestas por el profesorado se extrajeron de las calificaciones obtenidas, en bases a tres rúbricas de evaluación. La primera contempla la evaluación, por parte del profesorado de la asignatura, en base a la adecuación de los micro-proyectos respecto a los criterios establecidos por el profesorado, y del alumnado participante en la actividad en referencia a la impresión dada por cada una de las propuestas (ver Fig. I).

Nombre del micro-proyecto	Innovación (25%)	Materiales/economía (25%)	Discusión escrita (20%)	Exposición (evaluación entre iguales)	Póster (15%)	Nota CMeIM	Nota OyGE
ABADA: Plancha-cepillo portátil a partir de aleaciones de aluminio y polímeros	8	7.5	5.5	6.6	7	6.75	10
COCHE FOR MEN'S Carrocerías de coches a partir de aleaciones ligeras	6.5	8	8	6.6	8	7.5	9.33
CRYOPLAST Enfriamiento de portátiles a partir de aerogeles	10	9	10	8	8.5	9.025	9.33
ECO-TRANSPORTES MARÍTIMOS eco-diseño de contenedores marítimos mediante el uso de materiales ligeros	8	8	7.5	6.5	9	7.65	7.67
ECOBUM sistema de reciclado de agua en cisternas usando polímerosPVD+PP	8	7	7.5	6.9	7	7.2	8.33
EVAFRESH (lata refrigerante con espumas + aleaciones ligeras)	8	9	8.2	6.6	8	7.95	6.67
MESA BEWEGLICH, diseño de las piezas y materiales de mesas multiusos (polímeros y aleaciones de aluminio)	6.5	9.5	8	6.4	8.5	7.9	10
POLINOXI sustitución de las tuberías de aceros inoxidables para circulación de agua caliente	8	9	9.5	7.3	8.5	8.525	10

TRIPOD trípodes de soporte en equipos de medición de medición topográfica fabricado mediante materiales compuestos cumpliendo la normativa vigente	9.5	10	9.5	7.8	8.5	9.05	10
SEFTYFIRST sistemas conjugados en la carrocería de los coches (materiales hidropoliméricos) para un menor efecto en el impacto con peatones	9	10	7	6.9	7	7.925	9.33
TACONES INTERCAMBIABLES (HEEL SHOES)	5	8	7	6.9	8.5	7.25	9
MOTORSUR diseño de viseras con filtros UV más baratas para los cascos de los motoristas	9	8.5	6.5	7	10	7.9	10
NUTRISA	6	6.5	6.5	6.2	0	5.325	5.33
INSTANT ICE CUBE disolución para hielo instantáneo y polímeros para envolturas	8	4.5	5	5.3	7	5.55	6
ECOFLEX quitamiedos de caucho	6	8	7	7.2	9	7.5	6

Figura I: Rúbrica de la evaluación por parte de los profesores responsables de las asignaturas de CMeIM y GyOE de los micro-proyectos de empresas propuestos por los alumnos de 1º del grado en ingeniería en tecnologías de industriales de la ETSIA con su ponderación respecto a la calificación final de la actividad. Los colores asociados a cada propuesta hace referencia a la agrupación de trabajos que ha realizado el profesorado de las asignaturas para la evaluación de la actividad dando lugar a 5 grupos.

La segunda rúbrica hace referencia a un ejemplo de evaluación por pares de la defensa de la idea de micro-proyecto propuesta por uno de los grupos de trabajo evaluados por el profesorado y el algunos de grupos participantes.

CRYOPLAST							
Concepto	Max. Calificación	Profesor	Grupo I	Grupo II	Grupo III	Grupo IV	Grupo V
PRESENTACIÓN DE LA INFORMACIÓN (DIAPOSITIVAS, PIZARRA, VÍDEOS…)	35	31	28	30	27	28	32
Claridad	10	10	8	8	8	8	9
Ritmo	5	5	4	5	4	4	5
¿Despierta interés?	5	3	4	4	4	4	4
Vocabulario y expresión	5	5	4	4	4	4	5
Voz (claridad, volúmenes, entonación)	5	5	4	5	4	4	5
Contenido no verbal (gestos, contacto visual)	5	3	4	4	3	4	4
CONTENIDO	50	43	32	36	29	41	28
Relevancia contenido Materiales	20	18	15	17	10	18	16
Relevancia contenido Empresa	20	15	10	12	9	16	7
Uso de anécdotas y ejemplos	5	5	4	4	5	4	2
¿Indican bibliografía y esta es adecuada)?	5	5	3	3	5	3	3
ORGANIZACIÓN	15	11	14	11	10	12	12
Se ajusta al tiempo	6	5	5	5	4	5	5
Reparto del tiempo/contenidos entre componentes	6	0	3	2	1	2	1
¿Muestra educación) ¿Son corteses con sus colegas?	3	3	3	2	3	3	3
Coordinación (se presenta correctamente, nivel de improvisación de la puesta en escena…)	3	3	3	2	2	2	3
PROMEDIO: 80	100	85	74	77	66	81	72

Figura II: Ejemplo de la rúbrica de evaluación empleada en la calificación de la exposición oral por parte del profesorado y el alumnado restante ante la defensa, de un grupo en concreto, de su idea de micro-proyecto; actividad propuesta en las jornadas divulgativas de la ETSIA .

La tercera de ellas, contempla una evaluación entre pares de la defensa y exposición de los micro-proyectos en las jornadas divulgativas realizadas por la ETSIA y posteriormente por la empresa ACERINOX de los micro-proyectos. Esta calificación, fue llevada a cabo por un profesorado ajeno a la actividad y por el alumnado presente en dichas jornadas (ver Fig. III).

Nombre del micro-proyecto	Carácter innovador	Capacidad expositiva	Edición de la infografía
ABADA	6/4/5	5/—/3	6/4/3
COCHE FOR MEN'S	6/4/2	6/—/3	5/3/2
CRYOPLAST	7/4/4	6/—/4	7/3/5
ECO-TRANSPORTES MARÍTIMOS	—/4/4	—/—/5	—/4/5
ECOBUM	8/4/2	8/4/5	8/4/4
ENVAFRESH (lata refrigerante)	8/4/4	8/—/5	7/4/5
MESA BEWEGLICH	—/5/2	—/—/3	—/4/2
POLINOXI	7/4/2	5/—/4	6/4/3
TRIPOD	6/5/3	7/—/5	7/4/4
SEFTYFIRST	7/4/5	9/—/5	9/4/5
TACONES INTERCAMBIABLES (HEEL SHOES)	7/4/5	6/—/4	7/4/3
MOTOSUR	—/4/4	—/—/3	—/4/2
NUTRISA	—/—/—	—/—/—	—/—/—
INSTANT ICE CUBE	9/3/5	7/—/2	7/3/2
QUITAMIEDOS DE CAUCHO	9/5/4	9/—/3	9/5/3/

Figura III: Ejemplos de la valoración de los micro-proyectos de empresas propuestos por los alumnos de 1º del grado en ingeniería en tecnologías de industriales de la ETSIA por el alumnado asistente a las jornadas de defensa (primera y tercera calificación) y por el profesorado ajeno a las asignaturas involucradas en la actividad (segunda clasificación) en base a una puntuación máxima de 10 siendo 1 muy deficiente y 10 excelente.

Estos datos fueron posteriormente analizados por la autora de este trabajo con la finalidad de establecer si las acciones llevadas a cabo en el seno de estas actividades establecieron una relación causa-efecto entre: i) la información recibida respecto al "arte" de elaborar y diseñar una "infografía" y su posterior defensa y las calificaciones obtenidas en ella según las rúbricas de evaluación.

5. DISCUSIÓN.

La docencia en el ámbito universitario debe de cimentarse en modelos educativos en las que la interacción profesor-estudiantado, alumnado-alumnado, debe de ser fundamental en la acción de establecer los medios que posibilitan el afianzamiento de un aprendizaje basado en: i) la interiorización de conceptos, ii) el razonamiento crítico y el iii) aprendizaje cooperativo. En vistas a solventar estas deficiencias, los planes de estudio en la educación han ido integrando una docencia distinta de la convencional (basada en clases magistrales) en las que las interacciones profesorado-alumnado son clave en la "instrucción, aprendizaje", "dirección, seguimiento y afianzamiento" de los conceptos impartidos en las asignaturas desde un punto de vista multidisciplinar. Se requiere la implementación de metodologías activas en la educación superior, que favorezcan que el docente tenga un papel proactivo, es decir, no sólo va a ser un locutor de clases magistrales, sino que va a ser un "acompañante" en el proceso de enseñanza-aprendizaje, promoviendo a su vez, el aprendizaje autónomo y el desarrollo de la inteligencia emocional (Flechsig, 2003)

Además de promulgar esta interacción profesorado-alumnado, la educación superior debe de buscar metodologías que fomenten también, el desarrollo de habilidades blandas "soft skills". En este marco, recientemente, se han llevado a cabo nuevos proyectos de enseñanza que rediseñan nuevas alternativas de "entender la enseñanza" que fomentan que los estudiantes lleguen a interiorizar las herramientas, competencias, habilidades y recursos para afrontar el reto que supone la inserción laboral de la sociedad actual.

Algunas de las estrategias metodológicas que se han llevado a cabo en el ámbito universitario son: i) el estudio de casos, "case study" CS, ii) clases al revés "flipped classroom" FC y iii) aprendizaje basado en la resolución de problemas, problem-based learning, PBL; facilitan la divulgación del aprendizaje e impiden que la interiorización del conocimiento se lleve de forma autómata (Gil-Galván et al., 2018; Sellberg and Wiig, 2020). Estas metodologías plantean el proceso de aprendizaje no solo como la acción de interiorizar unos conocimientos o habilidades

determinadas y transferirlas en un contexto similar, sino que contemplan la adquisición de una comprensión de los vínculos entre las personas que interactúan en un entorno social definido, es decir, que tienen en cuenta que para que la acción de aprendizaje sea completa, deben de haber una intercontextualización entre los escenarios de aprendizaje (Engle, 2006; Sellberg and Wiig, 2020) que posibiliten alcanzar con éxito los conocimientos, herramientas y habilidades sociales entre otras competencias.

Bajo este contexto, el profesorado de las asignaturas de CMeIM y OyGE en el "Grado en Ingeniería en Tecnologías Industriales" en la ETSIA de la Universidad de Cádiz, implementó el desarrollo de una serie de actividades en las que el alumnado tuvo que elaborar, desarrollar y defender una idea de un micro-proyecto. Su implementación requirió un esfuerzo por parte del profesorado y estudiantado, pero demostró su validez para que estos se comprometieran activamente en "hacer" y no solo "aprender algo"(aprendizaje autónomo y crítico). Además ofreció claras oportunidades de colaboración entre grupos mixtos de dos asignaturas para construir conocimientos; se logró que los grupos de trabajo, adquiriesen una visión aplicada y real de su posible figura laboral "ser ingeniero", favoreciendo la creación de un espíritu innovador y emprendedor en ellos.

Para ello, el profesorado de las asignaturas dieron al estudiantado toda la información necesaria para la realización del "micro-proyecto" en base a la elaboración, diseño y discusión del mismo mediante una "infografía" así como los puntos a abordar en la redacción y defensa del micro-proyectos. Los resultados muestran que:

a) Las ideas de los micro-proyectos se ajustaron a los criterios de evaluación dictaminados por el profesorado de las asignaturas involucradas en las actividad de una forma satisfactoria en la mayoría de las propuestas (ver puntuaciones de las columnas 5 y 6 en la Fig. I).
b) El diseño y exposición de los trabajos, fueron realizados de forma satisfactoria en base a los criterios expuestos por el profesorado y las pautas dictaminadas en la documentación que les fue proporcionada (ver Fig. II).

c) La documentación proporcionada por el profesorado involucrado en las actividades sirvió como guía a la hora de defender la idea de micro-proyecto y esto se reflejó en el nivel de satisfacción del público en general; profesores y alumnos ajenos a la actividad (ver Fig. III).

6. CONCLUSIONES

La implementación de una metodología basada en ABP orientada a proyectos (OP) es una metodología de enseñanza en el que los estudiantes planifican, implementan y evalúan problemas que tienen aplicación en el mundo real. Concretamente en este marco de actuación, se potenció un aprendizaje plural y multidisciplinar del alumnado en su preparación para la inserción al mercado laboral. Para su puesta en marcha, se desarrolló una serie de actividades encaminadas a la elaboración de una "infografía" y defensa pública de una idea de micro-proyecto en base a los aspectos económicos y técnicos en la selección de materiales y su proceso productivo para el diseño industrial, que han de tenerse en cuenta, para desarrollar esa idea de proyecto.

Los resultados arrojaron que las actividades relacionadas con el "arte" de elaborar y defender una "infografía" produjeron un efecto positivo globalizado en cuanto a las calificaciones obtenidas, ya sean aquellas dadas por el alumnado en referencia a los que están inmersos en las actividades, así como los ajenos a ellas y, las dadas por el profesorado externo a la actividad y los involucrados; permitió un mejor aprendizaje en referencia al conocimiento y comprensión de los contenidos disciplinares (Escribano et al., 2015) y la forma de divulgarlos en un formato "visual", "atractivo" y de "fácil" entendimiento. Además estas actividades, demostraron su utilidad para mejorar la expresión oral e incrementar el nivel de responsabilidad hacia un trabajo de mayor calidad.

7. AGRADECIMIENTOS.

A la Titular de Universidad María Teresa Ben y al Titular de Universidad David Sales coordinadores de la asignatura donde este estudio de investigación se ha llevado a cabo.

8. REFERENCIAS

Bavdekar SB, Vyas S, Anand V. Creating Posters for Effective Scientific Communication. J Assoc Physicians India. 2017; 65 (8):82-8. Available from: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/28799311/

Berg J, Hicks R. Successful design and delivery of a professional poster. J Am Assoc Nurse Pract. (2017); 29(8):461-9. Available from: https://journals.lww.com/jaanp/Citation/2017/08000/Successful_design_and_d elivery_of_a_professional.8.aspx

Brown JA. Producing scientific posters, using online scientific posters, using online scientific resources, improves applied sicentific skills in undergraduates. J Biol Educ. (2020);54:77-87 Available from: https://www.tandfonlines.com/doi/abs/10.1080/00219266.2018.1546758

Brown S., Glasner A., (edits), "Evaluar en la Universidad, problemas y nuevos enfoques", Edt. Narcea S.A. (2003);179-211.

Duchin S, Sherwood G. Posters as an educational strategy. J Contin Educ Nurs. (1990);21(5):205-8. Available from: http://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/1698841/

Catalá J. Siempre que la ciencia precisa llegar a los demás se entiende muy bien con la infografía. Revista Universitas científica Diciembre (2018).

Escribano, A.; Del Valle, A. (2015) El aprendizaje basado en problemas: una propuesta metodológica en educación superior. Madrid: Narcea.

Flechsig, KH.; Schiefelbein, E (2003). 20 modelos didácticos para América latina. Washington DC: Organización de Estados Americanos.

Gil-Galván R. (2018). El uso del aprendizaje basado en problemas en la enseñanza universitaria. Análisis de las competencias adquiridas y su impacto Revista Mexicana en Investigación Educativa (2018);23(76)

Hardicre J, Devitt P, Coad J. Ten steps to successful poster presentation: Brit J Nurs. 2007;16(7):398-401. Available from: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/17505536O/

Hierbert, J.; Morris, AK.; Berk, D.; Jansen, A. (2007). Preparing Teachers to Learn from Teaching. Journal of Teacher Education.

Howard C. The role of posters a a means of summative assessment. Worcester J Teach Learn. (2015);10:1-8. Available from:

https://www.semanticscholar.org/paper/The-Role-of-Posters-as-a-Means-of-Summative-Howard/c26358a9fd48147f024b3dcef7e9550573e1f7cc

Lefor AK, Maeno M. Preparing Scientifics Papers, Posters and Slides. J Surg Educ. (2016);73(2):286-90 Available from: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/26572095

Mondal H, Mondal S. Perspectives on poster as a presentation mode in conferences. J Curr Res Sci Med. (2017). Available from: https://www.jcrsmed.org/article.asp?issn=2455-3069;year=2017;volume=3;issue=2;spage=102;epage_106;aulast=Mondal

Montes-Rojas M.L. García-Gil J. Leija-Román D.A. Visualización mediática de la ciencia: tipología de la infografía científica de prensa. Revista Española de documentación científica (2020);43(2):1-15. Disponible en: https://doi.org/10.3989/redc.2020.2.1643

Pérez MP, Hernández AA, Álvarez AP, Patiño MI, Ledezma IB, Gordillo AA. Revisión sistemática del poster de investigación: ¿lo hemoshecho bien todo este tiempo? Inv Educ Med. (2018);8(30):110-18. Disponible en: https://riem.facmed.unam.mx/node/925

Ross A. Dlungawane T, Van Wyk J. Using poster presentation to assess large clases: a case study of a first-year undergratudate module at a South African university. BMC Med Educ. (2019);19(1):432. Available from: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/31752818/

Sellberg Ch, Wiig A.C. Telling Stories from the Sea: Facilitating Professional. Learning in Maritime Post-Simulation Debriefings.Vocations and Learning (2020) 13:527–550 Available from: https://link.springer.com/article/10.1007/s12186-020-09250-4

Unsworth, N., & Engle, R. W. (2007). The nature of individual differences in working memory capacity: Active maintenance in primary memory and controlled search from secondary memory. Psychological Review, (2007)114(1):104–132. Available from: https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0033-295X.114.1.104

1-http://www.grantadesign.com/education/overview.htm.

http://www.uca.es/epsalgeciras/cargarAplicacionNoticia.do;jsessionid=D628233CBDC7B7CABA9743829B1F1C30.cmsi?texto=&identificacidor=39&fechaDesde=&idCategoria=o&fechaHasta=

LA ARTICULACIÓN CURRICULAR EN LA ENSEÑANZA ARTÍSTICA: DEL BACHILLERATO A LA LICENCIATURA EN MÚSICA EN LA UNIVERSIDAD DE COLIMA

Mayra Analía Patiño Orozco
Universidad de Colima

Ramón Andrade Virgen
Universidad de Colima

Tatiana Zatina
Universidad de Colima

Simone Iannarelli
Universidad de Colima

1. INTRODUCCIÓN

La educación como ámbito del conocimiento humano, es un proceso en constante movimiento y transformación, de cara a las necesidades y respuestas que el área social, científica, tecnológica y cultural, van produciendo en cada contexto particular y como fenómeno a nivel global. De acuerdo con esta premisa, en México, la Educación Media Superior intenta dar respuesta a retos que implican la calidad, la equidad, la cobertura, así como la formación de ciudadanos responsables, sensibles y competentes. La propuesta de estudios musicales sistematizados, previos a la licenciatura, que respalda y ofrece a sus aspirantes, la Universidad de Colima, se ha enfrentado desde lo curricular, a la defensa de sus características y necesidades disciplinares y simultáneamente ha asumido procesos de adaptación a diversas reformas y paradigmas surgidos en los últimos diez años. Nuestra investigación muestra el contexto inicial de la enseñanza musical Universitaria en Colima y su evolución a través de propuestas curriculares, desde un acercamiento inicial al instrumento musical, hasta la culminación del Pregrado o Licenciatura.

2. OBJETIVOS

2.1. Objetivo General

- Mostrar la evolución y adaptación curriculares que han enfrentado los planes de estudio del nivel medio superior de la Universidad de Colima, dirigidos a la formación musical profesional.

2.2. Objetivos específicos

- Conocimiento y análisis de los modelos de educación que se proponen a nivel nacional.
- Sistematización del trabajo curricular a nivel institucional.
- Desarrollo de una propuesta curricular y gestión de los intereses propios de la música como profesión.

3. METODOLOGÍA

La presente investigación se desarrolla bajo la metodología de estudio de caso, empleando los recursos de una investigación con enfoque cualitativo. Se utilizan fuentes documentales, principalmente normativas a nivel nacional y local de índole universitarias, así como del ámbito curricular y de la educación musical en general.

3.1. Antecedentes

En términos históricos, es pertinente mencionar que la educación media superior en México, estaba organizada en varios subsistemas agrupados, a su vez en las categorías: bachillerato general, bachillerato tecnológico y formación profesional técnica. La Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) en 2008, estudia y proyecta las condiciones óptimas "para impulsar el enfoque de educación por competencias y la articulación de los más de treinta subsistemas educativos, mediante el establecimiento del Marco Curricular Común (MCC) y el Sistema Nacional de Bachillerato (SNB)" (SEP, 2017). Actualmente, nos enfrentamos a un nuevo proceso de análisis y reorganización en materia educativa a nivel nacional con la Nueva Escuela Mexicana, contenida en el

Acuerdo 17/08/22, que introduce dos nuevos componentes: el currículo fundamental y el currículo ampliado. El primero se basa en componentes disciplinarios cognitivos de materias de ciencias: matemáticas, comunicación, pensamiento científico, entre otras, mientras que el currículo ampliado se enfoca en la formación socioemocional.

La propuesta curricular del Bachillerato Técnico en Música en la Universidad de Colima surge de un contexto inicial que tenía entre sus propósitos la sistematización de la enseñanza, con la creación del Instituto Universitario de Bellas Artes, en 1981. Los primeros intentos de lo anterior se observan en los programas terminales de Instructor en Enseñanza del Instrumento o del Canto, propuesta que es sustituida en 1999 por el programa de estudios de Técnico en Artes con especialidad en música (vigente hasta 2018). Éste fue planteado con la intención de que funcionara como propedéutico a la licenciatura en música que la propia institución ofrece. El reto asumido por quienes participamos en el proceso de reestructuración consistió, en un primer momento, en el conocimiento, asimilación y alineación al nuevo modelo educativo, sus alcances, metas y criterios. Posteriormente, se le han ido añadiendo fortalezas y áreas de oportunidad.

3.2. Transición del plan de estudios: Del Técnico en Artes al Bachillerato en Música

El comité curricular responsable de la transición del plan de estudios de Técnico en Artes, con especialidad en música a Bachillerato Técnico en Música, mediante el análisis, actualización de contenidos y desarrollo de la nueva propuesta, estuvo integrado por dos Profesores de Tiempo Completo, especialistas en Educación Musical e Interpretación Musical, adscritos a la Licenciatura en Música, el Coordinador del programa Técnico en Artes, con especialidad en Música, el Asesor pedagógico del plantel y dos Profesores de Asignatura. Además, se integraron como colaboradores los presidentes de las Academias de: Canto, Piano, Cuerdas, Guitarra y Alientos, asociadas al Departamento de Música del propio Instituto.

Del análisis al plan de estudios a reestructurar se encontraron las siguientes fortalezas que, como tales, había que tener el cuidado de

mantener al realizar la actualización curricular: una metodología centrada en el estudiante, atención individualizada, participación en proyectos, acciones y eventos que vinculan a los estudiantes con su entorno sociocultural, de igual manera, se observó que a través de dicho plan se favorecía el desarrollo de competencias genéricas y se incorporaban actividades relevantes, pertinentes y contextualizadas en cada una de las asignaturas donde se impulsan habilidades psicomotrices para desarrollar técnica y musicalmente la ejecución e interpretación de un instrumento musical, así como para el adiestramiento auditivo-vocal; también se reconoció la implementación de tutorías y asesorías individualizadas como acompañamiento académico para el ingreso, permanencia y egreso de los estudiantes. El desarrollo de habilidades en el manejo de las Tecnologías de Información y Comunicación (TICs); así como la participación de la planta de profesores en procesos formativos, tanto en aspectos académicos como artísticos, lo cual fortalece a su vez, la formación integral y profesional en los estudiantes.

3.3. Desafíos en el desarrollo curricular del Bachillerato Técnico en Música

En términos de implementación curricular, es importante señalar la existencia de un trabajo académico transversal que culmina en la correspondencia del perfil de egreso de dicho plan de estudios, con el perfil de ingreso a una opción del nivel superior en la misma disciplina del conocimiento. Lo anterior obedece que la integración de las Academias de instrumento o especialidad del Departamento de Música: Piano, Canto, Cuerdas, Alientos y Guitarra, tienen injerencia en los procesos académico-artísticos que desarrolla tanto en forma cíclica, como de manera eventual, el Departamento de Música.

Por otra parte, el análisis curricular permitió visualizar entre las principales áreas de oportunidad el hecho de transitar al modelo educativo que propone la Reforma Integral de la Educación Media Superior. De esta forma uno de los principales retos en materia de reestructuración curricular se encontraba en lograr el reconocimiento de los estudios básicos en la disciplina musical, pero en el entendido de ser un bachillerato que permitiera posteriormente el ingreso a mayor diversidad de estudios de

nivel superior, esto para aquellos estudiantes que descubren que la música no es su primera opción luego de concluir el bachillerato.

Entre las principales carencias curriculares del plan de estudios anterior, está la de no incluir entre sus asignaturas contenidos de matemáticas y de las ciencias experimentales. Entre las asignaturas del programa de estudios anterior se observa que el 61 % son del ámbito formativo-musical, mientras que únicamente el 39 % tienen contenidos de campos curriculares básicos (humanidades, comunicación, ciencias sociales). Por otra parte, como se ha mencionado, al registrar dicho plante de estudios como una carrera terminal[33] de tipo técnico, si bien el egreso les facilitaba un certificado y título correspondientes, les limitaba el ingreso a cualquier otra licenciatura que no fuera la de música que ofrecía la propia Universidad de Colima. Finalmente es preciso apuntar que dicho programa educativo no manifiesta en su documento curricular estar alienado al modelo por competencias, sin embargo, al estar vinculado con la Licenciatura en Música, que se implementa con base en dicho modelo desde su reestructuración de 2009, en la praxis, el Bachillerato Técnico en Música (BTM), tiene aspectos resueltos de antemano.

Es importante subrayar que la formación profesional del músico, exige las siguientes características específicas:

a. Desarrollo de habilidades psicomotrices para resolver dificultades técnicas de ejecución e interpretación instrumental.

b. Desarrollo de habilidades y adiestramiento auditivo-vocal.

c. Conocimientos teóricos en cuanto al dominio del lenguaje (conjunto de signos y símbolos) propios de la música.

Por ello, entre los requisitos que se observan en los procesos de admisión a estudios musicales profesionales, esto es, licenciatura en música, se encuentra el hecho de contar con una formación previa, organizada y

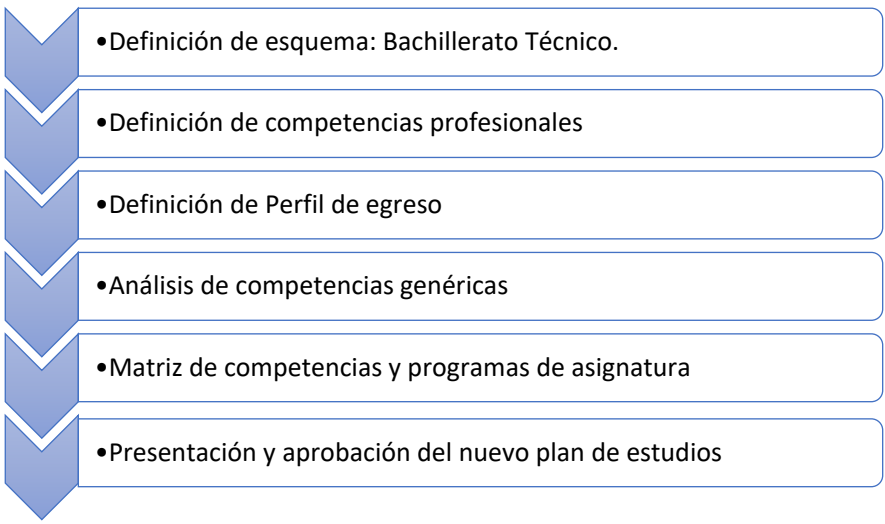
[33] Los alcances del plan de estudios de Técnico en Artes, con especialidad en Música, se estipulan en el Acuerdo No 24 de 1999, firmado por el Dr. Carlos Salazar Silva, entonces Rector de la Universidad de Colima (Universidad de Colima, 1999)

estructurada de tal manera que le otorgue al aspirante las bases para el desarrollo posterior de las características arriba mencionadas.

> Al ofrecer la Licenciatura en Música, la propia Universidad de Colima no contaba con un programa propedéutico que formara egresados en condición de acceder al nivel superior en esta área disciplinar; de ahí el Bachillerato Técnico en Artes con Especialidad en Música se diseñó como una opción para alimentar tal Licenciatura: validando por una parte los conocimientos musicales necesarios para el acceso al nivel superior, y por otra, dando cumplimiento a la normativa universitaria en cuanto al bachillerato como requisito de ingreso a licenciatura (Universidad de Colima, 2018, pág. 16).

3.4. Proceso de revisión y diseño curricular

Luego del análisis expuesto, se lleva a cabo la siguiente metodología del proceso curricular para el tránsito al nuevo modelo:



En un primer momento se realizó una búsqueda de información para tener conocimiento de los esquemas para planes de estudios que tenían cabida de acuerdo con el nuevo modelo educativo. Se ubicó el mapa curricular de los Bachilleratos Tecnológicos, que incluía los componentes de Formación Básica, Básica, de Formación Propedéutica, de Formación Profesional, a los cuales, de acuerdo con los criterios

curriculares de la Universidad de Colima, se le añadió el de Formación Complementaria[34].

Después de recibir una asesoría institucional, el comité curricular se dio a la tarea de redactar las competencias profesionales, considerando la transversalidad de dicho plan, respecto a la Licenciatura en Música, así como la posibilidad de que el egresado optara por la titulación y desempeñarse profesionalmente en un nivel Técnico.

A la par de lo anterior, se determinó por parte del comité el siguiente perfil de egreso correspondiente a estos estudios de nivel medio superior:

> El egresado del Bachillerato Técnico en Música, es un bachiller formado para desempeñarse a nivel técnico en el área de la interpretación de un instrumento musical; cuenta con una formación específica en la música que le permite comprender, interpretar y reproducir el lenguaje musical, así como demostrar dominio básico de la técnica e interpretación de un instrumento en particular, como solista y/o integrante de ensambles musical, y con ello desempeñarse laboralmente de acuerdo a la demanda social y/o realizar estudios de nivel superior. Además, sus competencias genéricas, disciplinares básicas y profesionales básicas y extendidas, le proporcionan una formación integral y lo ayudan en la construcción de su proyecto de vida (Universidad de Colima, 2018, p.43).

Como siguiente momento, se busca relacionar las competencias, sus atributos, así como los cinco campos disciplinares con los conocimientos indispensables de música para generar una propuesta inicial de mapa curricular. Sin embargo, lo anterior no cubría en términos aceptables con el modelo planteado por la SEP.

Debido a lo anterior, se realiza un análisis más profundo del documento: "Planes de estudio de referencia del marco curricular común de la Educación Media Superior", que se da a conocer por parte de la SEP en 2017. De acuerdo con las sugerencias emitidas por la Dirección General de Docencia de la Universidad de Colima, se hacen modificaciones al mapa curricular, a fin de que éste muestre un más adecuado cumplimiento con dos

[34] De acuerdo con el Modelo educativo de la Universidad de Colima, el desarrollo integral del estudiante coincide con el ámbito de las competencias genéricas, e implica la inclusión de las asignaturas denominadas: Actividades Culturales y Deportivas, así como el Servicio Social Universitario, en todos los planes de estudio tanto de nivel medio superior, como superior (Universidad de Colima, 2016).

de los campos disciplinares del MCC: Matemáticas y Ciencias Experimentales. Una vez que se trabaja en el desarrollo de los programas de estudio, de acuerdo con esta segunda propuesta de tira de materias, se lleva a cabo, por parte del comité curricular una revisión minuciosa en la que se verifica la correspondencia entre: los programas de estudio, las competencias genéricas, sus atributos, las competencias básicas, las competencias profesionales, y el mapa curricular. Esto mediante una matriz en la cual visualizamos los siguientes bloques de datos: Competencias genéricas, que de acuerdo con los Acuerdos Secretariales de la SEP 442, 444, 486, 488, 653 y 656, debe desarrollar un egresado, atributos de dichas competencias, y en el eje vertical cada una de las asignaturas de la propuesta curricular, así como una síntesis de su contenido, agrupadas de acuerdo con el mapa curricular y sus competencias profesionales. El reto radicaba principalmente en la inclusión de la totalidad de las competencias (Universidad de Colima, 2018, pp. 43-47), mismas que a continuación se citan:

1. Se conoce y valora a sí mismo y aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue. Los atributos asociados a esta competencia son: Enfrenta las dificultades que se le presentan y es consistente de sus valores, fortalezas y debilidades. Identifica sus emociones, las maneja de manera constructiva y reconoce la necesidad de solicitar apoyo ante una situación que lo rebase. Elige alternativas y cursos de acción con base en criterios sustentados y en el marco de un proyecto de vida. Analiza críticamente los factores que influyen en su toma de decisiones. Asume las consecuencias de sus comportamientos y decisiones. Administra los recursos disponibles teniendo en cuenta las restricciones para el logro de sus metas.

2. Es sensible al arte y participa en la apreciación e interpretación de sus expresiones en distintos géneros. Sus atributos son: Valora el arte como manifestación de la belleza y expresión de ideas, sensaciones y emociones. Experimenta el arte como un hecho histórico compartido que permite la comunicación entre individuos y culturas en el tiempo y el espacio, a la vez que desarrolla un sentido de identidad. Participa en prácticas relacionadas con el arte.

3. Elige y practica estilos de vida saludables. Atributos: Reconoce la actividad física como un medio para su desarrollo físico, mental y social. Toma decisiones a partir de la valoración de las consecuencias de distintos hábitos de consumo y conductas de riesgo. Cultiva relaciones interpersonales que contribuyen a su desarrollo humano y el de quienes lo rodean.

4. Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados. Sus atributos mencionan: Expresa ideas y conceptos mediante representaciones lingüísticas, matemáticas o gráficas. Aplica distintas estrategias comunicativas según quienes sean sus interlocutores, el contexto en el que se encuentra y los objetivos que persigue. Identifica las ideas clave en un texto o discurso oral e infiere conclusiones a partir de ellas. Se comunica en una segunda lengua en situaciones cotidianas. Maneja las tecnologías de la información y la comunicación para obtener información y expresar ideas.

5. Desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos. Sus atributos manifiestan: Sigue instrucciones y procedimientos de manera reflexiva, comprendiendo como cada uno de sus pasos contribuye al alcance de un objetivo. Ordena información de acuerdo a categorías, jerarquías y relaciones. Identifica los sistemas y reglas o principios medulares que subyacen a una serie de fenómenos. Construye hipótesis y diseña y aplica modelos para probar su validez. Sintetiza evidencias obtenidas mediante la experimentación para producir conclusiones y formular nuevas preguntas. Utiliza las tecnologías de la información y comunicación para procesar e interpretar información.

6. Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva. Atributos: Elige las fuentes de información más relevantes para un propósito específico y discrimina entre ellas de acuerdo a su relevancia y confiabilidad. Evalúa

argumentos y opiniones e identifica prejuicios y falacias. Reconoce los propios prejuicios, modifica sus puntos de vista al conocer nuevas evidencias, e integra nuevos conocimientos y perspectivas al acervo con el que cuenta. Estructura ideas y argumentos de manera clara, coherente y sintética.

7. Aprende por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida. Con los siguientes atributos: Define metas y da seguimiento a sus procesos de construcción de conocimiento. Identifica las actividades que le resultan de menor y mayor interés y dificultad, reconociendo y controlando sus reacciones frente a retos y obstáculos. Articula saberes de diversos campos y establece relaciones entre ellos y su vida cotidiana.

8. Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos. Propone maneras de solucionar un problema o desarrollar un proyecto en equipo, definiendo un curso de acción con pasos específicos. Aporta puntos de vista con apertura y considera los de otras personade manera reflexiva. Asume una actitud constructiva, congruente con los conocimientos y habilidades con los que cuenta dentro de distintos equipos de trabajo.

9. Participa con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, región, México y el mundo. Atributos: Privilegia el diálogo como mecanismo para la solución de conflictos. Toma decisiones a fin de contribuir a la equidad, bienestar y desarrollo democrático de la sociedad. Conoce sus derechos y obligaciones como mexicano y miembro de distintas comunidades e instituciones, y reconoce el valor de la participación como herramienta para ejercerlos. Contribuye a alcanzar un equilibrio entre el interés y bienestar individual y el interés general de la sociedad. Actúa de manera propositiva frente a fenómenos de la sociedad y se mantiene informado. Advierte que los fenómenos que se desarrollan en los ámbitos local, nacional e internacional ocurren dentro de un contexto global interdependiente.

10. Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales. Atributos: Reconoce que la diversidad tiene lugar en un espacio democrático de igualdad de dignidad y derechos de todas las personas, y rechaza toda forma de discriminación. Dialoga y aprende de personas con distintos puntos de vista y tradiciones culturales mediante la ubicación de sus propias circunstancias en un contexto más amplio. Asume que el respeto de las diferencias es el principio de integración y convivencia en los contextos local, nacional e internacional.

11. Contribuye al desarrollo sustentable de manera crítica, con acciones responsables. Atributos: Asume una actitud que favorece la solución de problemas ambientales en los ámbitos local, nacional e internacional. Reconoce y comprende las implicaciones biológicas, económicas, políticas y sociales del daño ambiental en un contexto global interdependiente. Contribuye al alcance de un equilibrio entre los intereses de corto y largo plazo con relación al ambiente.

De esta forma, la nueva propuesta da prioridad al cumplimiento de competencias genéricas. Por otra parte, las competencias disciplinares básicas están agrupadas y denominadas de la siguiente manera, que puede observarse en el documento curricular del Bachillerato Técnico en Música (Universidad de Colima, 2018, pp. 48-52): matemáticas con 8 competencias, ciencias experimentales que considera 14 competencias, ciencias sociales cuenta con 9 competencias, humanidades implica 9 competencias, y comunicación con 9 competencias.

En términos disciplinares, y de la mano del perfil de egreso, se elaboraron las competencias profesionales básicas y profesionales extendidas, que dan sustento a los saberes musicales profesionales de este plan de estudio. Se citan a continuación, del documento curricular del Bachillerato Técnico en Música, (Universidad de Colima, 2018, pp. 52-53):

Competencias profesionales básicas

- Comprende la simbología y terminología musical de una partitura así como la expresada en los textos académicos vinculados a la disciplina.
- Reproduce vocalmente los elementos y símbolos musicales de una partitura, así como figuraciones y estructuras rítmicas y melódicas.
- Aplica los elementos técnicos fundamentales para la ejecución como solista de un instrumento musical, además de los principios básicos de la interpretación en sus diversas épocas y estilos, para presentarse en diferentes escenarios artísticos.
- Aplica los elementos teórico-prácticos, en la socialización de los conocimientos musicales básicos.
- Aplica sus conocimientos y desarrollo auditivo para incorporarse a un ensamble vocal y/o instrumental.

Competencias profesionales extendidas

- Aplica conceptos teóricos vinculados con las estructuras y texturas musicales.
- Aplica su destreza en la lectura de una partitura, su capacidad auditiva para el ensamble, así como sus habilidades técnicas como ejecutante de un instrumento a su desempeño como integrante de un ensamble musical.
- Identifica la perspectiva teórica, estructural, estilística interpretativa de las obras musicales para la ejecución del repertorio de su especialidad.
- Aplica los conocimientos teórico-musicales en actividades artísticas de su entorno que precisen adaptaciones instrumentales y/o vocales básicas.

De esta manera, la integración de cada asignatura asociada a los contenidos del área disciplinar musical, consideraron las competencias

señaladas anteriormente y éstas a su vez son parte de la información base sobre la que se elaboran los programas de asignatura.

Ahora bien, en términos de la concreción de las asignaturas, en comparación con el programa educativo anterior, la nueva propuesta incorpora las siguientes:

- Álgebra
- Geometría y trigonometría
- Geometría analítica
- Probabilidad y estadística
- Biología
- Física
- Química
- Lógica
- Estructura socioeconómica de México
- Lectura, expresión oral y escrita I y II

Y conserva, incorporando el modelo por competencias y actualizando contenidos y estrategias docentes, las asignaturas:

- Ética
- Inglés I, Inglés II, Inglés III e Inglés VI
- Historia universal contemporánea (denominada Historia universal en el programa educativo antecedente)
- Tecnologías de la información y la comunicación (denominada Computación en el programa educativo antecedente)

Por otra parte los contenidos formativo-musicales o profesionalizantes manifestaron la siguiente agrupación y propuesta en su denominación:

TABLA 1. *Análisis comparativo de las asignaturas musicales a través de su evolución curricular*

<table>
<tr><td colspan="3">Técnico en Artes, con especialidad en música (plan anterior)</td><td>Bachillerato Técnico en Música (plan nuevo)</td></tr>
<tr><td>Solfeo</td><td>Teoría de la música</td><td>Armonía</td><td>Lenguajes musicales</td></tr>
<tr><td>Práctica coral</td><td colspan="2">Ensambles musicales</td><td>Ensambles musicales</td></tr>
<tr><td colspan="3">Literatura musical</td><td>Cultura musical</td></tr>
</table>

Especialidad	Instrumento
Piano complementario	Optativas
	Piano complementario
	Acompañamiento
	Fundamentos de la expresión musical
	Taller de dirección de ensambles musicales
	Italiano
	Taller de composición musical

Fuente: elaboración propia

En el plan de estudios del BTM, en su propuesta de asignaturas disciplinares, tales como Cultura musical, Lenguaje musical e Instrumento, se consideró la inclusión de competencias correspondientes al campo disciplinar de humanidades, permitiendo de esta forma que las asignaturas que en el plan anterior se veían como contenidos por separado, en el nuevo plan de estudios se visualicen en términos de competencias profesionales y como tal, tomen un enfoque pedagógico integral.

El mapa curricular del BTM, se traza sobre una matriz en la que se puede observar la triangulación entre los siguientes elementos: Claves de las áreas de formación, denominadas componente de formación básica, componente de formación propedéutica, componente de formación profesional y componente de formación complementaria. También pueden ubicarse: el número de semestre, la denominación de los cursos o asignaturas, el tipo y total de horas bajo la conducción de un académico, horas de trabajo independiente y horas de trabajo de trabajo supervisado. Lo anterior, ubicado a lo largo de cada uno de los semestres, dando la apariencia de un mosaico, en el que puede situarse el aspirante para visualizar su semestre, carga y tipo de asignaturas que van construyendo los saberes del estudiante. En este sentido el mapa emplea colores para cada componente de formación, esto nos permite visualizar la forma en que, conforme avanzan los semestres, el componente de formación básica se va diluyendo y en cambio el componente de formación profesional va incrementando en cantidad.

La organización de las asignaturas a lo largo de los seis semestres de duración del Bachillerato, puede observarse en las siguientes tablas:

Primer semestre

- Álgebra
- Tecnología de la información y la comunicación
- Física
- Inglés I
- Lectura y expresión oral y escrita I
- Instrumento I
- Lenguaje musical I
- Actividades culturales y deportivas
- Servicio social universitario

Segundo semestre

- Geometría y trigonometría
- Lógica
- Historia universal contemporánea
- Inglés II
- Lectura y expresión oral y escrita II
- Instrumento II
- Lenguaje musical II
- Actividades culturales y deportivas
- Servicio social universitario

Tercer semestre

- Geometría analítica
- Inglés III
- Estructura socioeconómica de México
- Ecología
- Instrumento III
- Optativa I
- Lenguaje musical III
- Cultura musical I
- Actividades culturales y deportivas
- Servicio social universitario

Cuarto semestre

- Probabilidad y estadística
- Inglés IV
- Ética
- Ensambles musicales I

- Instrumento IV
- Optativa II
- Lenguaje musical IV
- Cultura musical II
- Actividades culturales y deportivas
- Servicio social universitario

Quinto semestre

- Biología
- Inglés V
- Química
- Instrumento V
- Optativa III
- Cultura musical III
- Ensambles musicales II
- Lenguaje musical V
- Actividades culturales y deportivas
- Servicio social universitario

Sexto semestre

- Inglés VI
- Instrumento VI
- Optativa IV
- Cultura musical IV
- Lenguaje musical VI
- Actividades culturales y deportivas
- Servicio social universitario
- Servicio Social Constitucional

4. RESULTADOS

De la experiencia de reestructuración curricular, con respecto a los pares académicos, a la ubicación del contexto actual frente a los retos impuestos por la Reforma Educativa y el traslado de todo ello cuidando los intereses y defensa académica de la formación de un músico profesional, resulta un plan de estudios único en su tipo, y cuya relevancia coincide con los criterios y postulados del Nuevo Modelo Educativo (SEP, 2018):

- Innovaciones: El Bachillerato Técnico en Música articula los niveles básico y superior, particularmente la Licenciatura en Música, con asignaturas del Marco Curricular Común, define los aprendizajes mínimos de egreso y asume las competencias genéricas, básicas y profesionales.

- Aprendizajes clave: El BTM contempla estrategias didácticas y procesos de enseñanza que privilegian el aprendizaje significativo y la metacognición, al relacionar los contenidos básicos a la práctica artística permanente y vinculada a su contexto sociocultural inmediato.

- Habilidades socioemocionales: El BTM es un programa que de forma natural, se enfoca en que los estudiantes aprendan a conocerse a sí mismos, que convivan y cooperen con otros, teniendo como base su desarrollo como instrumentistas ejecutantes de un instrumento musical.

- Autonomía curricular: Esta característica del Nuevo Modelo Educativo, se observa en el BTM desde el hecho de la propuesta misma en función a las necesidades del contexto y por las cuestiones propias de la profesionalización de la enseñanza artística.

5. CONCLUSIONES

Se observa un panorama retador para las artes, sin embargo, los planes de estudio correspondientes a Bachillerato que tiene la Universidad de Colima, como una de las pocas a nivel nacional con este tipo de esquema en educación musical, han logrado una adaptación al Sistema Educativo Nacional además de mantener sus características disciplinares, siendo fundamental su existencia para lograr el perfil de ingreso que requiere la Licenciatura en Música.

6. REFERENCIAS

SEP, (2017). Modelo educativo para la educación obligatoria. Consultado el 6 de junio de 2021. bit.ly/3Nn1vau

SEP, (2018). Conoce el Nuevo Modelo Educativo. bit.ly/43BZpJo

Universidad de Colima, (1999). Acuerdo No 24 de 1999 (documento para la creación del Técnico en Artes, con especialidad en Música). bit.ly/3qD3UVx

Universidad de Colima. (2016). Modelo Educativo. bit.ly/3NpJYyj

Universidad de Colima. (2018). Instituto Universitario de Bellas Artes. Bachillerato Técnico en Música. (Documento curricular). Sin publicar.

EL APRENDIZAJE DE LA DIRECCIÓN DE ARTE CINEMATOGRÁFICA EN EL ÁMBITO DE EDUCACIÓN SUPERIOR. DISEÑO Y EVALUACIÓN DE UN PROYECTO

LORENA PALOMINO GONZÁLEZ
Universidad Nebrija

1. INTRODUCCIÓN

El presente texto sintetiza la investigación desarrollada en el marco del Programa de Doctorado en Bellas Artes de la Universidad Complutense de Madrid con título *Diseño y evaluación de un proyecto educativo para la enseñanza de la dirección de arte cinematográfica en el ámbito de educación superior* (Palomino, 2023).

El objeto principal de este estudio es la enseñanza de la dirección de arte cinematográfica en el ámbito universitario. La finalidad es diseñar una propuesta educativa que atienda a las demandas y necesidades del contexto sociocultural y profesional de la disciplina y favorezca la adquisición de los conocimientos, capacidades y destrezas necesarias para su desempeño profesional. Se establece, por tanto, un propósito de innovación y mejora educativa en la medida que se persigue conectar la enseñanza universitaria con las características de los contextos dónde esta se enmarca y poner en valor una disciplina esencial para la configuración estética de productos de ficción, en pleno auge y expansión en el paradigma actual.

1.1. La dirección de arte cinematográfica

Dentro del engranaje cinematográfico, la dirección de arte es la disciplina encargada de diseñar y materializar el sustento físico de la imagen fílmica. Este cometido implica la localización y diseño de decorados y su correspondiente tratamiento artístico mediante la ambientación, el atrezo y la composición de la puesta en escena en el plano cinematográfico. Como apunta Murcia (2002),

> trata de la creación y obtención de los espacios concretos necesarios para desarrollar en las películas una determinada acción dramática, propuesta desde un guion, de forma que esta pueda ser filmada desde la particular visión de un director de cine (p. 63).

Formaliza, por tanto, el concepto estético y plástico de una película al configurar el universo visual que contextualiza la narrativa planteada desde el guion, estableciendo un diálogo con el espectador mediante el lenguaje plástico y visual, a través del cual, expresa y comunica ideas y afectos que apoyan y expanden tanto el relato como la acción dramática.

Es por ello que su principal función es, además de contextualizar la narrativa y crear una atmósfera verosímil, conferir una identidad visual determinada ya que, como expresa Olmedo (2018):

> Involucra, más allá de la concreción práctica, su participación activa en la construcción de sentido de un proyecto a través de la propuesta de identidad visual que no es la mera transcripción de lo real, sino siempre un proceso creador que involucra elegir, seleccionar, estilizar y modificar lo dado por el mundo real, en función de un planteamiento estético funcional al proyecto (p. 41).

La dirección de arte encuentra sus orígenes en el lenguaje pictórico y la escenografía teatral para, posteriormente, aplicar sus técnicas al lenguaje de la cámara y configurarse como disciplina artística aplicada al medio cinematográfico. Para López (2015) esta disciplina "parece ser uno de los campos donde con mayor acierto se puede hablar de interpelación artística" (p. 3). Se trata, por tanto, de un territorio multidisciplinar al abarcar diferentes especialidades de las Bellas Artes –como la pintura, la escultura y la arquitectura- y las Artes Aplicadas –como el diseño, la carpintería, la tapicería, etc.- y, a su vez, interdisciplinar, ya que la puesta en escena creada debe poder ser filmada adecuadamente,

lo cual requiere un conocimiento *mediológico* de la cámara (Rodríguez-Cunill, 2004). Por ello, supone un espacio de confluencia y ocupa una *difícil posición intermedia* (Gorostiza, 2014b) entre las Bellas Artes y la Comunicación Audiovisual.

1.2. JUSTIFICACIÓN Y PERTINENCIA DE LA INVESTIGACIÓN

La elección del tema de investigación viene motivada por dos hechos principales: por un lado, la experiencia de la investigadora como profesional desempeñando distintos roles dentro del departamento de arte de producciones audiovisuales –decoradora, atrecista, constructora, etc.– y, por otro, la experiencia académica impartiendo docencia en dirección de arte y escenografía. Ambas prácticas permitieron poner en común ciertas carencias y necesidades que plantearon las posibles vías para este estudio y permitieron establecer los primeros interrogantes. Entre ellas, destacamos el carácter autodidacta que predomina en el aprendizaje de la disciplina –basado en la experiencia directa en el ámbito laboral junto a profesionales más experimentados–; la escasa oferta formativa en el ámbito académico –tanto especializada como en términos de carga crediticia de la materia en los planes de estudio de aquellas áreas de conocimiento afines, como los Grados en Comunicación Audiovisual y en Bellas Artes–; la falta de apreciación y reconocimiento generalizada que afecta a la dirección de arte, confundiéndose o atribuyéndose injustamente su labor al departamento de fotografía y, en estrecha relación, la escasa literatura e investigación académica en torno a la disciplina que redunda en un vacío conceptual y metodológico.

Estas primeras problemáticas identificadas contrastan con la situación de la disciplina en un contexto actual dominado por la imagen audiovisual, en pleno auge de los formatos de ficción con altos estándares estéticos, para cuya configuración, la dirección de arte resulta imprescindible.

Por todo ello, la presente investigación aspira a favorecer, desde un prisma interdisciplinar, la formación de profesionales capaces de asumir los desafíos que plantea el paradigma actual, contribuyendo a revertir este olvido sistemático de la dirección de arte mediante la construcción de nuevos enfoques que permitan su abordaje teórico y metodológico desde el ámbito investigador y docente.

2. OBJETIVOS

2.1. OBJETIVO GENERAL

– Diseñar y evaluar un proyecto educativo que, desde un enfoque interdisciplinar entre arte y comunicación audiovisual, atienda a las demandas del contexto sociocultural y profesional para favorecer la adquisición de las competencias que requiere la dirección de arte en el ámbito de educación superior.

2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Los *objetivos específicos* (Palomino, 2023, p. 33) están pautados en orden de acción cronológica, por lo que van marcando las distintas etapas de la investigación y, a su vez, la dividen atendiendo al carácter teórico o práctico que predomina en cada fase. De esta manera, las primeras etapas se dedican a la fundamentación y profundización conceptual que facilitará la posterior aplicación de lo investigado a la práctica educativa:

– Analizar el contexto sociocultural, profesional y académico de la dirección de arte para identificar sus necesidades y desafíos disciplinares y pedagógicos.

– Sistematizar los conocimientos, capacidades y destrezas necesarias para el ejercicio profesional de la disciplina.

– Identificar metodologías procedentes de la educación artística susceptibles de ser integradas en el ámbito de la Comunicación Audiovisual para un abordaje adecuado de la disciplina.

– Formular un proyecto educativo para el ámbito superior que implemente metodologías propias de la dirección de arte.

– Evaluar si la estrategia adoptada favorece la adquisición de competencias y aprendizajes por parte del estudiante.

– Evaluar el grado en que las competencias y aprendizajes logrados atienden a las demandas contextuales detectadas.

3. METODOLOGÍA

El estudio se enmarca en un paradigma metodológico mixto, predominantemente cualitativo y artístico, en virtud de las técnicas y herramientas que se emplean de forma recurrente. Estas se combinan con estrategias cuantitativas para aquellos aspectos donde se ha reconocido su pertinencia. La naturaleza multi e interdisciplinar de la dirección de arte nos obliga a adoptar un enfoque transversal que permita la combinación de técnicas, estrategias y herramientas para dar respuesta a los retos que plantea la enseñanza de la disciplina. De esta manera, la revisión bibliográfica se combina con la realización de entrevistas y cuestionarios, el análisis de datos cuantitativos y el análisis de imágenes y procesos creativos enmarcadas en la triada "investigación/indagación, práctica artística y enseñanza/aprendizaje " (Marín-Viadel y Roldán, 2019, p. 888) propuesta desde la *A/r/tografía* (Irwin, 2013). Teniendo en cuenta las recomendaciones de Marín-Viadel y Roldán (2019) para situar con precisión una investigación en al ámbito artístico, esta se denominaría *Estudio de caso/Investigación-acción* –en base a su estrategia metodológica- *en Investigación educativa* –atendiendo a la especialidad académica- *basada en la Dirección artística* –en función de la especialidad artística-.

En la etapa preliminar, donde se lleva a cabo el análisis de los contextos actuales de la dirección de arte, se emplea una técnica de triangulación entre la dimensión socio-cultural, profesional y académica de la disciplina. Para ello se combinan instrumentos como los cuestionarios a estudiantes –Test de evaluación diagnóstica– y a profesionales del área, la elaboración de bases de datos y la consulta bibliográfica y filmográfica, con la revisión de planes de estudio, documentos oficiales y guías docentes orientados a la identificación de necesidades y problemáticas pendientes de atender desde la práctica docente.

La segunda etapa de la investigación aborda el estudio y definición de la dimensión conceptual, procedimental y metodológica de la disciplina, lo cual permite establecer un marco referencial que fundamentará las posteriores aplicaciones educativas. Para ello, la consulta bibliográfica (Ettedgui, 2001; Murcia, 2002, Rizzo 2007, Zavala, 2008; Gorostiza, 2014a; Palazón, 2015 y Collado, 2022) y filmográfica se contrasta con

los datos obtenidos de las entrevistas y cuestionarios realizados a profesionales del área.

FIGURA 1. *Triangulación de fuentes, técnicas e instrumentos para el análisis de los contextos de la dirección de arte: dimensión socio-cultural, profesional y académica*



Fuente: Palomino (2023, p. 60).

Tras la formulación e implementación del proyecto educativo durante los cursos 2020-2021 y 2021-2022 se procede a la evaluación de los logros alcanzados. Para la recogida de datos, se procede a la elaboración de fichas docentes –que organizan los detalles de la programación: resultados de aprendizaje, metodología, contenidos, criterios de evaluación y materiales didácticos–, el cuaderno de campo –donde se registra la planificación, el desarrollo y los resultados del proyecto-, y al registro fotográfico y digital de las obras y proyectos realizados por los estudiantes.

Por último, para la evaluación de la estrategia formativa adoptada y los resultados obtenidos, se recurre de nuevo a una técnica de triangulación, donde la perspectiva docente se contrasta con la del estudiante –autoevaluación– y la externa, a cargo de los responsables académicos de las titulaciones de Comunicación Audiovisual y Bellas Artes. Para ello, se establece una comparativa entre el Test de evaluación inicial y el Test de evaluación final, se diseñan rúbricas a partir de los criterios de evaluación establecidos para cada resultado de aprendizaje y se realizan encuestas basadas en la encuesta DOCENTIA (ANECA, 2021). Para la interpretación de datos se combina la interpretación y descripción de datos cualitativos con la elaboración de gráficas para el análisis de datos cuantitativos.

4. RESULTADOS

La primera etapa de la investigación propone como objetivo específico la identificación de las necesidades y demandas en los contextos que enmarcan actualmente la dirección de arte. Este diagnóstico de las diferentes problemáticas encontradas se considera útil siempre y cuando se conviertan en retos y desafíos susceptibles de ser abordados desde la práctica investigadora y educativa.

El análisis de la dimensión sociocultural pone de manifiesto el importante papel que esta disciplina desempeña en la actualidad como creadora de mensajes visuales con distintas intenciones comunicativas y estéticas, lo que se traduce en la necesidad de alfabetización visual en el ámbito formativo con el fin de fomentar una lectura crítica y creativa de las imágenes generadas por la disciplina que, lejos de ser inocentes, poseen múltiples capas de significados. Además, tal y como apunta Olmedo (2018) desempeña un rol incluso más importante que en época pasadas “por la exigencia en cuanto al papel de lo visual en la narrativa y en la realización de las intenciones expresivas de cada proyecto” (p.50), es decir, por la responsabilidad que esta disciplina asume “en la construcción estética de la imagen de ficción y su consiguiente repercusión en la realidad social y cultural donde se integra y de la cual participa” (Palomino, 2023, p .118). Investigar y proponer metodologías que faciliten esta comprensión y análisis plástico de la puesta en escena –

que priorice en la función específica de la dirección de arte– se considera, por tanto, uno de los desafíos más importantes de atender desde esta investigación.

En el análisis del contexto profesional, las figuras entrevistadas destacan la necesidad de ampliar el bagaje referencial en el estudiantado incidiendo en su capacidad de observación de los fenómenos estéticos y plásticos que intervienen en la configuración de la puesta en escena. También la conveniencia de introducir en el aula dinámicas y experiencias proyectuales basadas en entornos reales fomentando hábitos responsables y respetuosos, así como la necesidad de construir aportes interdisciplinares como estrategia para dar respuesta a las necesidades creativas que se dan en la etapa de pre-producción y producción de un rodaje.

Por último, el estudio de la dimensión académica revela la poca presencia de la materia en los currículos universitarios donde, por lo general, "se oferta como asignatura de 6 créditos ECTS, es decir que, en un grado de 240 ECTS, supone un 2,5% con respecto a la carga total de créditos" (Palomino, 2023, p. 149). El hecho de que esta materia se imparta mayoritariamente en los grados de Comunicación Audiovisual –un 60% frente a un 23,5% en titulaciones de Bellas Artes– da cuenta de las carencias presentes en los estudiantes egresados dado que, como es de esperar, no poseen las habilidades o destrezas artísticas –como dibujo, pintura o ilustración– que en otros grados se exigen como requisitos previos para cursar la asignatura (Universidad Rey Juan Carlos 2022). El Test de evaluación diagnóstica realizado a los estudiantes confirma esta situación, además de una falta de conocimientos previos generalizada en torno a la disciplina, confundiéndose con la dirección de fotografía como única disciplina encargada de formalizar el acabado estético de un film.

Esta problemática plantea algunos retos como el de ampliar la reflexión teórica y metodológica en torno a la dirección de arte y conectar su enseñanza con el contexto social y cultural del estudiante, procurando un aprendizaje situado y significativo al demostrar el valor que esta disciplina aporta a los productos que el estudiante, como miembro de este contexto, consume habitualmente.

Tras la identificación de los desafíos disciplinares y pedagógicos que plantea el paradigma actual de la dirección de arte, se procede al estudio en profundidad de un marco teórico y metodológico que sirva de referencia para la programación educativa. Se atienden en esta etapa los objetivos segundo y tercero, los cuales persiguen la finalidad de sistematizar los conocimientos, capacidades y destrezas de la disciplina para identificar, después, las metodologías que van a permitir incorporar estas competencias en el aula.

La contrastación de fuentes teóricas y filmográficas con los resultados de las entrevistas realizadas a profesionales en activo, va a permitir definir, en primer lugar, las funciones, atribuciones y cometidos específicos del perfil profesional, los oficios y las relaciones de trabajo que organizan un departamento de arte, y, por último, las etapas, recursos y herramientas que articulan el proceso creativo de la disciplina. Esta base conceptual servirá para establecer unos contenidos y metodologías coherentes con la dirección de arte y quedan sistematizados en una tabla (Palomino, 2023, p. 230) que facilita su comprensión y análisis.

Una vez definidas las competencias, se procede a revisar aquellos modelos y tendencias pedagógicas que, en el ámbito de la Educación Artística, van a posibilitar secuenciar y organizar el aprendizaje así como pautar la adquisición de estas competencias.

La misma necesidad identificada en la década de los 60 por la corriente denominada *Educación Artística Como Disciplina* (EACD) de organizar y estructurar los conocimientos y objetivos necesarios para el aprendizaje del arte, es la que desde esta investigación, consideramos necesaria para la enseñanza de la dirección de arte cinematográfica y facilitar así su inclusión en el currículo académico. Como señala Dewey (1949) el hecho de que una materia esté organizada significa que ha sido sometida a la reflexión teórica para ser metodizada, de la misma manera que la creación de un método implica que esta organización permite a la materia ser más eficaz en su uso. La *Taxonomía de Bloom* (Anderson *et al*, 2001), recomendada por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA, 2013) para la tarea de programación, permite secuenciar un aprendizaje gradual, que tiende a complejizarse a medida que

el estudiante adquiere más conocimientos, habilidades y recursos sobre la materia. De esta manera, la asignatura se divide en tres bloques.

El primer bloque aborda la dimensión conceptual y teórica de la disciplina, trabajando con sus definiciones, fenómenos, artistas y cometidos específicos, con el objetivo de ampliar el bagaje referencial del estudiante en dirección de arte y su comprensión de las prácticas artísticas, las problemáticas vinculadas y su relación con el contexto histórico y sociocultural. Destacamos entre los modelos más influyentes el marco de estudio que provee la Cultura Visual, la *Mediabiografía* (Villaplana, 2010), el Ensayo visual (García, 2014) y la A/r/tografía.

El segundo bloque aborda la dimensión perceptiva y crítica aplicando la comprensión teórica al análisis plástico y visual. Se trabaja principalmente en torno a la alfabetización visual en la materia, es decir, el conocimiento del lenguaje plástico y visual como recurso expresivo y comunicativo de la disciplina proponiendo *metodologías* que prioricen en el análisis de la puesta en escena generada por la dirección de arte (Palomino, 2023, p. 261). Esta propuesta metodológica se apoya en las teorías sobre percepción visual de Arnheim (1979), las tres dimensiones para el aprendizaje del arte de Eisner (1995), las teorías estéticas de Sontag (1996), Souriau (1998) y Berguer (2016) y las importantes aportaciones de Dondis (1976) en *La sintaxis de la imagen* para la alfabetización visual.

El tercer y último bloque supone una síntesis y aplicación de los conocimientos y capacidades adquiridas a la práctica creativa, es decir, la dimensión productiva de la disciplina. Se abordan los diferentes procesos, técnicas y recursos de representación plástica y visual vinculados al método creativo de la propuesta plástica y estética de la dirección de arte, así como la adaptación a los condicionantes técnicos, estilísticos y al trabajo colaborativo. Las dinámicas proyectuales propias de la dirección de arte se combinan con las tendencias pedagógicas propuestas por la Autoexpresión creativa y el Aprendizaje Basado en Problemas y Proyectos.

Una vez secuenciados los contenidos y metodologías propias de la disciplina, procedemos a la formulación del proyecto educativo respondiendo al cuarto objetivo específico de esta investigación.

Para ello, el primer paso fundamental es la adaptación al marco específico de implementación: el grado en Comunicación Audiovisual de la Universidad Nebrija –un grado oficial acreditado por ANECA– y la asignatura *Dirección de arte y escenografía* de 6 créditos ECTS impartida en el segundo semestre de tercer curso como materia obligatoria. Esto implica atender a los condicionantes establecidos por el Espacio Europeo de Educación Superior, un modelo basado en competencias que se centraliza en el estudiante y en el logro de aprendizajes.

Es por ello que la programación de los elementos curriculares se organiza entorno a la formulación de los resultados de aprendizaje que, según ANECA (2013), deben vertebrar el diseño de la estrategia docente y los métodos de evaluación.

De esta manera, se establecen los siguientes *resultados de aprendizaje* (Palomino, 2023, pp. 303-304) organizados en los tres bloques que secuencian el proceso formativo, así como aquellos correspondientes a la evaluación continua –que se evalúan durante todo el curso–:

BLOQUE I: CONOCER. DIMENSIÓN CONCEPTUAL.

1. Identificar los conceptos, fenómenos, artistas y cometidos de la dirección artística mediante la investigación y referenciación de las obras y los recursos empleados por la disciplina.

2. Cuestionar las prácticas profesionales y convenciones socioculturales vinculadas a la dirección artística y su relación con el imaginario colectivo desarrollando el pensamiento artístico y creativo mediante la participación en debates y el análisis de casos.

BLOQUE II: MIRAR. DIMENSIÓN PERCEPTUAL Y CRÍTICA

3. Analizar los elementos compositivos del lenguaje plástico y visual empleados como recurso expresivo y comunicativo por la dirección de arte aplicando metodologías de análisis que prioricen en el tratamiento artístico de la puesta en escena generada por la disciplina.

Bloque III: crear. Dimensión procesual y creativa

4. Aplicar los procesos, técnicas y recursos de representación plástica y visual vinculadas a la disciplina en el diseño del proyecto de dirección de arte de una producción audiovisual.

5. Adaptar el proyecto a los condicionantes técnicos y estilísticos del ámbito cinematográfico y audiovisual demostrando equilibrio entre expresividad artística y funcionalidad.

6. Desarrollar capacidades y habilidades para el trabajo en equipo integrando principios y herramientas para colaborar de forma activa en la consecución de objetivos comunes.

Evaluación procesual o continua: dimensión conocimental, instrumental y actitudinal.

7. Emplear adecuadamente la terminología, léxico y vocabulario del ámbito artístico, audiovisual y específico de la dirección de arte.

8. Diseñar y combinar los recursos, herramientas y técnicas de representación gráfica, plástica y visual con sentido, innovación y criterio estético.

9. Integrar y poner en práctica el pensamiento crítico, creativo y responsable en situaciones de trabajo y práctica profesional.

Los métodos de evaluación permiten generar una evidencia del aprendizaje, por lo que deben estar alineados con los resultados previstos y, además, contar con criterios de evaluación específicos que permitan observar y medir el aprendizaje. Además, con el fin de hacer de este un proceso transparente, deben ser claros, detallados y explícitos, es decir, deben estar a disposición del estudiante fomentando así su responsabilidad y autorregulación del propio aprendizaje. Siguiendo estas premisas, los métodos y criterios de evaluación quedarían organizados y definidos tal y como se muestran en la Tabla 1 y 2 –que corresponden al primer bloque de actividades–, la Tabla 3 y 4 –en referencia al segundo bloque– y la Tabla 5, que muestra el proyecto final de la asignatura.

TABLA 1. *Métodos y criterios de evaluación del Bloque I: El Debate*

Bloque I: Conocer. Dimensión conceptual	
Método de evaluación	**Criterios de evaluación**
El Debate: El cine y la dirección de arte como forma de expresión artística.	Investiga con sentido crítico sobre ejemplos visuales de obras y artistas que enriquecen e inspiran el criterio y estilo propio.
	Argumenta y reflexiona la postura adoptada mediante referencias a obras, artistas y teorías.
	Aprecia el trabajo realizado por los profesionales de la disciplina mediante su contextualización y referencia.
	Emplea un lenguaje apropiado y un vocabulario rico y variado que denota conocimientos sobre el tema que trata.
	Identifica y analiza la idea central y el principio que la integra realizando asociaciones y contrastaciones de ideas.
	Presenta argumentos sustentados por evidencias, estableciendo juicios y criterios propios aportando conclusiones y soluciones.
	Evita respuestas estereotipadas o sujetas a dogmas.
	Muestra flexibilidad a la hora de crear asociaciones o emitir pautas y nuevas formas e ideas.
	Muestra respeto, flexibilidad y apertura a las ideas aportadas por el entorno social y cultural.
	Evita aportar información falsa o no contrastada.
	Evita basarse en prejuicios sociales o culturales.
	Muestra consideración hacia el trabajo conjunto y hacia las repercusiones sociales y culturales de sus aportaciones y creaciones.

Fuente: Adaptado a partir de Palomino (2023, p. 307).

TABLA 2. *Métodos y criterios de evaluación del Bloque I: El Cuaderno de artista*

Bloque I: Conocer. Dimensión conceptual	
Método de evaluación	**Criterios de evaluación**
Ensayo visual: El cuaderno de artista	Diferencia entre los distintos ámbitos de producción y disciplinas vinculadas.
	Reconoce las diferencias y sinergias entre la dirección de arte y la dirección de fotografía.
	Aporta referencias visuales de las influencias del lenguaje artístico que configura las imágenes.
	Aporta referencias que aluden al origen teatral y evolución histórica de la disciplina.
	Investiga con sentido crítico sobre ejemplos visuales de obras, estilos y artistas que enriquecen e inspiran el criterio y estilo propio.
	Aprecia el trabajo realizado por los profesionales de la disciplina mediante su contextualización y referencia.
	Diagnostica y evalúa las imágenes en base tanto a criterios propios como a marcos de referencia de obras, estilos, técnicas y artistas.
	Identifica los cometidos específicos del Departamento de Arte en el conjunto de una producción audiovisual.
	Evalúa el discurso estético y las estrategias comunicativas presentes en la imagen en cuanto a su repercusión y diálogo con el espectador.
	Identifica estilos, corrientes estéticas e iconografías presentes en la imagen fílmica.
	Utiliza los tecnicismos y nomenclaturas apropiadas para referirse a los conceptos inherentes a la disciplina y al ámbito en el que se desarrolla.
	Muestra variedad y originalidad del contenido visual.
	Presenta el contenido visual está cuidado, organizado y bien maquetado.
	Demuestra destreza en el manejo de las técnicas y herramientas usadas.

Fuente: Adaptado a partir de Palomino (2023, pp. 307-308)

TABLA 3. *Métodos y criterios de evaluación del Bloque II: Análisis de la puesta en escena*

Bloque II: mirar. Dimensión perceptual y crítica	
Método de evaluación	**Criterios de evaluación**
Análisis de caso y exposición oral: La mirada plástica. Análisis de la puesta en escena.	Identifica las características técnicas y los recursos escenoplásticos empleados en la configuración y ambientación del espacio.
	Compara entre los recursos visuales expresivos empleados por la dirección artística de aquellos empleados por la dirección de fotografía reconociendo su sinergia.
	Describe los elementos visuales, sus propiedades formales y sensoriales así como las técnicas empleadas en la composición del plano cinematográfico.
	Interpreta las cualidades simbólicas, emocionales o significativas del tratamiento artístico de espacios y personajes.
	Diagnostica y evalúa las imágenes en base tanto a criterios propios como a marcos de referencia de obras, estilos, técnicas y artistas.
	Evalúa el discurso estético y las estrategias comunicativas presentes en la imagen en cuanto a su repercusión y diálogo con el espectador.
	Identifica estilos, corrientes estéticas e iconografías presentes en la imagen fílmica.
	Investiga con sentido crítico sobre ejemplos visuales de obras, estilos y artistas que enriquecen e inspiran el criterio y estilo propio.
	Aprecia el trabajo realizado por los profesionales de la disciplina mediante su contextualización y referencia.
	Utiliza los tecnicismos y nomenclaturas apropiadas para referirse a los conceptos inherentes a la disciplina y al ámbito en el que se desarrolla.
	Muestra variedad y originalidad del contenido visual.
	Presenta el contenido visual de manera cuidada, organizada y bien maquetada.
	Demuestra intencionalidad, sensibilidad y criterio estético.

Fuente: Adaptado a partir de Palomino (2023, pp. 307-308)

TABLA 4. *Métodos y criterios de evaluación del Bloque II: Análisis de la puesta en escena*

Bloque II: mirar. Dimensión perceptual y crítica	
Método de evaluación	**Criterios de evaluación**
Análisis de caso: Elementos formales y técnicas de composición.	Diferencia entre los recursos visuales expresivos empleados por la dirección artística de aquellos empleados por la dirección de fotografía reconociendo su sinergia.
	Describe los elementos visuales, sus propiedades formales y sensoriales así como las técnicas empleadas en la composición del plano cinematográfico.
	Interpreta las cualidades simbólicas, emocionales o significativas del tratamiento artístico de espacios y personajes.
	Interpreta las cualidades simbólicas, emocionales o significativas del tratamiento artístico de espacios y personajes.
	Evalúa el discurso estético y las estrategias comunicativas presentes en la imagen en cuanto a su repercusión y diálogo con el espectador.
	Identifica estilos, corrientes estéticas e iconografías presentes en la imagen fílmica.

Fuente: Adaptado a partir de Palomino (2023, p. 308)

TABLA 5. *Métodos y criterios de evaluación del Bloque III: Proyecto de dirección de arte*

Bloque III: Crear. Dimensión procesual y creativa	
Método de evaluación	**Criterios de evaluación**
Proyecto de dirección de arte: La propuesta plástica de un cortometraje.	Planifica y define el concepto visual general del proyecto confiriéndole identidad, coherencia y continuidad estética empleando, bocetos, paletas de color y referencias formales y estilísticas.
	Diseña poniendo en práctica los procesos, etapas y metodologías creativas vinculadas a la disciplina.
	Desglosa el guion en cada uno de los espacios y localizaciones necesarias para el rodaje identificando su tipología constructiva.
	Diseña planos técnicos que representan adecuadamente la construcción, modificación e intervención de decorados.
	Propone y asocia conceptos e ideas a las características del personaje y del espacio especificando los materiales y herramientas empleados para su caracterización, construcción y ambientación.
	Ambienta y atreza la puesta en escena tomando decisiones sobre su estilo, tamaño, disposición, color, textura y acabado.
	Identifica los elementos relevantes presentes en el guion que condicionan y caracterizan el diseño.
	Investiga y documenta mediante referencias visuales que expliquen y justifiquen la idea que se presentará ante dirección y producción para su validación.
	Diseña la propuesta adaptándose a las directrices y características creativas propuestas por el/la director/a del proyecto.
	Diseña adecuando su propuesta a los condicionantes económicos y temporales optimizando y aprovechando recursos, tiempo y esfuerzo.
	Traduce al lenguaje formal y visual los condicionantes espaciales, atmosféricos, temporales, narrativos, contextuales, psicológicos y emocionales presentes en el guion configurando el universo visual del personaje.
	Diseña la estructura estética compositiva y el tratamiento artístico del espacio atendiendo a los tipos de plano cinematográfico empleando el storyboard y color script.
	Presenta el contenido visual de manera cuidada, organizada y bien maquetada.
	Demuestra intencionalidad, sensibilidad y criterio estético.
	Muestra innovación, originalidad y capacidad imaginativa y emancipadora.

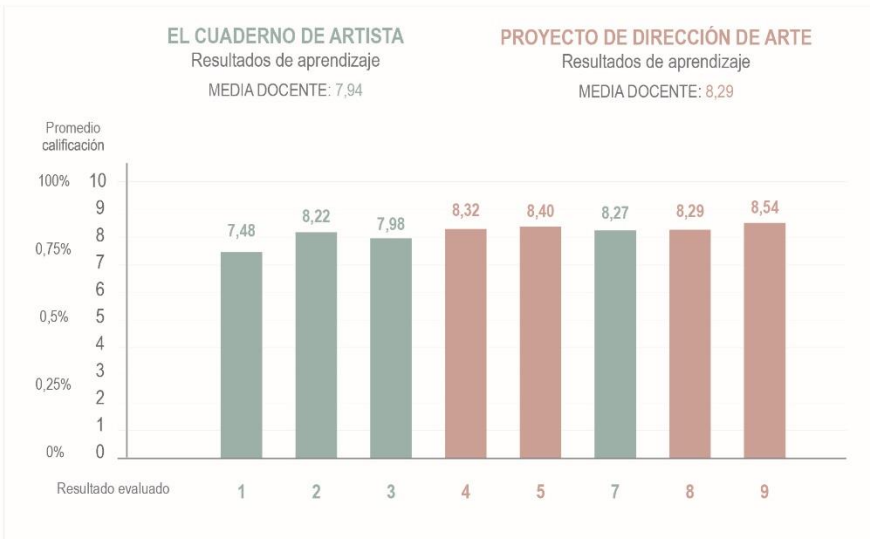
Fuente: Adaptado a partir de Palomino (2023, pp. 309-310)

Tanto los resultados de aprendizaje, como la estrategia docente –objetivos de enseñanza, contenidos y metodologías– y los métodos de evaluación, quedan organizados en las *Fichas docentes* (Palomino, 2023, pp. 325-338) atendiendo a la temporalización del proyecto y detallando el número de sesiones empleadas y su duración.

La última etapa de la investigación trata de responder a los dos últimos objetivos de investigación orientados a evaluar el proyecto educativo formulado e implementado.

Esto implica evaluar, por un lado, en qué medida los estudiantes han alcanzado los aprendizajes previstos y, por otro, el grado en que estos aprendizajes responden a las demandas identificadas.

GRÁFICO 1. *Media de evaluación docente en los resultados de aprendizaje del curso*



Nota: El eje vertical muestra el promedio de calificación siendo 10 (100% de la calificación) el máximo alcanzable. La calificación promedio de la muestra (un total de 55 participantes) se obtiene multiplicando la calificación por el número de estudiantes que han obtenido dicha calificación y dividiendo la suma total entre el número de trabajos evaluados. El eje horizontal muestra los resultados de aprendizaje evaluados.

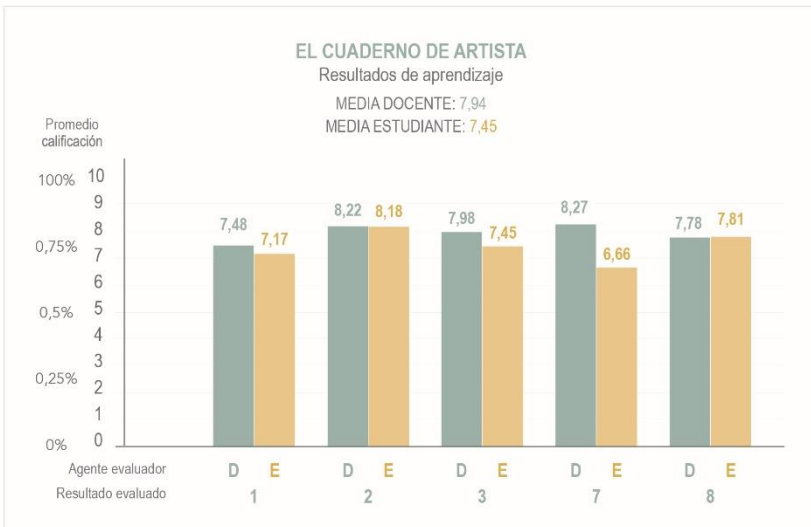
Fuente: Adaptado de Palomino (2023, p, 429).

En cuanto a la evaluación desde la perspectiva docente del logro de aprendizajes, podemos observar en el Gráfico 1 cómo el promedio de

calificaciones aumenta de forma gradual y paralela al incremento de la complejidad de los resultados de aprendizaje y sus correspondientes criterios de evaluación. Para la muestra se emplean los dos métodos de evaluación principales realizados durante el curso –*El cuaderno de artista* y el *Proyecto de dirección de arte*– por suponer estos una síntesis de los resultados de aprendizaje establecidos.

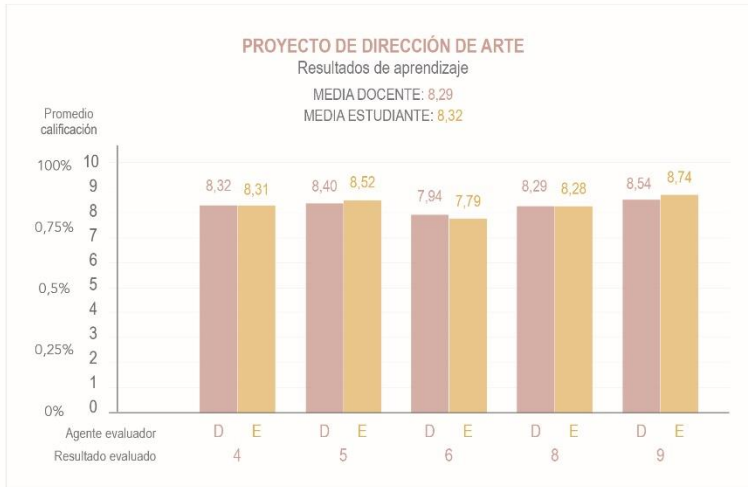
Este aumento progresivo se confirma tanto en la comparativa entre el Test de evaluación diagnóstica y el Test de evaluación final como en la autoevaluación realizada por el estudiante, la cual recoge su propia percepción de los aprendizajes adquiridos. El Gráfico 2, referente al –*Cuaderno de artista*– y el Gráfico 3 –*Proyecto de dirección de arte*–muestran los resultados de la autoevaluación y su comparativa con la evaluación docente mostrada anteriormente en el Gráfico 1.

GRÁFICO 2. *Autoevaluación del estudiante de los aprendizajes adquiridos y comparativa con la evaluación docente para El Cuaderno de artista*



Nota: Se contrasta la calificación otorgada por cada agente evaluador siendo *D* la barra correspondiente a la calificación docente y *E* la calificación del estudiante.
Fuente: Palomino (2023, p.444).

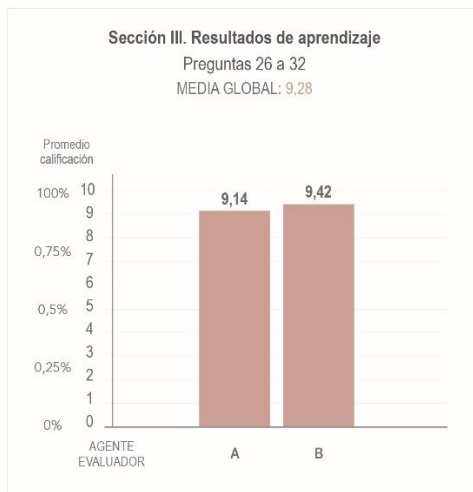
GRÁFICO 3. *Autoevaluación del estudiante de los aprendizajes adquiridos y comparativa con la evaluación docente para El proyecto de dirección de arte*



Fuente: Adaptado de Palomino (2023, p.447).

Asimismo, tal y como se muestra en el Gráfico 3, la evaluación externa puntúa con una media de 9,28 la Sección III referida a la adquisición de resultados de aprendizaje por parte del estudiante.

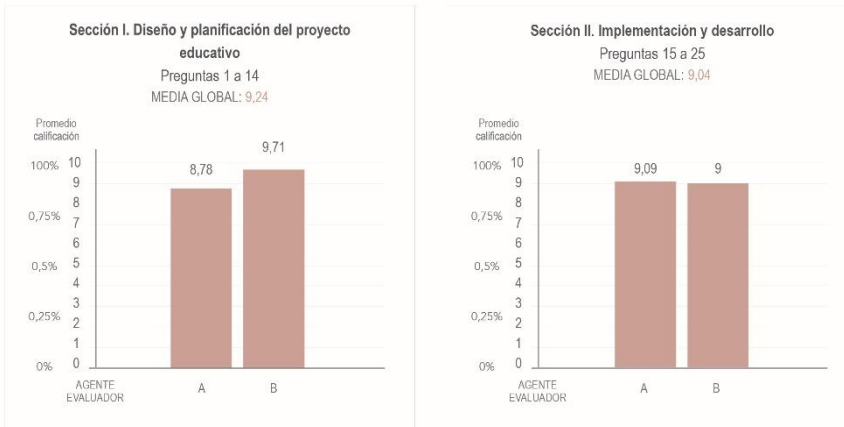
GRÁFICO 4. *Media de evaluación externa de los resultados de aprendizaje*



Fuente: Adaptado de Palomino (2023, p.457)

El aumento progresivo del promedio de calificaciones a lo largo de la implementación del proyecto educativo denota que este, en cuanto a planificación y estructura, es coherente con los procesos cognitivos del estudiante ya que facilita la adquisición de los conocimientos, capacidades y destrezas que integran los resultados de aprendizaje y que pautan el proceso de enseñanza-aprendizaje a modo de objetivos a alcanzar. Estos datos se apoyan en aquellos obtenidos de la evaluación externa, ya que, como se muestra en el Gráfico 5, se puntúa con un 9,24 la planificación y el diseño del proyecto, y con un 9,04 su implementación y desarrollo.

GRÁFICO 5. *Media de evaluación externa de la planificación y desarrollo del proyecto educativo*



Fuente: Adaptado de Palomino (2023, pp.455-456)

5. DISCUSIÓN

A la vista de los resultados obtenidos, podemos afirmar que los conocimientos, capacidades y destrezas que demanda la dirección de arte han sido alcanzados por los estudiantes respetando una media de puntuación alta. Esto pone de manifiesto la conveniencia de introducir metodologías de Educación Artística en el ámbito de la Comunicación Audiovisual y valida el proyecto educativo diseñado. Sin embargo, estos saberes y destrezas no responden en su totalidad a las demandas del contexto profesional de la disciplina, al persistir cierta confusión entre los cometidos específicos del rol con el departamento de fotografía. En este sentido, se

identifica como imprescindible la etapa práctica de materialización y concreción física del proyecto diseñado para la completa adquisición de las competencias de la disciplina. Es por ello que el objetivo general que guía esta investigación se cumple de manera parcial.

La discusión de resultados permite, además de establecer una serie de conclusiones para la investigación, realizar un ejercicio de autocrítica que permita tanto destacar los aspectos positivos, como revisar y reflexionar sobre aquellos negativos y, por consiguiente, realizar propuestas de mejora.

Entre los aspectos positivos del proyecto educativo destacamos:

- La secuenciación de contenidos, actividades y metodologías que configura la programación es coherente con los procesos cognitivos del estudiante ya que favorece la adquisición de aprendizajes.
- Alta media de satisfacción del estudiante y de los responsables académicos con el proyecto evaluado.
- Las metodologías, proyectos y actividades se adecuan a los requerimientos de la materia en la etapa de preproducción y diseño.
- Instrumentos de evaluación adecuados al ámbito artístico.

En cuanto a los aspectos negativos podemos enumerar:

- La excesiva carga de trabajo que supone el proyecto educativo diseñado para una asignatura semestral de 6 ECTS.
- La falta de tiempo para salidas del aula o para la participación de profesionales del sector.
- La persistencia en la confusión entre cometidos específicos del departamento de arte y el departamento de fotografía.

De estos aspectos negativos se despliegan las siguientes propuestas de mejora:

- Reducir los métodos de evaluación convirtiendo algunos de ellos en actividades formativas en el aula.
- Revisar y sintetizar aquellos criterios de evaluación que puedan resultar redundantes.
- Fomentar espacios de taller y construcción que permitan la materialización del proyecto diseñado y experimentar el trabajo conjunto con el departamento de fotografía comprobando *in situ* la diferencia entre los roles.

6. CONCLUSIONES

La discusión de los objetivos alcanzados nos lleva a establecer las principales conclusiones y aportaciones del estudio (Palomino, 2023):

a. El proyecto diseñado es coherente con la base conceptual y procedimental de la dirección de arte en la etapa de preproducción y diseño y con los procesos cognitivos del estudiante, favoreciendo la adquisición de aprendizajes.

b. La carga lectiva actual de la dirección de arte no permite atender a las demandas del contexto profesional actual en su totalidad.

c. La dirección de arte no puede prescindir de la etapa práctica de materialización y concreción física de la *Propuesta de arte* para responder, desde el entorno formativo, a las demandas del ámbito profesional.

d. La dirección de arte demanda un aprendizaje interdisciplinar pero, también, transversal en conexión con el resto de especialidades que configuran la estética de una producción audiovisual: la dirección de fotografía, el vestuario, los efectos especiales y la postproducción.

e. La conveniencia de introducir saberes y destrezas artísticas en el ámbito audiovisual para conectar la universidad con las demandas del contexto sociocultural y profesional.

En relación a estas conclusiones se sintetizan, por último, una serie de recomendaciones que se consideran pertinentes:

En primer lugar, se considera que la disciplina no debe acotarse al reducido marco temporal que actualmente se le concede en los planes de estudio, sino que es preciso adaptar estos a la envergadura e importancia que esta disciplina, como ha quedado demostrado, tiene. Además, se recomienda contar con espacios, recursos y herramientas –como un espacio de taller– para que el estudiante pueda experimentar con la puesta en escena plástica, que toma forma delante de la cámara –colores, texturas, materiales, acabados, composición, etc.– y en comunión con el resto de especialidades que intervienen en este proceso. Por último, dado que la dirección de arte ha demostrado ser una disciplina en profunda conexión con los lenguajes artísticos y las artes plásticas, se considera esencial aumentar su presencia en las titulaciones de Bellas Artes, ya que actualmente es muy escasa, hecho que da cuenta del desfase entre la formación universitaria y las demandas de la industria y las prácticas artísticas que en ella se desarrollan.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Gracias a Noelia Antúnez del Cerro y Julio Pérez Manzanares, por compartir su experiencia y conocimiento disfrutando en la tarea. Por hacer suyo y enriquecer este proyecto.

Gracias a los estudiantes, por el valor de sus aportaciones, por todo lo que me enseñan y por su entusiasmo contagioso.

Gracias a todos los/las profesionales de la dirección de arte que han compartido su sabiduría y experiencia para contribuir a poner en valor su profesión.

8. REFERENCIAS

Anderson, L.W., Krathwohl, D.R. (Eds.), Airasian, P.W., Cruikshank, K.A., Mayer, R.E., Pintrich, P.R., Raths, J., y Wittrock, M.C. (2001). A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom'sTaxonomy of Educational Objectives [Una taxonomía para aprender, enseñar y evaluar: una revisión de la taxonomía de objetivos educativos de Bloom]. Longman.

ANECA (20 de mayo de 2021). Programa de Apoyo para la evaluación de la calidad de la Actividad Docente del profesorado universitario [Archivo PDF]. Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. https://bit.ly/3MYODWv

ANECA (2013). Guía para la redacción y evaluación de los resultados de aprendizaje [ArchivoPDF]. Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. https://bit.ly/45ULKii

Arnheim, R. (1979). Arte y percepción Visual. Alianza Forma.

Berguer, J. (2016). Modos de ver. Gustavo Gili.

Collado Rueda, M. P. (2022). La autoría del diseñador de producción y director artístico: el caso de Benjamín Fernández [Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid] Repositorio Institucional UCM E-prints. https://bit.ly/3N2vJxY

Dewey, J. (1949). El Arte como experiencia. Paidós.

Dondis, D. A. (1992). La sintaxis de la imagen. Introducción al alfabeto visual. Gustavo Gili.

Ettedgui, P. (2001). Diseño de producción y dirección artística. Océano.

Eisner, E. W. (1995). Educar la visión artística. Paidós.

Gorostiza, J. (2014a). La difícil posición intermedia. Investigar sobre cine y arquitectura en la actualidad. REVISTARQUIS, 3 (1). https://bit.ly/3NokzF6

Gorostiza, J. (2014b). Tipología constructiva del espacio cinematográfico. L'Atalante. Revista de estudios cinematográficos, (17), 15-22. bit.ly/45Vj0ps

Irwin, R. L. (2013). La práctica de la a/r/tografía. Revista Educación Y Pedagogía, 25(65-66), 106–113.

López López, Y. (2015). Dirección artística y referentes pictóricos en el cine español: la recreación del Siglo de Oro en el cine español de las dos últimas décadas (1991-2013) [Tesis Doctoral Universidad de Santiago de Compostela]. Repositorio Institucional Minerva. https://bit.ly/3N3jz8l

Marín-Viadel, R., y 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://dx.doi.org/10.5209/aris.63409

Murcia, F. (2002). La escenografía en el cine: el arte de la apariencia. Fundación Autor.

Olmedo, I. (2018). La Dirección de Arte en el cine, desafíos disciplinares y pedagógicos. Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Ensayos, 67, 39-61. https://bit.ly/3P6jKSP

Palazón Campillo, M. E. (2015). Félix Murcia y la dirección artística. Relaciones entre el cine y las artes plásticas [Tesis Doctoral Universidad Politécnica de Valencia]. Repositorio institucional RiuNet. https://bit.ly/3MScKpK

Palomino González, L. (2023). Diseño y evaluación de un proyecto educativo para la enseñanza de la dirección de arte cinematográfica en el ámbito de educación superior [Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. Biblioteca UCM.

Rizzo, M. (2007). Manual de dirección artística cinematográfica. Omega.

Rodríguez-Cunill, I. (2004). Pintar a través del ojo de la cámara. Comunicación: revista Internacional de Comunicación Audiovisual, Publicidad y Estudios Culturales, 1 (2), 51-65. https://bit.ly/43TCw3M

Sontag, S. (1996). Contra la interpretación. Alfaguara.

Souriau, E. (1998). Diccionario de Estética. Akal.

Universidad Rey Juan Carlos. (17 de Agosto de 2022). Guías docentes. Diseño escenográfico. https://bit.ly/44bIVrB

Villaplana Ruiz, V. (2010). Memoria colectiva y Mediabiografía como transformación de las narrativas culturales. Arte y políticas de identidad, 3, 87-102. http://hdl.handle.net/10201/41531

Zavala, H. (2008). El diseño en el cine: proyectos de dirección artística. Universidad Nacional Autónoma de México.

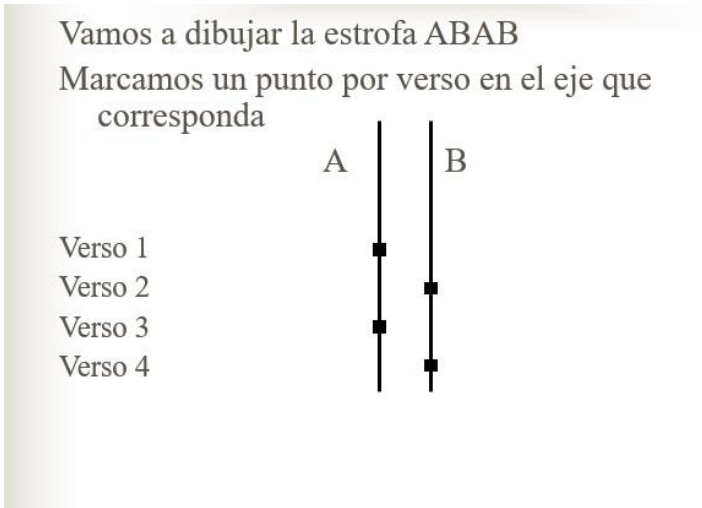
LA MÚSICA DE LAS ESFERAS: UN PROYECTO STEAM PARA LA REPRESENTACIÓN DE LA RIMA DESDE LENGUA, PLÁSTICA, MATEMÁTICAS, TECNOLOGÍA Y MÚSICA

ROSA MARÍA CÓRDOBA FERNÁNDEZ
Departamento de Educación, Cultura y Deporte de Aragón

1. INTRODUCCIÓN

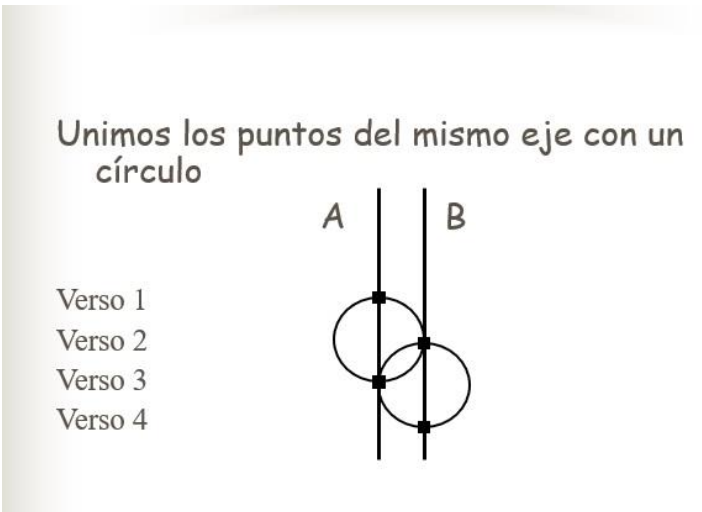
Este proyecto de innovación educativa parte de un sistema de representación de la rima desarrollado por Alcaide (2020) que consiste en la traslación al espacio del esquema de la rima de un poema. La notación tradicional del esquema métrico usa las letras del alfabeto para señalar la posición de la rima, es decir, la repetición de los versos. Este autor propone la representación de las letras de las diferentes rimas como puntos en un sistema cartesiano o gráfico de doble entrada donde los tipos de rima ocupan el eje de abscisas y los versos del poema el de ordenadas. Donde coincide verso con su tipo de rima se coloca un punto. Luego se cierran los puntos en el mismo eje (rimas) mediante una circunferencia.

FIGURA 1. *Ejemplo de representación de un poema (serventesio o cuarteta) en el sistema de ejes*



Fuente: elaboración propia

FIGURA 2. *Representación de las circunferencias de la rima*



Fuente: elaboración propia

De esta forma se puede representar cualquier poema rimado de cualquier lengua. A partir de aquí, mediante la metodología STEAM se trabaja en el proyecto desde diversas áreas en Secundaria (también en Primaria): iniciación a la métrica y la rima en la clase de Lengua/Literatura, representación en el espacio en la clase de Matemáticas y/o Plástica, diseño e impresión en 3D en el laboratorio STEAM o Tecnología, obtención de sencillas melodías con la pauta de la rima en la clase de Música…

La finalidad última es que los alumnos/as disfruten de una experiencia estética que parta de aprendizajes habituales, pero desde una perspectiva radicalmente novedosa.

2. OBJETIVOS

- Suscitar el interés del alumnado por la poesía y el arte a partir de un acercamiento desde las nuevas tecnologías.
- Desarrollar situaciones de aprendizaje interdisciplinares impulsadas por la LOMLOE que logren entornos colaborativos y superen las tradicionales barreras curriculares en los centros de enseñanza de Secundaria (y de Primaria).
- Introducir las herramientas digitales en la clase de lengua aplicándolas al aprendizaje de la literatura.
- Obtener modelos científicos y a la vez artísticos de la representación de la rima que desarrollen capacidades cognitivas y estéticas.
- Fomento de las *soft skills* durante el proceso de aprendizaje.
- Lograr que los propios alumnos se conviertan en agentes divulgadores del proyecto (Ferias de la Ciencia, encuentros, talleres, visitas de grupos Erasmus…).

3. METODOLOGÍA

3.1. EN LA CLASE DE LENGUA: JUGAMOS Y APRENDEMOS CON LA RIMA

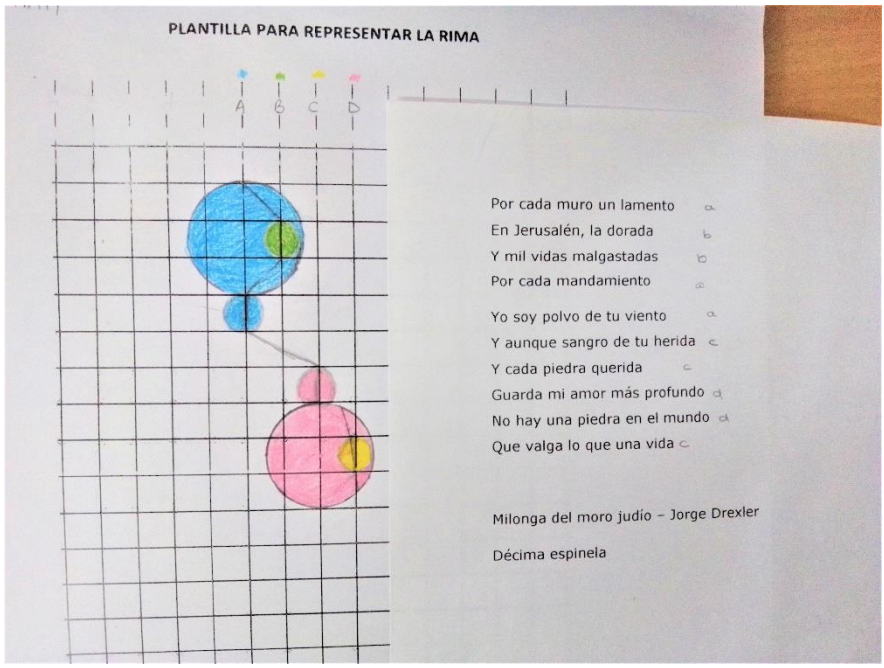
Todo el proceso parte del aprendizaje de las nociones básicas de la métrica en la clase de lengua si se trata de grupos de Secundaria. En Primaria se puede empezar prescindiendo de esas nociones y jugando a dibujar la rima directamente. Pero tampoco en Secundaria el acercamiento es teórico, es decir, primero necesitan conocer y memorizar una serie de conceptos: tipos de rima, tipos de versos y estrofas. Al contrario, desde el primer día la clase es práctico: se aprende dibujando el poema. El alumnado, con la práctica, deducirá con relativa facilidad las principales características de los poemas que está representando.

Se ha trabajado dentro del currículum —como situación de aprendizaje LOMLOE (Alcaide et al, 2023)— en 1º y 3º de la ESO y como talleres complementarios en 4º de la ESO, 1º de bachillerato y FP Básica.

Si tomamos como ejemplo la clase de 1º de la ESO, las dos primeras sesiones el alumnado ha trabajado sobre varios poemas propuestos (*Yo voy soñando caminos* de Antonio Machado, *Me crucé con un entierro* de Gloria Fuertes o la canción *Milonga del moro judío* de Jorge Drexler) representando el poema sobre una cuadrícula en A3 con la escala 1 verso = 2 cm (que es la escala habitual en el proyecto porque permite trabajar con facilidad circunferencias pequeñas con los compases). Manualmente, a lápiz, realizan el croquis sobre la cuadrícula para posteriormente colorearlo.

Una vez que dominan los rudimentos de la representación se pueden proponer diversas actividades de ampliación: que escojan una canción que tenga rima que les guste y traten de representarla; que partan de un gráfico inventado para buscar el poema que le corresponda o que traten de escribir uno respetando al menos las convenciones de la rima (no es necesario que se ajusten también a la medida de los versos).

FIGURA 3. *Representación de Milonga del moro judío de Jorge Drexler*

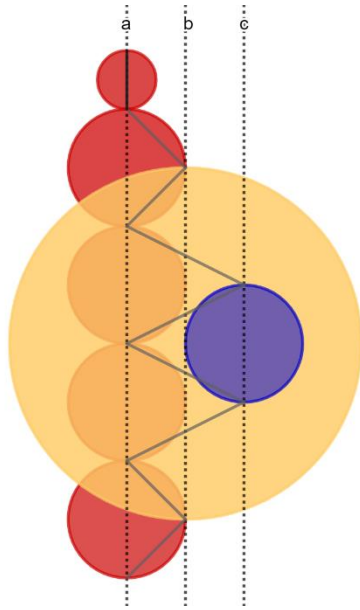


Fuente: Proyecto La música de las esferas

En sucesivas sesiones, desde la clase de Lengua o de Plástica/Matemáticas, se representan esos mismos poemas/canciones u otros mediante el software libre Geogebra trabajando conceptos como el punto, el segmento, la recta, el radio, el diámetro, la circunferencia, el círculo, intersección, tangencia, inclusión, simetría…

Este programa tiene la ventaja de que no requiere registro, es de fácil manejo y además se puede trabajar online y en un equipo local. Permite la grabación de la figura así como su exportación en varios formatos.

FIGURA 4. *Representación con Geogebra de Me crucé con un entierro de Gloria Fuertes*



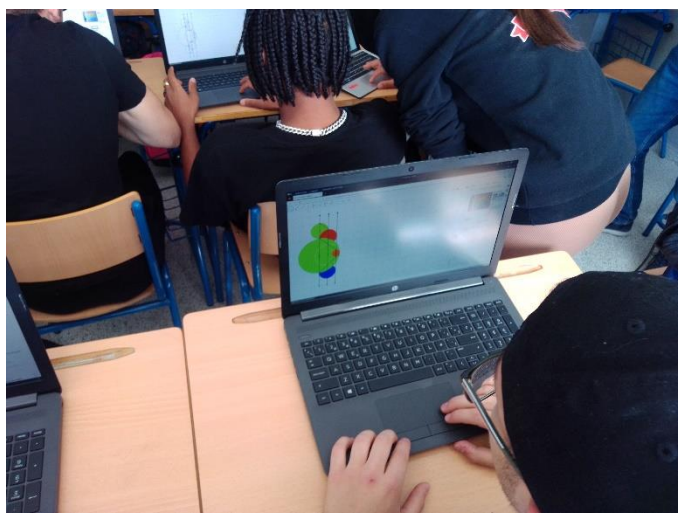
Me crucé con un entierro

Me crucé con un entierro a
- el de la caja iba muerto-. a
- ¿A dónde vas?- me decía. b
- Adonde tú -respondiendo. a
Se marchaba muy tranquilo, c
me quedaba sonriendo. a
¿Quién va más muerto que vivo, c
quién va por mejor sendero, a
el de la caja o yo misma, b
que todavía te quiero? a

Gloria Fuertes

Fuente: Proyecto La música de las esferas

FIGURA 5. *En un taller Erasmus+ representando mediante el programa Geogebra*



Fuente: Proyecto La música de las esferas

Para reforzar los aprendizajes adquiridos, no depender ni de los utensilios para el dibujo manual ni de la necesidad de ordenadores y conexión a internet e introducir una estrategia de gamificación hemos desarrollado un juego educativo, Rimago, a partir del diseño e impresión 3D de discos de la rima. Se han estudiado las 30 estrofas más básicas de la poesía española y se han calculado los discos que son necesarios para construir las rimas sobre un tablero que también se ha diseñado e imprimido. Además de esas 30 figuras básicas se pueden realizar sobre el tablero otras 30 más de ampliación, aunque posiblemente este número no esté cerrado y se vea aumentado conforme el proyecto Rimateca de representación del mayor número posible de estrofas y poemas vaya ampliándose.

El juego es táctil, físico, lo que amplía las destrezas que tienen que desarrollar los alumnos. No se propone para empezar, sino que requiere unos aprendizajes previos del sistema de representación, los obtenidos durante las sesiones anteriores. Lo que en la cuadrícula son líneas, en el tablero son hendiduras que permiten que los diferentes discos, dotados de pequeños pivotes por la parte de abajo, encajen y se pueda formar con facilidad la figura de la rima. Pero lo que en el dibujo manual o a ordenador era libre: elección de colores por ejes, facilidad a la hora de realizar intersecciones o inclusiones de unas rimas en otras, en Rimago está decidido de antemano por los diseñadores, de manera que, a las dificultades de formar la figura se añaden las de hacerlo con las piezas y colores existentes, que, lógicamente, no son todas las posibles.

FIGURA 6. *Rimago: tablero y piezas. Sobre el tablero la figura de una lira.*



Fuente: Proyecto La música de las esferas

FIGURA 7. *En la Feria de la Ciencia de Orihuela, Alicante, el público asistente forma la figura del poema mediante el juego Rimago*



Fuente: Proyecto La música de las esferas

1.2. SEGUNDA FASE: DISEÑO E IMPRESIÓN 3D EN LABORATORIO STEAM O TECNOLOGÍA

Una vez que el alumnado domina los fundamentos del sistema de representación y han trabajado desde Lengua con varios poemas o canciones, es el momento de convertir los gráficos bidimensionales en diseños en 3D en varias sesiones.

Dos son las posibilidades: azulejos de la rima y figuras exentas. Vamos a centrarnos en la primera, porque las figuras exentas requieren de un montaje complicado posterior a la fase de impresión 3D.

Para los azulejos utilizamos el programa libre Tinkercad, que permite al profesorado tener a sus alumnos reunidos en una clase virtual, ver sus diseños, editarlos, etc. Mediante este intuitivo programa los alumnos utilizarán las formas geométricas básicas que vienen por defecto, modificando sus dimensiones y situándolas sobre un prisma de 0,5 cm de altura y 15 x 15 cm de largo y ancho (medida estándar modificable si la figura del poema lo requiere). El objetivo de esta actividad es generar diseños 3D que luego se puedan imprimir fácilmente con la impresora para reunir un conjunto de azulejos de la rima con los que *alicatar* el aula o una zona del centro educativo destinada a tal efecto, de manera que los trabajos queden en ella de forma permanente (para mostrarlos en semanas culturales, visitas de otros centros, visitas de alumnado y profesorado Erasmus+, etc.).

Es conveniente diseñar los azulejos partiendo de los poemas o canciones trabajados en las sesiones anteriores, siempre que tengan un número de versos limitado (no más de 10). También el docente puede proponer poemas diferentes del banco de Rimateca, que no se hayan representado previamente. Se puede utilizar el aprendizaje cooperativo en grupos o por parejas así como la tutoría entre iguales para que aquellos alumnos que tengan más destrezas digitales puedan ayudar a los que presenten más dificultades.

El azulejo contendrá semiesferas para representar lo que eran círculos de la rima en el diagrama en 2D. Se puede completar con el esquema de los ejes en relieve y, por supuesto, el nombre de la estrofa y su esquema alfabético.

Para solucionar el inconveniente de las rimas/esferas que quedan dentro de otras (incluidas) se ha utilizado la técnica de diseñar casquetes huecos invertidos. No son necesarios cuando hay simplemente intersección de unas rimas en otras, ya que al situar las semiesferas directamente sobre el plano del azulejo, son visibles todas.

FIGURA 8. *Azulejo impreso correspondiente a la estrofa octava de Juan de Mena. El probema de las rimas que quedan intereriores se resuelve mediante casquetes huecos*



Fuente: Proyecto La música de las esferas

FIGURA 9. *Azulejo impreso de una novena. En la imagen de la izquierda con la técnica de las semiesferas y los ejes y en la de la derecha con casquetes invertidos para hacer visibles las rimas internas*

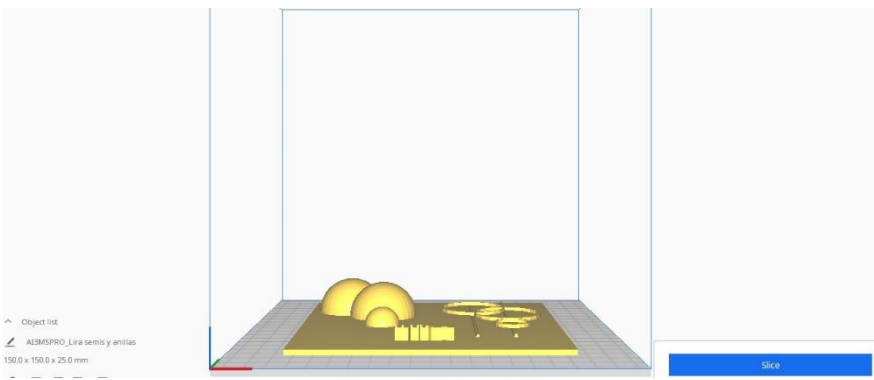


Fuente: Proyecto La música de las esferas

Antes de pasar a la fase de impresión hay que verificar que tanto el diseño como la posición de las semiesferas y de los ejes es correcta para no desperdiciar materiales costosos y tiempo de impresión. La impresión propiamente dicha no se puede realizar durante el transcurso de una clase debido al tiempo necesario salvo que se reduzca la escala hasta los 5 cm de largo/ancho del azulejo, lo que requeriría para su impresión alrededor de 30 minutos.

Es necesario que los alumnos aprendan a utilizar el software de laminación. En el proyecto hemos usado uno de los más difundidos: Ultimaker Cura, que permite duplicar las figuras, ajustarlas a la cama de la impresora y, como se acaba de comentar, reducir proporcionalmente la escala si es necesario.

FIGURA 10. *Con el programa Ultimaker Cura se lamina el azuelo diseñado con Tinkercad (exportado con extensión stl). La imagen corresponde a una lira*

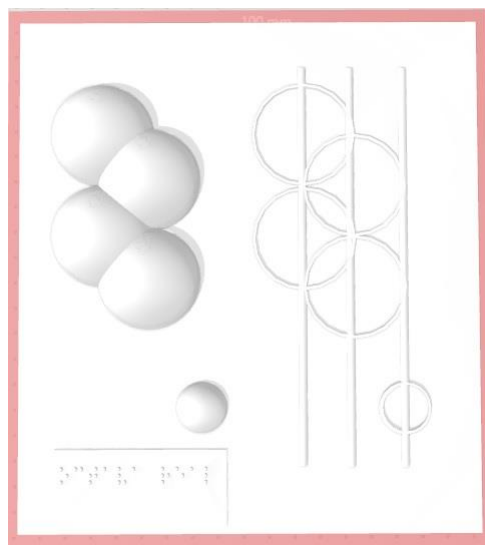


Fuente: Proyecto La música de las esferas

Dependiendo del uso y las posibilidades de acceso al laboratorio STEAM serán los propios alumnos —muy recomendable— los que se responsabilicen del proceso de impresión. En caso de que el uso de ese espacio y de las impresoras 3D sea compartido se puede instalar una impresora en el aula de referencia del grupo. Se ha observado, como se comentará en el apartado de resultados, que el alumnado suele ser muy respetuoso durante la impresión, ya que se ha producido previamente un alto grado de implicación en la tarea.

Con motivo de la participación de un grupo de alumnos del proyecto en la Feria de la Ciencia del Parque de las Ciencias de Granada, se nos pidió por parte de la organización si queríamos participar en la experiencia de una visita guiada para invidentes en la que estos, acompañados de monitores, participaran en los talleres y explicaciones de los alumnos con las necesarias adaptaciones. Nos propusimos diseñar algunos azulejos de la rima que llevaran las leyendas en braille (tanto el nombre del poema como el esquema de la rima). Por otra parte aceptamos el reto porque pensamos que el proyecto ya intrínsecamente supone una adaptación en la que la parte visual se convierte en táctil: los gráficos en dos dimensiones tienen su correlato en 3D. El resultado fue muy satisfactorio: los ciegos pudieron tocar tanto las figuras exentas de la exposición y los azulejos expresamente adaptados como el de la figura de debajo. Con seguridad su experiencia sensorial fue enriquecedora y a la vez más intensa que para el resto del público.

FIGURA 11. *Diseño en 3D de un azulejo de la rima de una octava real (en braille el nombre de la estrofa en la parte inferior)*



Fuente: Proyecto La música de las esferas

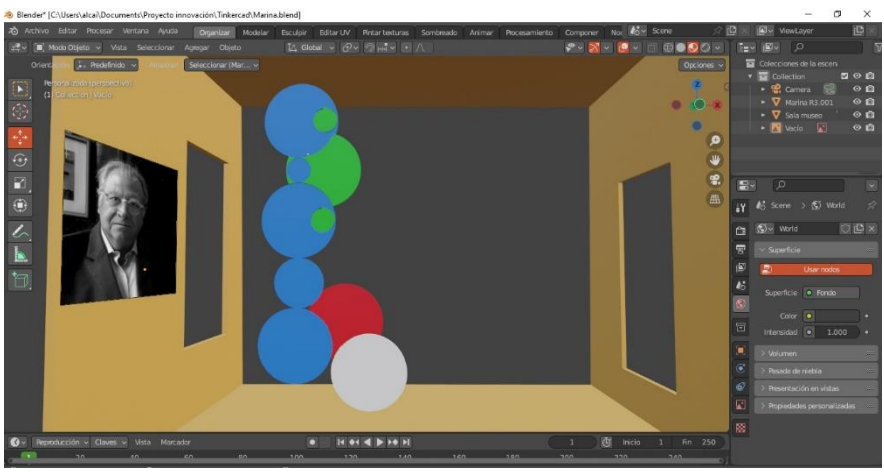
1.3. REALIDAD VIRTUAL Y GAFAS DE REALIDAD AUMENTADA

Al tiempo de redactar esta ponencia, final del curso escolar del segundo año de proyecto, hemos diseñado una actividad de ampliación para motivar al alumnado con el uso de nuevas tecnologías adquiridas gracias a la llegada de fondos europeos, concretamente las gafas de realidad aumentada.

Hay varios niveles de desarrollo de la actividad. El nivel para principiantes no requiere el aprendizaje de un nuevo programa, en este caso Blender, de diseño y texturización digital. Este ha sido el nivel que hemos iniciado este curso. Como los diseños de los alumnos, obtenidos de Tinkercad permiten la exportación en formato stl, el programa Blender puede renderizar esos archivos y situarlos en un espacio virtual que permita su visionado utilizando unas gafas de realidad aumentada.

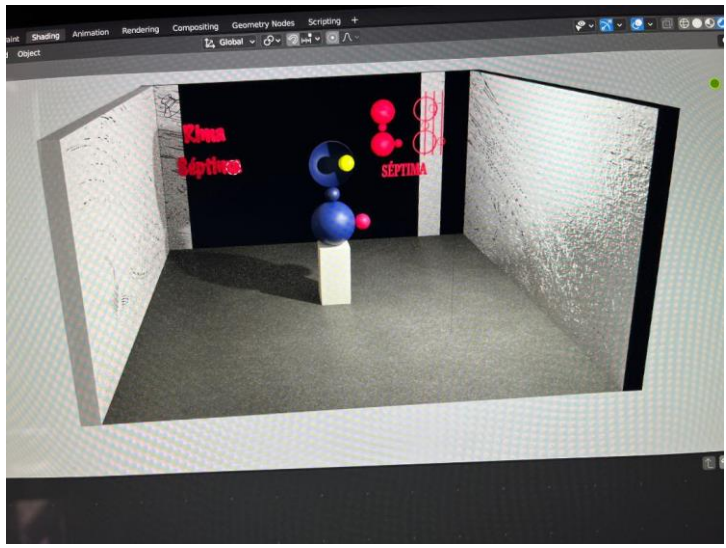
Los profesores hemos creado una sala prototipo, de manera similar a la de un museo virtual, en la que se ha situado la figura de un poema, el texto y la imagen de su autor/a, así como un botón de audio para escuchar el poema recitado.

FIGURA 12. *Imagen del programa Blender con una sala del futuro Museo virtual interactivo de la rima. La imagen corresponde a un soneto de Jaime Siles*



Fuente: Proyecto La música de las esferas

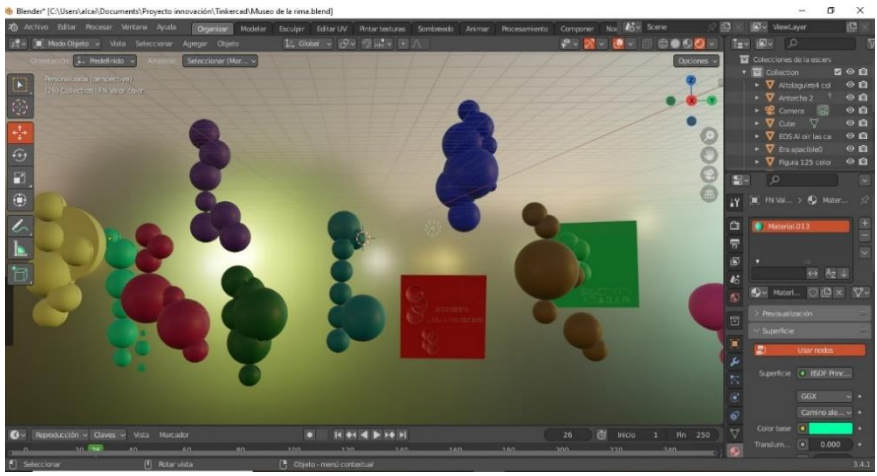
FIGURA 13. *Imagen del programa Blender donde se muestra otra sala del Museo virtual interactivo de la rima con la figura sobre peana de una séptima.*



Fuente: María Peñas Troyano

Especialmente pensado para pequeños grupos, los alumnos pueden, al ponerse las gafas, viajar por las salas en una experiencia de inmersión artística total sin salir de clase. Mediante dos joysticks, cuyo manejo conocen casi con seguridad, pueden ascender, volar, descender, rodear las figuras, penetrar en las texturas, etc. El *espacio de la rima* puede de esta manera ser también un espacio virtual para aquellos centros que no dispongan de un lugar donde situarlo de forma permanente. Además, se puede mostrar con facilidad en los talleres en otros centros, encuentros de alumnos/profesores…

FIGURA 14. *Imagen del programa blender: figuras exentas de la exposición final del proyecto en un espacio tridimensional navegable*



Fuente: Proyecto La música de las esferas

1.4. REFUERZO DE APRENDIZAJES EN LA CLASE DE LENGUA: RIMAVIUM

Para reforzar los aprendizajes tras las sesiones de la situación de aprendizaje hemos desarrollado otro juego de mesa, Rimavium, para terminar en la Clase de Lengua de una manera lúdica y con una experiencia de gamificación cuya observación pueda servir también de evaluación junto con los productos obtenidos (representaciones y diseños) y la rúbrica.

El juego consta de un tablero de metal, un mazo de tarjetas con pistas y varios conjuntos de fichas magnéticas por colores (de cada equipo hasta un total de cuatro) y que corresponden a: los números identificativos de cada poema, los esquemas de la rima, los nombres de las estrofas y su representación.

La dinámica del juego es la siguiente: se deciden cuántos equipos son necesarios (de unos cuatro a seis jugadores/as) en función del grupo/clase. Se reparten todas las fichas del color de cada equipo. Se ponen bocabajo las tarjetas con las pistas. En cada turno cada equipo, supervisado por por los profesores, saca cinco tarjetas de pistas e intenta ir relacionando las fichas de cada tipo en su tablero. Tienen que asociar

número del poema, esquema, nombre y dibujo. El juego está preparado para 10 estrofas diferentes, pero en función del nivel del grupo o del tiempo se puede limitar a 7 o 5. En el mazo de pistas hay dos comodines del profe y dos cartas para que los grupos situados a tu izquierda o derecha te tengan que enseñar dos pistas. El juego no es competitivo y cada grupo debe terminar su tablero con independencia del tiempo y la actuación de los otros grupos.

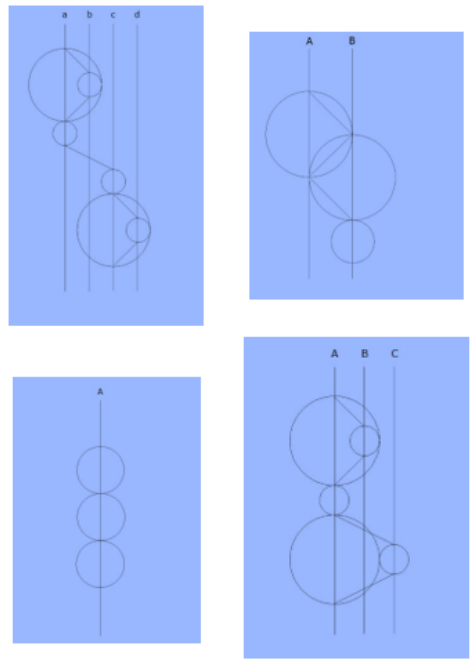
El juego se ha probado este curso tanto con diferentes niveles de alumnos como con profesorado del área lingüística como matemática o de idiomas y la retroalimentación recibida es que es divertido, motivador y de un nivel medio de dificultad (han podido resolverlo con algo de ayuda alumnado de necesidades educativas especiales en un grupo de FP Básica). En general el alumnado acepta mejor las reglas del juego y sigue el ritmo propuesto frente a los profesores, que tienen tendencia a convertirlo en una competición y a *adivinar* o *anticipar* las respuestas sin respetar el turno de pistas.

FIGURA 15. *Ejemplo de las tarjetas de pistas del juego Rimavium*

1 **4 versos**	2 **Rima cruzada**
3 **Tres ejes / terminaciones diferentes**	4 **Estrofa mixta**
5 **Estrofa mixta**	6 **Dos ejes / terminaciones diferentes**
7 **Círculos de rango 1**	8 **8 versos**
9 **4 versos**	10 **Estrofa mixta**

Fuente: Proyecto La música de las esferas

FIGURA 16. *Ejemplo de fichas de dibujos de estorfas del juego Rimavium*



Fuente: Proyecto La música de las esferas

FIGURA 17. *Sesión en clase con Rimavium*



Fuente: Proyecto La música de las esferas

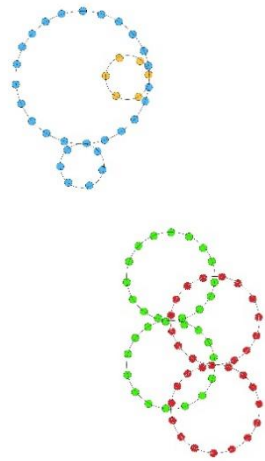
1.5. COREOGRAFÍA

Desde el área de Lengua en colaboración con Educación Física y profesorado de otras áreas se ha diseñado una coreografía para representar en el patio del instituto a gran escala un fragmento de la canción *Milonga del moro judío*, que, como se ha expuesto más arriba, se trabajó previamente en clase. En este sentido hay que decir que en Secundaria hay dificultades para realizar este tipo de actividades debido a la rígida estructura horaria. Cuando se necesita la colaboración de varios grupos de alumnos de clases diferentes nos encontramos con exámenes, charlas en tutoría, actividades de las propias materias, salidas extraescolares, etc. Pensamos que es una dinámica especialmente indicada para Primaria donde la coordinación es más sencilla y hay más tradición de actividades en efemérides que implican a todo el centro.

El diseño de la actividad estaba pensado para que coincidiera con el Día de la Paz y la Noviolencia del 30 de enero, ya que el contenido de la canción habla precisamente de la convivencia entre pueblos diferentes. Las dificultades mencionadas hicieron que hubiera que atrasar la grabación final que se realizó meses más tarde.

En una primera fase, en clase, hubo que adaptar la figura de una estrofa (exactamente de la mitad de una estrofa, la décima espinela) junto con la estrofa correspondiente al estribillo (una cuarteta de rima abrazada) a las dimensiones del patio para calcular el número de alumnos necesario y la colocación de estos. Cuando los cálculos fueron correctos, se realizaron marcas con tiza en la pista para permitir a los alumnos que encontraran rápidamente su lugar.

FIGURA 18. *Croquis de Milonga del moro judío de Jorge Drexler donde cada pequeño círculo de color representa un alumno/a.*



Fuente: Proyecto La música de las esferas

A continuación se tuvo que decidir, en un proceso participativo con todo el alumnado, el método para coreografiarla y los materiales: petos y gorras de color, cartulinas, telas… En días sucesivos se probaron las diferentes opciones con la colaboración de los alumnos decantándonos al final por la modalidad de cartulinas de colores.

FIGURA 19. *Imagen de uno de los ensayos de la coreografía.*



Fuente: Proyecto La música de las esferas

La grabación el día del ensayo final se iba a realizar mediante un dron (el centro es un instituto de grandes dimensiones, con numerosas ramas de Formación Profesional y cuenta con abundantes recursos), pero al final, por problemas de horarios, hubo que limitarse a la grabación en vídeo y reportaje fotográfico desde la azotea superior, con lo que no se pudo lograr ningún plano cenital, que era el objetivo.

Otra de las conclusiones de la actividad es que es difícil trabajar con alumnado de estas edades en dinámicas de este tipo. Al contrario que en Primaria, pretextan vergüenza, incomodidad, cansancio cuando se les pide una colaboración activa. Volveremos sobre este punto en el apartado de resultados.

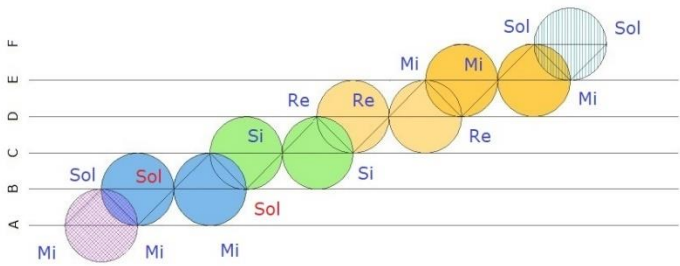
1.6. EN EL AULA DE MÚSICA: CONVERTIMOS LA REPRESENTACIÓN DE LA RIMA EN UNA PARTITURA

Hay una parte de las decisiones del sistema de representación que son convencionales (lo que no significa por supuesto arbitrarias). Una de ellas es la de situar en el eje de abscisas las diferentes rimas y en el de ordenadas los versos. Si intercambiamos los ejes, tanto las representaciones en 2D como las figuras tridimensionales serían apaisadas: los diferentes tipos de rimas van de abajo a arriba y los versos de izquierda a derecha. Esta fue, curiosamente, una observación de una alumna en una de las visitas a la exposición.

Al realizar el cambio advertimos que estábamos delante de un pentagrama (tetragrama en el caso de cuatro rimas, pentagrama con líneas adicionales si eran más de cinco…) por lo que podíamos con facilidad convertir el gráfico en una partitura e interpretar la pauta de la rima.

Con esto no queremos afirmar que esta aproximación esté relacionada con la musicalidad del poema. Simplemente lo que comenzó siendo un fenómeno acústico, la rima, pasó a ser mediante la representación un fenómeno en el espacio (de dos o de tres dimensiones) y ahora vuelve al ámbito del sonido, pero traduciendo literalmente cada punto en el espacio en una nota musical.

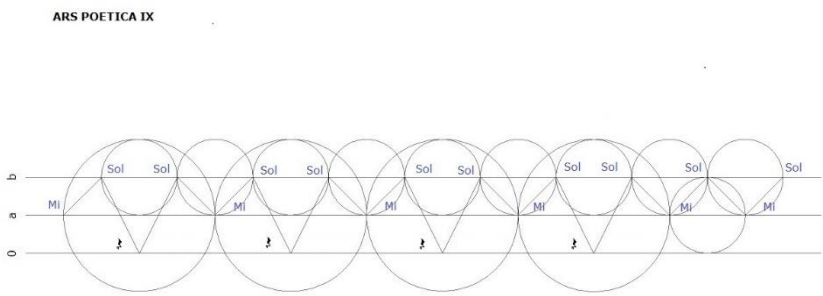
FIGURA 20. *Representación de los tercetos encadenados en forma apaisada con el pentagrama con líneas adicionales. Las notas equivales a los distintos versos.*



Fuente: Proyecto La música de las esferas

Las notas van solo sobre las líneas, no puede ser de otra manera por el tipo de gráfico. Por tanto, las escalas con las que trabajamos son pentatónicas (intervalos de 3ª). Resultan unas melodías sencillas, naives, pero que pueden ser interpretadas con facilidad por los alumnos en la clase de Música. Corresponden exactamente al patrón de la rima del poema. Cuando se repite la misma nota se está produciendo la rima (lo que en el espacio representábamos mediante una circunferencia o un círculo si estaba coloreado).

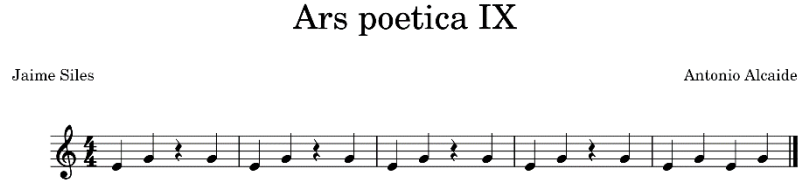
FIGURA 21. *Gráfico de un poema de Jaime Siles con la transcripción musical de la rima del poema*



Fuente: Alcaide (monografía sobre Jaime Siles pendiente de publicación)

Por convención la clave escogida es sol (hay razones pedagógicas para esta elección: es la clave habitual en las clases de Música). El compás, que no tiene especial relevancia para nuestro propósito, es el de 4/4. Como se aprecia en la imagen superior, los versos sueltos en caso de que el poema los contenga equivalen a silencios. Veamos a continuación la partitura de este mismo poema.

FIGURA 22. *Gráfico de partitura del poema obtenida mediante el programa Musescore. Obsérvese cómo los versos sueltos del eje 0 de la figura anterior se transcriben ahora mediante silencios de negra.*



Fuente: Alcaide (monografía sobre Jaime Siles pendiente de publicación)

Y la audición para piano generada por el mismo programa:

https://bit.ly/3OQpTm7

1.7. LA EXPOSICIÓN

La exposición se planteó desde el principio como un complemento del proyecto y, durante los dos primeros cursos, ha sido realizada exclusivamente por el profesorado debido a la dificultad técnica. El proyecto de innovación educativa original tenía como fin llevar a cabo la exposición mediante la representación de poemas seleccionados por sus especiales características estéticas. Luego hubo que resolver las numerosas dificultades técnicas para montar la figura de cada poema ya que la impresión se realizaba por semiesferas. Finalmente se desarrollaron los materiales explicativos: paneles, fotografías, códigos qr para ampliar la información, vídeos…

La exposición supuso el punto de partida para el desarrollo de la vertiente didáctica del proyecto. La posibilidad de ver y tocar la rima de un poema, la posibilidad de construir la rima a cualquier escala (desde pequeñas figuras prototipo hasta modelos donde cada verso son 4 cm lo que al final da como resultado figuras de más de 50 cm de altura) originó que lo que en principio era un sistema teórico de representación de la rima se haya convertido en una rica experiencia didáctica con una dimensión artística de la que a día de hoy queda mucho por explorar.

FIGURA 23. *Una de las figuras de la exposición correspondiente a la rima del poema Al oír las canciones de Rosalía de Castro.*



Fuente: Proyecto La música de las esferas

4. RESULTADOS

Las valoraciones de los alumnos obtenidas mediante cuestionario han sido muy favorables. Los items del cuestionario fueron los siguientes:

- ¿Qué actividad de todo el proyecto te ha gustado más?
- ¿Te gustan más este tipo de actividades que las clases normales?
- Valora del 0 al 10 lo que has aprendido con el proyecto
- ¿Crees que sabes ahora algunas cosas sobre la poesía, la rima, las estrofas, el diseño 3D que no sabías antes de conocer el proyecto?
- ¿Te gusta trabajar unos mismos contenidos en varias asignaturas diferentes?
- ¿Qué actividades suprimirías?
- ¿Qué actividades mejorarías y cómo?
- ¿Qué actividad te ha parecido más difícil? ¿Por qué? (se adjunta a la pregunta una relación de las actividades que se han trabajado)
- ¿Cuál era tu concepto sobre la poesía y el arte antes de conocer este proyecto? ¿Cuál es tu concepto ahora? (Se les propone una lista de valoraciones para que marquen una).

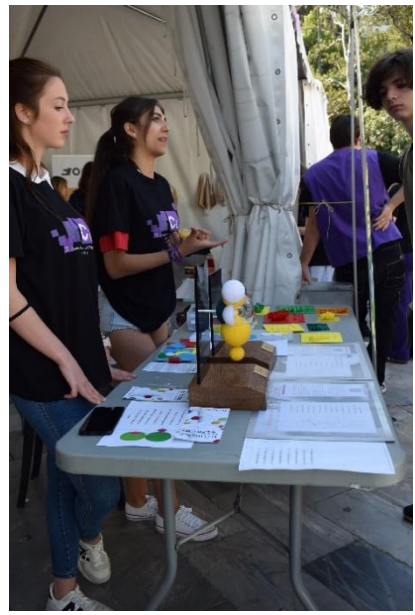
Las actividades mejor valoradas han sido curiosamente las manipulativas: dibujo manual que incluía colorear las rimas, representación con Geogebra, dibujo de canciones, diseño con Tinkercad e impresión 3D. La que suprimirían o han considerado más difícil: la coreografía. Las respuestas a las preguntas de si habían mejorado sus conocimientos sobre este campo tras el trabajo desarrollado han sido positivas muy mayoritariamente, al igual que un amplio porcentaje prefiere este tipo de trabajo por proyectos a las clases normales. Las respuestas a la cuestión de si les gusta trabajar de forma interdisciplinar han estado más igualadas.

La observación realizada por el profesorado ha sido muy positiva. Prácticamente la totalidad de los alumnos han participado de buen grado en las actividades propuestas (frente a los frecuentes rechazos que producen en una parte del alumnado las actividades que podríamos llamar *tradicionales*). A menudo los mismos alumnos pedían poder leer poemas o canciones para dibujarlas o solicitaban jugar con Rimago o Rimavium.

La experiencia de participar en dos ferias de la ciencia presentando el proyecto a otros estudiantes y al público en general ha sido valorada como la más satisfactoria por el grupo de alumnos que tuvieron tal oportunidad. El estand en cada feria fue montado, administrado y explicado por ellos estando los profesores en un segundo plano. Realizaron turnos, propusieron talleres y actividades del proyecto a los que se acercaron a la carpa, bajo la permanente motivación por parte de sus profesores que en todo momento les aseguraban que los que mejor conocían la representación de la rima en el espacio, *La música de las esferas,* eran ellos. En una de las ferias fueron entrevistados por una emisora de TV local.

Para difundir las actividades llevadas a cabo, tener un espacio en la nube donde subir las fotos y los trabajos realizados y una página de contacto, se ha puesto en marcha este curso una página web en un dominio del proyecto. La web se ha utilizado para reforzar la motivación del alumnado ya que imágenes de los trabajos realizados en clase, los talleres y la participación en las ferias se han subido puntualmente a la galería. Para el próximo curso se dará la posibilidad de que el alumnado pueda gestionar una parte de la web.

FIGURA 24. *En la Feria de la Ciencia de Orihuela, Alicante.*



Fuente: Proyecto La música de las esferas

FIGURA 25. *En la Feria de la Ciencia del Parque de las Ciencias de Granada*



Fuente: Proyecto La música de las esferas

Otra de las experiencias bien valoradas y motivadoras ha sido la de exponer el proyecto a las numerosas visitas de profesorado y alumnado Erasmus+ que recibe con regularidad el instituto. En las primeras ocasiones fue necesaria una preparación previa, un reparto de funciones, el

repaso de los materiales, imágenes, vídeos… pero después el grupo de ponentes fue completamente autónomo y en algunos casos expusieron en qué consistía el proyecto sin la presencia de profesores. En general estas exposiciones se hicieron en español con la ayuda de un traductor para el grupo, pero también algunas alumnas, con buen nivel de inglés, realizaron la exposición en ese idioma.

5. CONCLUSIONES

El desarrollo del proyecto los últimos tres años ha supuesto para nosotros un modelo de cómo llevar a cabo por un lado una investigación en didáctica escolar en Secundaria, y por otro lado de cómo convertirla en un contenido curricular. Actualmente la situación de aprendizaje diseñada para primer ciclo de la ESO y para 3º o 4º de la ESO se imparte con normalidad en nuestro IES y, a partir de un curso de formación de profesorado en nuestro ámbito, se ampliará el curso próximo a otros centros de la localidad. También se nos ha solicitado formación en otras dos comunidades autónomas y una editorial lo ha incluido como proyecto trimestral en su manual de Lengua de 2º de la ESO.

Para el alumnado participante ha sido un elemento dinámico y motivador. En el instituto el proyecto es ampliamente conocido y apoyado por el claustro de profesores y la comunidad educativa: se conoce popularmente como “las esferas” y recibe apoyo del equipo directivo, de diferentes departamentos (el mantenimiento de las impresoras 3D lo requiere) y de la administración educativa. No en vano surgió como proyecto de innovación educativa que cristalizó en su primer año en la exposición de 8 figuras ya comentada.

A menudo los profesores afirmamos en las programaciones que realizamos actividades interdisciplinares junto con compañeros/as de otras áreas, pero en pocas ocasiones es realmente cierto. Esta es sin duda una de ellas. Los profesores de Lengua hemos salido de nuestra habitual zona de confort para abrirnos a un mundo de posibilidades digitales y artísticas.

Actualmente el proyecto es uno de los puntos fuertes del departamento de Lengua castellana y literatura y, por extensión, de todo el centro. Y está prevista su internacionalización mediante un proyecto Erasmus+.

Entre las mejoras constatables que se han observado podemos señalar:

- La motivación que genera en grupos de alumnos de bajo nivel académico.
- La mejora de la autoestima en el alumnado en general y especialmente en alumnos que tradicionalmente no obtienen buenos resultados académicos.
- Desarrollo de competencias básicas de la etapa desde diferentes materias. Vid. Greca et al. (2021) para el diseño y evaluación de una secuencia de aprendizaje, en este caso en Primaria.
- El desarrollo entre el alumnado de una conciencia literaria y estética al crear ellos sus propios productos artísticos y literarios derivados de representar poemas.
- La puesta en práctica de soft skills por parte de los alumnos como la adaptación al cambio, el autocontrol, la comunicación, la colaboración…
- La flexibilización de las a menudo rígidas estructuras de los centros educativos: talleres frente a clases regladas, usos compartidos de aulas y laboratorio STEAM, uso compartido de recursos… (Akerson et al., 2018).
- La generación de una dinámica de colaboración entre el profesorado para lograr objetivos comunes.

6. REFERENCIAS

Acaso, M., Megías, C., (2017). Art Thinking. Cómo el arte puede transformar la educación. Paidós.

Akerson, V. L. et al. (2018). Disentangling the Meaning of STEM: Implications for Science Education and Science Teacher Education. Journal of Science Teacher Education 29 (1): 1-8. https://doi.org/1 0.1080/1046560X.2018.1435063

Alcaide Soler, A. J. (2020). Representación y estudio de la rima en la poesía de Altolaguirre. El maquinista de la Generación, 28-29, 78-95.

Alcaide Soler, A., Herrero Salinero, R., & Peñas Troyano, M. (2022). Proyecto La música de las esferas. Álabe Revista de Investigación Sobre Lectura y Escritura, 27(27), 175-210. https://adoi.org/10.25115/alabe27.8724

Greca, I. M., Meneses, J. A. (Coords.) (2018). Proyectos STEAM para la Educación Primaria. Fundamentos y aplicaciones prácticas. Dextra.

Greca, I. M. et al. (2021). Diseño y evaluación de una secuencia de enseñanza-aprendizaje STEAM para Educación Primaria. Revista Eureka sobre enseñanza y divulgación de las ciencias, 18 (1), 1802.

Pascual, A. De, Lanau, David (2018). El arte es una forma de hacer (no una cosa que se hace). Catarata.

Rodríguez Cantos, P. (2022). La rima en la silva clásica: función expresiva y función estructural. Aproximación geométrica. https://bit.ly/3WZZggF

EL IMPACTO DEL ARTE SOCIAL EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR DEL ARTISTA PLÁSTICO EN ESPAÑA

RAQUEL LARA RUIZ
Universidad de Salamanca

MIGUEL RANILLA RODRÍGUEZ
Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

En el presente capítulo se muestra una investigación basada en la revisión de las asignaturas relacionadas con el Arte Colaborativo/Participativo dentro de los programas de las 14 universidades públicas más notables -muestra definida por la cantidad de alumnos matriculados-. La importancia de dicho estudio radica principalmente en generar una mapeado de este contenido en el panorama educativo español que nos permita comprender si realmente existe una atención educativa a determinados "acciones" que se desarrollan posteriormente dentro del panorama de arte contemporáneo en espacios culturales.

1.1. LA FORMACIÓN DE LA PRÁCTICA SOCIAL EN EL ARTISTA PLÁSTICO

El aprendizaje superior de Artes Plásticas en España posee una marcada tradición que a su vez surge de la primera facultad de Bellas Artes en España, es decir, la Real Academia de Bellas Artes de San Fernando, fundada en 1752 en Madrid.

Esta institución fue pionera en la educación artística en España y se convirtió en un referente para la formación de artistas en diversas disciplinas, como la pintura, la escultura o el dibujo. Según expone Alejandro José Rubio Simón, el *término Bellas Artes instituye académicamente las prácticas artísticas desde el siglo XVIII* (2019, p.59), además aclara que:

> Actualmente las facultades de Bellas Artes cuentan con asignaturas cuyos docentes imparten prácticas que escapan a lo que sus departamentos de pintura-escultura-dibujo nombran, pero es evidente que su inclusión no es una bienvenida. Sin autorización para nombrarse o cuestionar los principios departamentales, quedan relegadas desde sus contratos precarios. Sin ser parte del cuerpo de los programas, se insertan en él como prótesis que hacen dialogar a la Facultad con su presente, inyectando en ella otras miradas y prácticas mientras continúa la reproducción de un modelo que, por invisible, permanece estable (2019, p.63).

Poder identificar este hecho supone aceptar la existencia de una tradicional separación del conocimiento artístico en tres ramas: Pintura, Escultura y Dibujo, pero además de eso una división administrativa que categoriza el enfoque del profesorado haciendo perpetuar de manera silenciosa un origen. Consecuentemente, ello afectará de manera directa al aprendizaje de los alumnos que siguen acudiendo a las facultades públicas de Bellas Artes del Sistema Español.

Sin embargo, según la reseña de Roman de la Calle del libro *Les Beaux-Arts réduits à un même príncipe (*1746) de Charles Batteux fue un libro que tuvo diversas ediciones en Francia y fue traducido en Inglaterra, en Italia, en Alemania y en España en 1797). En ella nos indica como el autor francés

> quiso poner orden y estructurar los dominios de la cultura artística, diferenciando sectores, postulando principios comunes y enfatizando relaciones de finalidad entre las propuestas artísticas y los sujetos receptores, entre el valor patrimonial y su estimación, entre el gusto y el genio, entre la naturaleza y su representación optimizadora (2016, p. 365).

Podríamos decir entonces, que esa fuerte influencia originada en el seno de la primera Institución de la formación artística en España no es un hecho aislado, sino extendido en gran parte de Europa.

Desde un punto de vista más ajeno a la formación artística superior Javier Maderuelo nos aporta una visión sobre cómo una hermandad de las artes viene, desde la antigua Grecia, donde nueve las nueve Musas protectoras de las artes, (...) eran todas hijas de la misma madre: Mnemosyne (2008, p.77). Continúa su idea exponiendo que han existido momentos históricos donde esta idea, en torno al intercambio de conocimientos entre las áreas o técnicas artísticas, ha sido negada a través de artistas y teóricos del renacimiento, el romanticismo o en las

vanguardias. Asimismo, aprovecha para destacar el caso de la Bauhaus, al concebir una nueva estructura artística que incluyera arquitectura, escultura, pintura y otras técnicas artesanales e industriales en una misma unidad (...), y finaliza su visión exponiendo que ha sido tan sistemáticamente burlado que es sorprendente que todavía alguien se moleste en intentar empresas de este tipo (2008, p.77).

Por tanto, vemos que las Facultades de Bellas Artes en España, surgieron desde el germen que fue la Real Academia de Bellas Artes de San Fernando. En ella quedaron patentes los primeros rasgos a partir de un triple itinerario definido entre las tres principales habilidades de un artista plástico en su tiempo, es decir, la Pintura, el Dibujo y la Escultura. A lo largo de los últimos tres siglos, hemos podido valorar como realmente estas tres habilidades o técnicas han sido la principal identidad de muchos artistas plásticos y, asimismo, se han hecho llamar pintores, escultores o dibujantes, aun pudiendo simultanear diversas técnicas. Por tanto, resulta coherente plantear un itinerario formativo en torno a unas necesidades, como fue en 1752 la distribución de estos tres departamentos, resultaría igual de necesario que nos planteemos hoy la necesidad actual de mantener o actualizar.

No obstante, tal y como expone Maderuelo resulta asombroso que los intentos reincidentes y recientes en poder estructurar el aprendizaje artístico a través de otros modelos no hayan tenido éxito.

Sin embargo, tal y como exponíamos anteriormente en la actualidad existe una demanda en el ámbito laboral del artista hacia las prácticas sociales, quienes tras la formación en Bellas Artes logran realizar planteamientos de su producción creativa en formatos participativos y colaborativos. Asimismo, encontramos todo un contexto de acogida en los programas culturales de España cada vez más amplio para la inserción de un arte más integrador de públicos.

Según la profesora María Acaso:

> Si abrazamos las artes como un proceso de aprendizaje, es importante cuestionar las decisiones que se van tomando a lo largo de dicho proceso, tal y como hacen los artistas cuando insertan la autorreflexión de sus prácticas. Este consultar suscitará nuevas preguntas que probablemente, cambiarán el rumbo del proyecto (Acaso y Megías, 2017, p.211).

Si los profesores de Bellas Artes interesados en la práctica social, queremos tener en cuenta el propio proceso de aprendizaje de autorreflexión que nos aporta el arte deberíamos preguntarnos, ¿cuál es el itinerario académico actual de la formación de un artista social en España?, es tras este análisis que nos surge la empresa del presente artículo, es decir, cuestionarnos si existe un itinerario específico en la formación del artista social dentro del sistema educativo superior de España o en su defecto, un conjunto de asignaturas que formen al alumno de Bellas Artes en este ámbito.

Por último, si nos situamos en el marco actual, en relación con los deberes y necesidades de las artes plásticas en la actualidad en el contexto educativo, debemos hacer referencia al Anteproyecto *de ley por la que se regulan las enseñanzas artísticas superiores y se establece la organización y equivalencias de las enseñanzas artísticas profesionales,* en donde se dice que:

> Los sistemas de educación y formación deben avanzar ajustándose de modo ineludible al contexto cambiante en el que están inmersos y adaptarse a él para atender a las demandas sociales, a los nuevos requerimientos, y adelantarse a las necesidades emergentes. En plena cuarta revolución industrial, donde los avances científicos y tecnológicos se producen a un ritmo vertiginoso y donde la digitalización de la sociedad española (…) Las propuestas, prioridades estratégicas y objetivos de la Unión Europea y de la UNESCO pueden, y deben, tener también especial incidencia en las Enseñanzas Artísticas, situando como finalidad última el proporcionar al estudiantado una formación artística de calidad, útil personal, laboral y socialmente (p.1-2).

Posteriormente, en el mismo texto, se definen los artículos que reglan los estudios de las artes y sus fines:

> **Artículo 4.** Principios y fines de las enseñanzas artísticas superiores.
>
> Responder con eficacia y transparencia a las demandas sociales, culturales y económicas, tanto nacionales como internacionales (…) El reconocimiento de que es responsabilidad del Estado poner al alcance de estos profesionales la posibilidad de acceder, en condiciones de igualdad de oportunidades, a una formación artística de excelencia que les permita el máximo desarrollo de sus competencias (…) en el marco del proceso de Bolonia iniciado tras la declaración conjunta de junio de 1999, a fin de favorecer la movilidad en el aprendizaje, promover la

> cooperación académica transfronteriza y reforzar la calidad y pertinencia del aprendizaje y la enseñanza. (p. 6)
>
> **Artículo 43.** Derechos relativos a la formación académica.
>
> A conocer los planes de estudios de las asignaturas en las que prevea matricularse, así como las guías docentes que contendrán los objetivos, contenidos y la metodología que se prevé aplicar, los criterios de evaluación y la lengua de impartición de las mismas. (p. 22)

2. OBJETIVOS

La presente investigación pone el foco de atención en la formación superior artística dentro de los grados de Bellas Artes del sistema público de España, es por ello que, su principal objetivo es:

1. Realizar un análisis exhaustivo de los diferentes programas formativos a través de los informes y guías académicas.

Además de este primer objetivo genérico nos surgen otros más específico, originados en el propio desarrollo de la investigación, tales como:

2. Analizar la formación artística proporcionada por las facultades y examinar el perfil académico de las mismas.
3. Evaluar la oferta formativa recibida en Bellas Artes y exponer sus carencias y fortalezas.
4. Analizar las bibliografías utilizadas en los programas para establecer un sistema comparativo que nos permite deducir posibles relaciones o incongruencias.
5. Comparar si existe una relación entre los contenidos analizados de las universidades públicas y el contenido del *Anteproyecto de ley por la que se regulan las enseñanzas artísticas superiores y se establece la organización y equivalencias de las enseñanzas artísticas profesionales.*

3. METODOLOGÍA

La presente investigación posee un enfoque cualitativo dentro del cual se establece como metodología una revisión sistemática para analizar los planes de estudio de las asignaturas vinculantes al estudio del Arte,

lo Público, Social y Educativo de 14 de las facultades públicas más notables de Bellas Artes -estimadas por la cantidad de alumnos matriculados- en España.

Para dicha muestra, hemos generado la búsqueda de datos desde las páginas web oficiales de las universidades y con los programas oficiales validados en fecha actual. A continuación, mostramos un esquema con los códigos deducidos para su posterior análisis:

TABLA 1. *Códigos establecidos en las asignaturas relacionadas con el arte participativo en los contextos educativos superiores universitarios*

CÓDIGOS	DATOS RELEVANTES
Facultad	Contexto
Referencia de la guía docente o plan de estudios	Referencia: contenido
Departamento correspondiente	Valorar los perfiles departamentales en detrimento de su praxis y del enfoque
Asignaturas relacionadas	Asignaturas que engloban el arte colaborativo
Descripción de la asignatura	Descripción de los datos cualitativos
Temas y/o contenidos	Descripción detallada de los apartados/unidades didácticas que conforman las asignaturas como objetivo de entender si la estructura de la propuesta pedagógica avala ciertas cuestiones actuales y de interés con el marco social y cultural actual.
Bibliografía	Se busca establecer una comparativa de los textos que enmarcan las asignaturas y determinar su pertinencia por contenido y actualidad; asimismo, la correlación entre los textos que genere un locus conceptual definido.
Fecha de consulta	Contexto

4. DISCUSIÓN

A continuación, les mostramos los datos obtenidos de la revisión realizada de las asignaturas relacionadas con las principales universidades de España con Grado en Bellas Artes; con el fin de poder establecer el análisis que nos permita posteriormente definir unas conclusiones.

TABLA 2. *Contenidos extraídos de la página web correspondiente al centro, de la asignatura Transmisión, mediación y educación artística*

FACULTAD	REFERENCIA DE LA GUÍA DOCENTE O PLAN DE ESTUDIOS	DEPARTAMENTO CORRESPONDIENTE // ASIGNTURAS APROXIMADAS
FACULTAD DE BELLAS ARTES DE VIGO	https://secretaria.uvigo.gal/docnet-nuevo/guia_docent/?centre=201&ensenyament=P01G010V01&idioma_assig=	Didácticas especiales Pintura // Transmisión, mediación y educación artística (OB/4).

BIBLIOGRAFÍA O REFERENCIAS	FECHA DE CONSULTA
Autores europeos, minoría mujeres y período de entre los 90 y 2000	14/02/2023

DESCRIPCIÓN DE LA ASIGNATURA	TEMAS Y/O CONTENIDOS
Esta materia presenta al alumno/a de Bellas Artes a amplitud de contextos artísticos, sociales, culturales y educativos (formales y no formales) en los que puede intervenir cómo mediador/a o transmisor/a de las áreas de conocimiento de la creación artística. El/la alumno/a partirá de su propia producción plástica para repensar sobre los procedimientos, contenidos y estrategias empleadas en la educación artística y poder incorporar este aprendizaje para la elaboración de recursos/dispositivos didácticos.	Teoría de la enseñanza-aprendizaje de las artes plásticas y visuales: * Perfil del artista / educador/a /mediador/a en los museos (o centros de arte). * Función de la educación/mediación artística. * Modelos de aprendizaje basados en el arte. * Recursos para el aprendizaje y la comunicación. El proceso creativo, su estructura y su método de trabajo: el proyecto: * Las fases del proceso creativo. * Modelos y estructura de un proyecto creativo. La transmisión del conocimiento del arte: la figura del/la artista cómo mediador/la: * Las áreas de conocimiento del arte: historia, estética, lenguaje artístico y procedimientos. Las relaciones existentes entre estas cuatro áreas nos distintos momentos históricos. * La reflexión sobre la experiencia de la creación artística. * Los espacios profesionales para la educación artística en contextos de la educación no formal. Diseño de un prototipo/dispositivo como recurso educativo para la transmisión del conocimiento del arte: * La dimensión didáctica del arte. Pedagogía, arte y diseño. * Análisis de juegos y juguetes para la educación artística. * Recursos didácticos publicados en los museos de arte contemporáneo. * Libros y literatura para la educación del arte.

Análisis: Contenidos actualizados, aportan la visión del artista como mediador, aunque también esté enfocada hacia el educador de museos o centros de arte.

TABLA 3. *Contenidos extraídos de la página web correspondiente al centro, de la asignatura Arte y espacio social*

FACULTAD	**REFERENCIA DE LA GUÍA DOCENTE O PLAN DE ESTUDIOS**	**DEPARTAMENTO CORRESPONDIENTE // ASIGNTURAS APROXIMADAS**
FACULTAD DE BELLAS ARTES DE VIGO	https://secretaria.uvigo.gal/docnet-nuevo/guia_docent/?centre=201&ensenyament=P01G010V01&idioma_assig=	Escultura // Arte y espacio social (OP/4)
BIBLIOGRAFÍA O REFERENCIAS		FECHA DE CONSULTA
Autores europeos, minoría mujeres y período de entre los 90 y 2000		14/02/2023
DESCRIPCIÓN DE LA ASIGNATURA	TEMAS Y/O CONTENIDOS	
Las ciudades se construyen atendiendo a las demandas de las personas que las habitan. Desde siempre y conforme las necesidades sociales han ido cambiando, el arte ha estado presente en el espacio público. En esta asignatura, el estudiante aprende a interpretar el contexto urbano y el arte que se hace en la calle, desde el promovido por el Estado a cualquier otra intervención privada. Ejecutando los ejercicios propuestos, el estudiante desarrolla habilidades que le permiten comprender e intervenir en el espacio urbano desarrollando sus propios proyectos.	1- intervenciones artísticas en el espacio urbano: * Manuales de buenas prácticas en espacios urbanos. * Exposiciones urbanas internacionales. La Documenta de Kassel, la Bienal de Estambul, la bienal de Venecia. * Intervenciones artísticas en el ámbito local. Convocatorias de proyectos. 2-Funciones del arte en el espacio público: * La función monumental del arte. * El acercamiento entre el arte y la vida. Arte colaborativo, colectivos. * Función social de los museos, centros culturales, fundaciones y otros lugares de exposiciones. 3- Arte crítico y activismo: * El artista y la sociedad. Papel del artista en la sociedad del arte y en la sociedad en general * La formación del artista. Libertad de expresión. * Arte y política. El arte como propaganda en los regímenes autoritarios y democráticos. * Temáticas urbanas: publicidad, gentrificación, degradación del espacio público, minorías, consumismo, graffiti. 4. Arte colaborativo y colectivos: * Documenta de Kassel 2022	

Análisis: Asignatura enfocada al artista social en espacios urbanos. Se encuentra actualizada, con bibliografía del mismo año (2022). Da una visión del espacio internacional y del local. Ofrece manuales de buenas prácticas donde se recogen evaluaciones. Propone temáticas

actualizadas sobre minorías y gentrificación. Se enfoca en el arte colaborativo y colectivo.

Departamentos de la facultad: Área humanística * H05 – Historia, Arte y Geografía * H07 – Escultura * H08 – Pintura * H09 – Dibujo Área jurídico-social * X01 – Análisis e Intervención Psicosocioeducativa * X05 – Didácticas Especiales	Se mantienen los departamentos tradicionales, pero se ha generado un área de un conocimiento más transversal. Una de las asignaturas seleccionadas, ya se encuentra dentro de estas áreas.

***TABLA 4**. Contenidos extraídos de la página web correspondiente al centro, de la asignatura Ambiente, Acción y Participación*

FACULTAD	**REFERENCIA DE LA GUÍA DOCENTE O PLAN DE ESTUDIOS**	**DEPARTAMENTO CORRESPONDIENTE // ASIGNTURAS APROXIMADAS**
FACULTAD DE BELLAS ARTES PAIS VASCO: GRADO EN ARTE	https://www.ehu.eus/es/web/graduak/grado-arte/creditos-y-asignaturas	Escultura y Arte y Tecnología
BIBLIOGRAFÍA O REFERENCIAS		FECHA DE CONSULTA
Autores europeos, minoría mujeres y período de entre los 60-90.		14/02/2023
DESCRIPCIÓN DE LA ASIGNATURA	TEMAS Y/O CONTENIDOS	
Asignatura desactualizada, muy enfocada hacia la instalación, el land art y la performance. Enfoque basado en los años 60.	1. EL ENTORNO. 1.1. Encuentros con la realidad. Ingredientes del contexto. Estética de lo diverso. 1.2. Aspectos artísticos espaciotemporales. 1.3. Metodologías de configuración y materialización. 2. LA INTERVENCIÓN. 2.1. Elementos estructurales, constructivos y sensoriales del espacio. 2.2. Las escalas. El espectador y el público. La circulación. 2.3. Instalación. Espacio público. Arte y naturaleza. 3. LA ACCIÓN. 3.1. El cuerpo. El esquema postural y la imagen del cuerpo. El cuerpo como herramienta y como símbolo, mito y rito. 3.2. El objeto corporal, como extensión del cuerpo e imagen. 3.3. La interdisciplinariedad y la improvisación como método de creación: Acción, Performance. Happening	

Análisis: Asignatura desactualizada, muy enfocada hacia la instalación, el *land art* y la performance, posee un enfoque basado en los años 60.

TABLA 5. *Contenidos extraídos de la página web correspondiente al centro, de la asignatura Educación y Mediación en Arte*

FACULTAD	**REFERENCIA DE LA GUÍA DOCENTE O PLAN DE ESTUDIOS**	**DEPARTAMENTO CORRESPONDIENTE // ASIGNATURAS APROXIMADAS**
FACULTAD DE BELLAS ARTES PAIS VASCO: GRADO EN ARTE	https://www.ehu.eus/es/web/graduak/grado-arte/creditos-y-asignaturas	Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal
BIBLIOGRAFÍA O REFERENCIAS	FECHA DE CONSULTA	
Autores europeos y australianos, minoría mujeres y período a partir del 2000. Bibliografía viva. Web cartografía.	14/02/2023	
DESCRIPCIÓN DE LA ASIGNATURA	TEMAS Y/O CONTENIDOS	
Esta asignatura del último curso del Grado en Arte es la única en la que se abordan contenidos sobre educación y mediación. A través de ella se adquirirán unas primeras nociones para poder reflexionar sobre las posiciones a adoptar a la hora de mediar en vuestras propias prácticas artísticas o las de otras personas. Para desarrollar vuestro trabajo en esta asignatura convendría rescatar vuestro lado más crítico y poder así indagar y cuestionar las prácticas educativas existentes en el campo de la educación de las artes visuales, en entornos educativos tanto formales como informales. La asignatura, entre otras cuestiones, nos permitirá adquirir herramientas que serán de ayuda para empezar a diseñar proyectos educativos en entornos no formales y en labores de mediación. A lo largo de las sesiones se abordan la enseñanza y el aprendizaje del arte, en un sentido amplio que va desde la educación de la sensibilidad y la ampliación e intensificación de registros de experiencia en los individuos, hasta la generación de una mirada crítica y profunda sobre el arte, los hechos artísticos y la propia educación artística, entendiendo todos ellos como productos culturales contextualizados. Por un lado, hacemos un acercamiento a diferentes ámbitos de educación en arte (formal y, sobre todo, no formal) y analizamos críticamente sus discursos, sus prácticas y sus posibilidades. Por otro lado, proponemos diseñar y poner en práctica intervenciones educativas. Con todo ello, trabajaremos el concepto de mediación artística, entendida como un aspecto clave de las creaciones artísticas, y valoraremos su contribución en la construcción de una sociedad culturalmente más crítica.	1.- Narrativas sobre la educación y el arte a lo largo de la historia de nuestra cultura. En busca de nuevas narrativas para el siglo XXI. 2.- Espacios de trabajo en educación en artes: desde la formación de artistas y profesionales del arte hasta la educación artística universalizada, la mediación y la intervención performativa del arte en la sociedad. Cultura visual y educación en arte. 3.- Los discursos y prácticas en los contextos actuales de educación formal e informal. Análisis crítico, problemas y posibilidades. 4.- Proyectos de mediación educativa y de intervención artística.	

Análisis: La asignatura ofrece poca información acerca de sus contenidos en la guía académica. Según la descripción y la bibliografía ofrecida parece una asignatura enfocada para la figura del educador en el museo y no tanto para un artista como mediador de un proyecto. Posee un enfoque teórico sobre la educación artística y poco experimental.

* Dibujo * Escultura y de Arte y Tecnología * Historia del Arte y Música * Pintura	El grado no se llama "bellas Artes" sino grado en Arte. Se mantienen los departamentos tradicionales, pero escultura también ofrece un perfil tecnológico y además cuentan con un departamento más teórico.

TABLA 6. *Contenidos extraídos de la página web correspondiente al centro, de la asignatura Arte, entorno y espacio público*

FACULTAD	**REFERENCIA DE LA GUÍA DOCENTE O PLAN DE ESTUDIOS**	**DEPARTAMENTO CORRESPONDIENTE // ASIGNATURAS APROXIMADAS**
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS. GRADO EN BELLAS ARTES. UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA	https://estudios.unizar.es/estudio/asignaturas?anyo_academico=2022&estudio_id=20220102&centro_id=301&plan_id_nk=278&sort=curso	Escultura

BIBLIOGRAFÍA O REFERENCIAS	FECHA DE CONSULTA
Autores europeos, minoría mujeres y período de entre los 90 y 2000	14/02/2023

DESCRIPCIÓN DE LA ASIGNATURA	TEMAS Y/O CONTENIDOS
Asignatura actualizada. Desde la idea de escultura expandida llega al arte participativo, colaborativo y a temáticas de la creación de la ciudad y sus ciudadanos. Buen equilibrio entre teoría y práctica.	BLOQUE I: Introducción al espacio público Introducción al espacio público/arte público. Dimensiones del espacio público. La ciudad contemporánea: conformación y características. BLOQUE II: Introducción al arte público Acercamiento al arte público de los años 60 y 70. Acercamiento al arte público de los años 80 y 90. Contexto actual. Tomar posición. Propuestas artísticas contemporáneas. BLOQUE III: Fundamentos y estrategias de reflexión, creación e intervención Lo personal es político. Discurso autobiográfico. Intimidad y denuncia social. Estudio de casos: estrategias de reflexión, creación e intervención de otros artistas. Medios de comunicación, visión crítica y controversia del término verdad. Sociedad civil. Propuestas de arte contextual, participativo, colaborativo y comunitario. BLOQUE IV: Propuestas artísticas en entornos urbanos y rurales El monumento tras la modernidad. La ciudad como motivo de creación e intervención. Ciudad plurisensorial. El entorno rural: características y estrategias de intervención artística. BLOQUE V: Propuestas artísticas en entornos naturales Land Art/Earthworks. Proyectos de intervención en entornos naturales. La naturaleza como principio creativo. Intervenciones efímeras en entornos naturales. Uso de materiales naturales y manufacturados. Arte y medioambiente.

Análisis: Asignatura actualizada. Desde la idea de escultura expandida llega al arte participativo, colaborativo y a temáticas de la creación de la ciudad y sus ciudadanos. Buen equilibrio entre teoría y práctica.

Unidad predepartamental de Bellas Artes	No tiene facultad propia, se imparte en la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. El departamento es solamente uno.

TABLA 7. *Contenidos extraídos de la página web correspondiente al centro, de la asignatura Feminismes, Cooperació i Cocreació*

FACULTAD	REFERENCIA DE LA GUÍA DOCENTE O PLAN DE ESTUDIOS	DEPARTAMENTO CORRESPONDIENTE // ASIGNATURAS APROXIMADAS
FACULTAD DE BELLAS ARTES UNIVERSIDAD DE BARCELONA	https://web.ub.edu/es/web/estudis/w/grado-g1107?subjects	Departament d'Arts i Conservació-Restauració // Feminismes, Cooperació i Cocreació (OP)

BIBLIOGRAFÍA O REFERENCIAS	FECHA DE CONSULTA
Autores europeos, muy enfocada en torno a la identidad de género. Mayoría de autoras son mujeres. De 2004 a 2022.	14/02/2023

DESCRIPCIÓN DE LA ASIGNATURA	TEMAS Y/O CONTENIDOS
El curso se concibe como un espacio mutable de problematización, debate transversal y creación colectiva donde las feministas-mes actúan como eje vertebrador de acciones y contenidos. Cada curso plantea diferentes líneas temáticas vinculadas a la historia y al presente social emergente (hechos, colectivos, movimientos), a partir de las cuales se desarrollan -con la invitación de profesionales externas- seminarios específicos. A partir del debate y las propuestas que surgen en estos espacios, se generan propuestas de investigación y/o creación artística grupal, a desplegar en salidas de campo y prácticas específicas (clínicas de temática de género), y con el objetivo de proponer iniciativas de construcción (o deconstrucción) de conocimiento, con o hacia colectivos específicos.	1. La construcción colectiva del conocimiento: 1) Xarxes, conocimiento mediado y cooperativismo. 2. Cultura de paz. 2) Contradicciones en los discursos del feminismo. 3) Políticas e ideologías subyacentes en las prácticas artísticas. 4) Deconstrucción/demostración de prejuicios (de clase, raza, identidad de género, expresión de género y orientación sexual). 5) Difusión y desarrollo de ideas y procesos. Códigos abiertos. 2. Historias y actualidades: 1) Emergencias, relecturas y reescrituras. 2) Monografías y plurigrafías. 3) Biografías y autobiografías. 4) Construcciones radicales de futuro y desarrollo sostenible. 5) Revisión histórica de las construcciones de género y su efecto sociocultural. Exploración de teorías queer, debates trans y deconstrucción de género. 6) Cuestionamiento de las identidades binarias de género y su diálogo con el feminismo y las nuevas masculinidades. 7) Aproximación al pensamiento colonial y su construcción de la realidad sociocultural. 8) Análisis de las connotaciones de materiales y objetos en la generación de discursos y jerarquías en el mundo del arte.

Análisis: Asignatura muy específica. Muestra el arte colaborativo y participativo desde las problemáticas de identidad, orientación sexual, clase y raza.

TABLA 8. *Contenidos extraídos de la página web correspondiente al centro, de la asignatura Transformacions en el Paisatge: Memòria i Espai Públic*

FACULTAD	**REFERENCIA DE LA GUÍA DOCENTE O PLAN DE ESTUDIOS**	**DEPARTAMENTO CORRESPONDIENTE**
FACULTAD DE BELLAS ARTES UNIVERSIDAD DE BARCELONA	https://web.ub.edu/es/web/estudis/w/grado-g1107?subjects	Departament d'Arts i Conservació-Restauració // Transformacions en el Paisatge: Memòria i Espai Públic (OP)
BIBLIOGRAFÍA O REFERENCIAS		FECHA DE CONSULTA
Autores europeos, estadounidenses y catalanes, una minoría son mujeres autoras. Centrada en el ámbito del uso del espacio público y la naturaleza.		14/02/2023
DESCRIPCIÓN DE LA ASIGNATURA	TEMAS Y/O CONTENIDOS	
La asignatura se presenta como un espacio orientado a la exploración de prácticas creativas liminares entre espacio público y memoria y su afectación en el país. La asignatura apuesta también por la percepción, reflexión y la vivencia de los entresijos, la generación de proyectos concretos que propicien el acercamiento a un mundo más sostenible. La materia contempla diferentes líneas de actuación permeables con metodologías y contenidos específicos: 1) Walking Art; 2) Land Art; 3) Paisatges Culturals VS Paisatges Naturals; 4) Espai urbà, espai periurbà i espai rural; 5) Espai públic i memòria. Territori i societat.	2. Bloque teórico/práctico - Aprendizaje inductivo: 1) Paisaje/Espacio público y Memoria 2) Representación conceptual y formal de conceptos de paisaje, memoria y paisaje cultural. 3) Encuentros y desencuentros, naturales y artificiales. Conformación carácter según paisaje. La natura como arquetipo, la ciudad como ecosistema 4) Conceptos y su evolución. Disciplinas y disciplinas artísticas dentro del paisaje. 5) Lenguajes del arte. Estrategias de la Memoria. Desarrollo teórico de las intersecciones entre arte público y memoria a nivel histórico. Ejemplos contemporáneos paradigmáticos. 6) Espacios de memoria y localidades históricas en Barcelona y Cataluña. Represión y lluvia antifranquista. Contextualización de los espacios de represión. 3. Bloque taller/experimental - Aprendizaje cooperativo: 1) Documentales para un proyecto de espacio 2) Tutorías de grupo e individuales. 3) Dinamización entre alumnos, profesorado y artistas. Compartir experiencias, procedimientos, técnicas, materiales, propuestas expositivas y ejemplos paradigmáticos contemporáneos. 4) Actividades de apoyo al desarrollo personal. Ampliación de conocimientos y orientación. Experimentación. Materiales y recursos gráficos (planos, imágenes...) y documentales. Prácticas de narrativa oral y escrita. 5) Presentaciones y reflexiones. Debates. Confrontación de experiencias, soluciones y resultados. 6) Liberación de campamentos. Trabajo de campo: contacto directo con el territorio y el lugar como forma y proceso de conocimiento. Experimentación de recursos de intervención, interacción sostenible, expresión artística con el lugar, país o territorio. 4. Bloque supervisado/dirigido e investigación - Aprendizaje formativo de acompañamiento: 1) Ideación de proyectos de intervención en lugar, naturaleza o ciudad y memoria. 2) Conceptualización y marco de actuación. Proceso creativo y especulación 3) Investigación documental, bibliográfica y referencial. 5. Bloque autónomo - Aprendizaje activo/trabajo de campo: 1) Metodología y procedimiento: Arte, naturaleza, ciudadanía y memoria. Intervenciones y expresiones en el territorio y espacios naturales, rurales, ciudad (Land Art, Earth Works, Land Walk, Paisaje, Arte Urbano, derivaciones y/o acciones artísticas en ciudad o ruralidad, transurbanidad, arte social, arte comunitario, arte y género). Arte y Ciudad/Arte Público. Intervenciones y expresiones en el territorio, periurbanas y urbanas. Paisaje/Paisaje cultural. Reflexión, crítica y autocrítica de las intervenciones y expresiones en el territorio, cualesquiera que sean, y valoración de propuestas para sumar al Paisaje Cultural. 2) Contribución a crear o establecer vínculos emocionales y afectivos con el territorio y los lugares. 3) Revitalización del paisaje. Reinvertir dinámicas obsoletas o propiciar diálogos entre diferentes actores. 4) Estimular la autoestima por el lugar. 5) Activar o reactivar una acción comunitaria a favor del país. 6) Sensibilizar, transformar o acercar a la población (transferencia). 7) Activación del patrimonio.	

Análisis: Asignatura centrada en el uso del espacio público desde una visión más internacional hasta un enfoque más local o regional. Planteada desde el uso del espacio público, adentra en temáticas: *Land Art, Earth Works, Land Walk, Landscape, Art Urbà, derives artístiques i/o accions en ciutat o ruralitat, transurbància, art social, art comunitari, art i gènere.*

TABLA 9. *Contenidos extraídos de la página web correspondiente al centro, de la asignatura Art i Intervenció Social*

FACULTAD	REFERENCIA DE LA GUÍA DOCENTE O PLAN DE ESTUDIOS	DEPARTAMENTO CORRESPONDIENTE // ASIGNTURAS APROXIMADAS
FACULTAD DE BELLAS ARTES UNIVERSIDAD DE BARCELONA	https://web.ub.edu/es/web/estudis/w/grado-g1107?subjects	Departament: Departament d'Arts Visuals i Disseny // Art i Intervenció Social (OP)

BIBLIOGRAFÍA O REFERENCIAS	FECHA DE CONSULTA
Solo ofrece un libro en su biobliografías del cual la profesora es la autora. https://cercabib.ub.edu/permlink/34CSUC_UB/15r9idk/alma991000897449706708	14/02/2023

DESCRIPCIÓN DE LA ASIGNATURA	TEMAS Y/O CONTENIDOS
El curso pretende abordar problemáticas sociales para desarrollar proyectos artísticos comunitarios de colaboración en determinados colectivos. El objetivo de este curso es que los alumnos comprendan las dimensiones socioeducativas del desarrollo de proyectos propios en el ámbito de la mediación y metodología artística, así como establecer vínculos que les hagan reflexionar sobre las relaciones socioestéticas en la generación de nuevas formas de visualidad, socialidad y memoria.	Problemáticas sociales contemporáneas (desigualdad social, violencia, conflictos, etc.) y ámbitos de intervención (familia, diversidad funcional, inmigración, etc.) 2.1. - Marco legal internacional, europeo, español, catalán y local. Competencias estatales, autonómicas y municipales 2.2. - Conceptos introductorios para entender el contexto de los debates teóricos sobre educación social. Historia de la profesión, carga social, problemáticas, profesionales y ámbitos de intervención 3. - Las políticas sociales y la intervención educativa. Profesionales del ámbito social (educadores sociales, asistentes sociales, psicólogos, pedagogos, artistas, etc.) y ámbitos de intervención: infancia, familia, dona, salud mental, disminuidos, inmigración, tercera edad, trabajo comunitario, etc. 4.- La mediación artística para la transformación social y sus formas. Talleres de arte y actividades artísticas que se desarrollan como centros de la red social y en trabajo comunitario. 5. - Espacios y límites entre la comunicación artística y el arte. 6. - Problemáticas sociales contemporáneas (desigualdad social, violencia, conflictos, etc.) y ámbitos de intervención (familia, diversidad funcional, inmigración, etc.)

Análisis: Asignatura que se encuentra en el intersticio del artista como mediador y el educador artístico. Enfoca un bloque de contenidos sobre la transformación social del arte a través de talleres. No ofrece mucha información en la web.

* Artes Visuales y Diseño * Artes y Conservación-Restauración * Webs de los antiguos departamentos (en catalán) * Dibujo * Diseño e Imagen * Escultura * Pintura * Subunidad de Historia del Arte	Han creado nuevos departamentos, pero parecen estar manteniendo los antiguos en un periodo de transición. Las dos asignaturas de interés está en el mismo departamenteo de artes y conservación.

TABLA 10. *Contenidos extraídos de la página web correspondiente al centro, de la asignatura Arte y educación*

FACULTAD	REFERENCIA DE LA GUÍA DOCENTE O PLAN DE ESTUDIOS	DEPARTAMENTO CORRESPONDIENTE // ASIGNTURAS APROXIMADAS
FACULTAD DE BELLAS ARTES UNIVERSIDAD DE SALAMANCA	https://guias.usal.es/node/142761	Didáctica de la Expresión Plástica // Didáctica de la Expresión Plástica

BIBLIOGRAFÍA O REFERENCIAS	FECHA DE CONSULTA
Autores europeos, minoría mujeres y período de entre los 70-90.	14/02/2023

DESCRIPCIÓN DE LA ASIGNATURA	TEMAS Y/O CONTENIDOS
Arte y Educación es una asignatura que capacitará al alumnado a promover y facilitar aprendizajes y competencias propias del Arte-Educación, aportando la formación básica orientada al inicio profesional en sectores en los que la educación artística, y el desarrollo de programas específicos sobre ello, puede ser un medio de cambio o mejora artística, cultural y social.	Introducción: Arte y Educación. Arte y Educación en diferentes contextos educativos formales y no formales. El desarrollo de la creatividad como clave fundamental. El Arte en la educación formal. El diseño curricular base y su aplicación. La educación artística en contextos no formales. Lugares museísticos. Planificación de proyectos de Arte y Educación. Del problema a su formulación y desarrollo.

Análisis: Asignatura muy teórica sobre la educación artística, promueve el perfil del educador artístico. No aporta una visión del artista como mediador social.

CUENTA CON DOS DEPARTAMENTOS * DEPARTAMENTO DE HISTORIA DEL ARTE-BELLAS ARTES * DEPARTAMENTO DE LA EXPRESIÓN MUSICAL, PLÁSTICA Y CORPORAL Y CINCO ÁREAS, UNA POR CADA MENCIÓN/ITINERARIO DEL GRADO: * MENCIÓN EN AUDIOVISUALES * MENCIÓN EN DIBUJO * MENCIÓN EN ESCULTURA * MENCIÓN EN GRABADO * MENCIÓN EN PINTURA	Mantiene la estructura tradicional de las tres artes, pero además incluyen audiovisuales y grabado. El departamento de expresión funciona como un anexo de la facultad de educación.

TABLA 11. *Contenidos extraídos de la página web correspondiente al centro, de la asignatura Artista, Creatividad y Educación*

FACULTAD	REFERENCIA DE LA GUÍA DOCENTE O PLAN DE ESTUDIOS	DEPARTAMENTO CORRESPONDIENTE // ASIGNTURAS APROXIMADAS
FACULTAD DE BELLAS ARTES DE LA COMPLUTENSE DE MADRID	https://bellasartes.ucm.es/guias-docentes-grado-en-bellas-artes	Departamento de Escultura y Formación Artística// Artista, Creatividad y Educación (OP/4)
BIBLIOGRAFÍA O REFERENCIAS		FECHA DE CONSULTA
Autores europeos, minoría mujeres y período de entre los 90 y 2000. Muy genérica o centrada en la educación artística.		14/02/2023
DESCRIPCIÓN DE LA ASIGNATURA	TEMAS Y/O CONTENIDOS	
Con esta asignatura buscamos, en primer lugar, que los alumnos del Grado en Bellas Artes profundicen en las competencias didácticas para diseñar, implementar y evaluar proyectos educativos en los diferentes contextos profesionales actuales de la educación artística para que sean capaces de llevar a cabo un proyecto de intervención artística en diferentes contextos sociales en base a su valor educativo. Además, se profundizará en los diferentes papeles del artista en relación con la sociedad, la ciencia, la tecnología, la artesanía, las redes sociales..., la educación del artista y su participación en la educación actual, y en el uso de la creatividad en estas relaciones.	Seguridad, higiene y buenas prácticas en la asignatura. Adquisición de mecanismos de aprendizaje, comprensión y transmisión de valores y criterios artísticos y culturales. La enseñanza de las artes visuales en diferentes ámbitos educativos, desde la experiencia artística: técnicas, conceptos, teorías y perspectivas contemporáneas, tanto en la educación formal como en la no formal. Fundamentos de la Educación artística: * La formación del artista. * Principales tendencias y escuelas. * Teorías educativas de transmisión de conocimientos artísticos. * Los artistas como teóricos y docentes. La educación artística en Europa y EE. UU.: * Movimientos pedagógicos y reformas educativas en España. El artista frente a la sociedad, la educación y la creatividad. * Diferentes papeles del artista frente a la sociedad y la educación actual. El artista y sus relaciones con la ciencia, la tecnología, la artesanía, las redes sociales. * Creatividad: conceptos básicos. * Posicionamiento propio.	

Análisis: Asignatura teórica centrada en ofrecer una formación adecuada al estudiante interesado en el perfil de educador artístico. Pone en centro de atención en las prácticas educativas no tanto en las prácticas artísticas sociales del arte contemporáneo.

Departamento de Dibujo y Grabado Departamento de Diseño e Imagen Departamento de Escultura y Formación Artística Departamento de Pintura y Conservación-Restauración	Se han reversionado los nombres de los departamentos y fusionado con otras áreas de conocimientos ampliando así el espectro del conocimiento, pero sigue siendo estanco.

TABLA 12. *Contenidos extraídos de la página web correspondiente al centro, de la asignatura Práctica artística en la esfera pública*

FACULTAD	REFERENCIA DE LA GUÍA DOCENTE O PLAN DE ESTUDIOS	DEPARTAMENTO CORRESPONDIENTE // ASIGNTURAS APROXIMADAS
FACULTAD DE BELLAS ARTES DE LA UNIVERSIDAD DE CUENCA	https://bellasartesuclm.com/project/estructura/	Práctica artística en la esfera pública (obligatoria, anual)
BIBLIOGRAFÍA O REFERENCIAS		FECHA DE CONSULTA
Escasa y genérica. Orientada al arte relacional. No hay autoras. Período de los 80-2000		14/02/2023
DESCRIPCIÓN DE LA ASIGNATURA	TEMAS Y/O CONTENIDOS	
Concebida para iniciar al estudiante en metodologías avanzadas relativas a la práctica artística, de utilidad tanto para los distintos desarrollos del título como para una adecuada realización del Trabajo Fin de Grado. Los contenidos de las asignaturas que conforman la materia consisten en los siguientes: La asignatura resulta por definición una asignatura híbrida, versátil e interdisciplinar, constituyendo un primer acercamiento del alumnado a un tipo de práctica artística fundamental para la comprensión del arte actual, que sitúa a las y los creadores en un ámbito de trabajo abierto en el que tanto los procesos y contextos de creación como el posicionamiento personal del creador y las condiciones de recepción de la propuesta juegan un papel de gran relevancia. Desde el cambio paradigmático en la comprensión del contexto donde vienen a intervenir los/as artistas a las actuales situaciones culturales y sociales, los estudiantes profundizarán en los conceptos relacionados con lo público y lo privado. Las nociones del campo expandido servirán como motivadoras para analizar y repensar la ciudad contemporánea y las producciones de arte contextual.	Tema 1: El contexto como contenido. Tema 1.1: El campo expandido. Tema 1.2: El espacio donde tiene lugar: del análisis del contexto a la producción de contexto. Tema 2: Cambio de paradigma: prácticas culturales/crisis sociales Tema 2.1: Cambio de paradigma: prácticas culturales/crisis sociales Tema 2.2: Nuevos sujetos en acción: prácticas artísticas feministas Tema 2.3: La crisis del Sida y la reacción del mundo del arte. Tema 3: Repensar la ciudad. Tema 3.1: Repensar la ciudad. Utopías y heterotopías. Tema 3.2: Del situacionismo a los movimientos de ocupación en las calles.	

Análisis: Explicación muy genérica o amplia de una asignatura. Parece estar dirigida hacia la comprensión del contexto donde vienen a intervenir los/as artistas a las actuales situaciones culturales y sociales, los estudiantes profundizarán en los conceptos relacionados con lo público y lo privado. Las nociones del campo expandido servirán para analizar y repensar la ciudad contemporánea así como las producciones de arte contextual. Resulta interesante ver el planteamiento del bloque 2 de como las crisis sociales proponen un tipo de cultura. Asignatura fundamentalmente teórica.

Departamento del Arte: * Áreas: * Pintura * Escultura * Dibujo * Comunicación Audiovisual	Se organiza a través de un único departamento, y se mantienen unas áreas de conocimiento que coinciden con las tradicionales, además se incorpora comunicación audiovisual.

TABLA 13. *Contenidos extraídos de la página web correspondiente al centro, de la asignatura Tácticas de Intervención del Arte Público*

FACULTAD	REFERENCIA DE LA GUÍA DOCENTE O PLAN DE ESTUDIOS	DEPARTAMENTO CORRESPONDIENTE // ASIGNTURAS APROXIMADAS
FACULTAD DE BELLAS ARTES DE LA UNIVERSIDAD POLITÉCNICA DE VALENCIA	https://www.upv.es/titulaciones/GBA/menu_1014548c.html	Dpto. de Escultura// Tácticas de Intervención del Arte Público (OP)
BIBLIOGRAFÍA O REFERENCIAS		FECHA DE CONSULTA
Aporta una bibliografía amplia y muy enfocada en el espacio público y estudio de casos. Equilibrada entre autores nacionales e internacionales, así como mujeres y hombres.		14/02/2023
DESCRIPCIÓN DE LA ASIGNATURA	TEMAS Y/O CONTENIDOS	

El objetivo general de esta asignatura es la realización de proyectos de intervención en la esfera pública, aprendiendo y utilizando especialmente tácticas del arte público. Se promueve el análisis crítico, los estudios de caso y la producción teórico-práctica. Se fomenta el trabajo en equipo y participativo, así como su proyección en el ámbito social. Para ello se incluyen metodologías como APS y el trabajo colaborativo. Se aplica una metodología proyectual para alcanzar habilidades personales y profesionales transdisciplinares en el campo del arte público que incluye la utilización de medios adecuados a las poéticas personales (como puede ser el uso de medios y técnicas de la escultura, la instalación, la fotografía, el fotomontaje, el video, la videodanza, el video-documental, el cine, la performance, el net.art, el comunity-art, la pintura, el diseño, el grabado, el stencil, el graffiti, el dibujo, y otras técnicas aplicadas, etc.). Los resultados obtenidos en cada proyecto nos posibilitarán analizar las tácticas utilizadas, facilitar aspectos de su metodología y su producción, así como incidir en los aspectos de su recepción por parte del público, espectador, comunidad, o audiencia.	INTRODUCCIÓN Y REVISIÓN DE LAS METODOLOGÍAS PROYECTUALES PERSONALES * Introducción al curso, metodología y bibliografía * Trabajos académicos, proyectos y tareas del curso. * Posibles exposiciones del curso y fechas * Sistema de evaluación * Muestra y comentario de los proyectos personales realizados hasta el momento. ESPACIO PÚBLICO / ESFERA PÚBLICA / ARTE PÚBLICO * Espacio público, esfera pública y arte público / Definir y aportar / Textos y conceptos * Site-specific: lo específico para un lugar LA PRODUCCIÓN DE ESFERA PÚBLICA * Lo público como concepto problemático / ¿Cómo y para quién intervenir públicamente? / La comunidad a las que nos dirigimos y la importancia de la esfera pública: definición de espacio discursivo. * Definir la noción de táctica / encontrar un método personal EN LA CIUDAD * Tácticas de intervención del arte público en la ciudad / Referentes artísticos. * El trabajo colaborativo como táctica de intervención. * Arte y participación ciudadana: aplicar la participación en la construcción de esfera pública. * Otras miradas de la ciudad y la comunidad: feminismos en la esfera pública * Internet en la era de los Big Data OTROS ESPACIOS DE INTERVENCIÓN EN LA CIUDAD * Otras intervenciones en la ciudad como esfera pública y sus espacios concretos / el evento o la exposición * Trabajar las redes de difusión de los proyectos en la esfera pública: transferencia de información de un evento, exposición o intervención a partir de los medios de comunicación e internet. MUESTRA DE PROYECTOS TEORICO-PRÁCTICOS * Muestra del proceso de los proyectos personales y colectivos (durante el curso) * Muestra del resultado de los proyectos personales y colectivos * Portafolio digital * Autoevaluación

Análisis: Se emplea una metodología de proyectos para desarrollar habilidades personales y profesionales transdisciplinarias en el campo del arte público, utilizando medios apropiados para expresar las poéticas personales. Estos medios pueden incluir escultura, instalación, fotografía, fotomontaje, video, videodanza, video-documental, cine, performance, *net.art, comunity-art*, pintura, diseño, grabado, *stencil, graffiti*, dibujo y otras técnicas aplicadas, entre otros.

Departamento de Comunicación Audiovisual, Documentación e Historia del Arte Departamento de Conservación y Restauración de Bienes Culturales Departamento de Dibujo Departamento de Escultura Departamento de Pintura	Mantiene los departamentos tradicionales y aparte tiene dos más que no son innovadores, más bien son un anexo a los anteriores.

TABLA 14. *Contenidos extraídos de la página web correspondiente al centro, de la asignatura Arte Público*

FACULTAD	REFERENCIA DE LA GUÍA DOCENTE O PLAN DE ESTUDIOS	DEPARTAMENTO CORRESPONDIENTE // ASIGNTURAS APROXIMADAS
FACULTAD DE BELLAS ARTES DE LA UNIVERSIDAD DE GRANADA	https://grados.ugr.es/informacion/guias-docentes-firmadas/2021-2022/grado-bellas-artes	Dpto. de Escultura + Dpto. de Pintura // Arte, espacio público y Naturaleza (OP/1-2)
BIBLIOGRAFÍA O REFERENCIAS	FECHA DE CONSULTA	
Enfocada al espacio público y equilibrada.	14/02/2023	
DESCRIPCIÓN DE LA ASIGNATURA	TEMAS Y/O CONTENIDOS	
Adquirir la habilidad para elaborar estrategias de creación artística mediante la realización de proyectos individuales o en equipo en ámbitos públicos y naturales, bajo la conciencia de la capacidad transformadora del arte. OJETIVOS ESPECIFICOS DE LA ASIGNATURA * Abordar la reflexión y el desarrollo de propuestas artísticas en espacios públicos y naturales, entendidos como contextos multidimensionales en los que confluyen aspectos sociales, políticos, culturales, etc. * Introducirse en los métodos del arte contextual y relacional en ámbitos públicos y de naturaleza. * Comprender y atender a la evolución, dependencia e hibridación del arte con el medio ambiente y la sociedad.	TEMA 1. Análisis y comprensión crítica de las condiciones espaciales, sociales y medioambientales del espacio público y natural. * Redefinición de los conceptos de espacio público y naturaleza sobre perspectivas históricas y críticas. * Esferas pública y privada. * Análisis y percepción del entorno urbano y natural. Organización y elementos de transformación de los mismos. TEMA 2. Estudio de las soluciones aportadas desde las prácticas artísticas contemporáneas para el trabajo en el espacio público. * Arte y espacio público. La ciudad como instalación/la ciudad como lugar de acción. * Arte y política. Arte como práctica social. Activismos, medios tácticos e interacciones con lo social. * Prácticas artísticas transfronterizas. Modos de organización, metodologías de investigación y estrategias de acción del arte en espacios públicos, participación y colaboración social. TEMA 3. Estudio de las soluciones aportadas desde las prácticas artísticas contemporáneas para el trabajo en el entorno natural. * Estudio de las relaciones cultura-naturaleza. * El concepto de naturaleza a través de los procesos de pensamiento. Arte y naturaleza. Tradición y antecedentes.	

Análisis: Desde un contenido general entra en el concepto de lo público hasta llegar al contenido del arte como práctica social. Asignatura teórica. La única de toda España que se coordina entre tantos profesores de dos departamentos (Escultura y Pintura).

TABLA 15. *Contenidos extraídos de la página web correspondiente al centro, de la asignatura Arte, espacio público y Naturaleza*

FACULTAD	REFERENCIA DE LA GUÍA DOCENTE O PLAN DE ESTUDIOS	DEPARTAMENTO CORRESPONDIENTE // ASIGNTURAS APROXIMADAS
FACULTAD DE BELLAS ARTES DE LA UNIVERSIDAD DE GRANADA	https://grados.ugr.es/informacion/guias-docentes-firmadas/2021-2022/grado-bellas-artes	Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal// Educación artística (OP/4)
BIBLIOGRAFÍA O REFERENCIAS		FECHA DE CONSULTA
Equilibrada pero enfocada a la educación artística.		14/02/2023
DESCRIPCIÓN DE LA ASIGNATURA	TEMAS Y/O CONTENIDOS	
Resultados de aprendizaje (Objetivos) 1. Capacidad para desarrollar una tarea docente en el área de educación artística. 2. Capacidades de reflexión, crítica e investigación sobre las instituciones, los procesos y los principios educativos directamente vinculados a la formación artística y estética. 3. Capacidad de comunicación verbal (tanto oral como escrita), terminológica y gráfica, con una finalidad docente. 4. Conocer y saber relacionar las principales teorías, autores y tendencias contemporáneas en educación artística. 5. Capacidad para analizar los diferentes modelos de Educación Artística desde una perspectiva histórica, cuestionándolos. 6. Comprender las características, necesidades e intereses artísticos de los alumnos según niveles o sectores educativos. 7. Adquirir una idea clara de cuál es la situación, función y estructura de la educación artística en el contexto del sistema educativo y en el marco general de la dinámica social. 8. Capacidad para diseñar, ejecutar, evaluar e investigar los procesos de enseñanza y aprendizaje de las artes visuales. 9. Capacidad para realizar materiales didácticos apropiados para las enseñanzas artísticas en diferentes contextos: escuela, museos, galerías de arte, etc. 10. Habilidad para diseñar, ejecutar, evaluar e investigar los procesos de enseñanza y aprendizaje de las artes visuales.	1. La enseñanza y el aprendizaje de las artes visuales en el sistema educativo. * Conceptos y teorías de educación artística. * Situación actual de las enseñanzas artísticas en el sistema educativo. * La formación del profesorado de educación artística. 2. La historia de la enseñanza del dibujo y de las artes visuales. * La enseñanza del dibujo y la formación estética en la educación general * La formación del artista y del artesano 3. El alumnado de Educación Plástica y Visual. Los niños y niñas, los adolescentes y los jóvenes como artistas y como espectadores/as. * Principales conductas relacionadas con el aprendizaje artístico: Percepción visual, Memoria visual, Razonamiento Espacial, y Juicio Estético. * Imaginación, Creatividad y talento artístico. * Michael Parsons: estadios de desarrollo del juicio estético. 4. Teorías, autores, modelos educativos, y experiencias innovadoras en educación artística: del dibujo espontáneo infantil a la infografía y el cyberespacio. * Herbert Read y la educación por el arte. * Viktor Lowenfeld y el desarrollo de la capacidad creadora. * Rudolf Arnheim y el pensamiento visual. * A. Dondis: La alfabeticidad visual. * Bruno Munari y los principios básicos del diseño. * Howard Gardner y el dibujo como cognición. * Elliot Eisner: el sistema de la educación artística en la sociedad contemporánea. * Betty Edwards: Aprender a dibujar de forma realista. * Brent Wilson: aprender a dibujar a partir del arte. * Nicholas Mirzoeff: la cultura visual * Arthur Efland: la educación artística posmoderna. 5. Criterios de calidad en educación artística. * Organización y sistema de trabajo del profesorado del área. * Criterios de calidad del diseño curricular de centro de educación plástica y visual. * Infraestructura e instalaciones adecuadas para la educación artística. * Adecuado aprovechamiento de los recursos artísticos y culturales del contexto social. * Las organizaciones profesionales del profesorado del área. 6. La investigación en educación artística. * Métodos cuantitativos y métodos cualitativos de investigación del aprendizaje artístico. * Las técnicas y los instrumentos de investigación en educación artística. * Los principales temas: el dibujo infantil, aptitudes y capacidades artísticas, creatividad, métodos de enseñanza del dibujo, evaluación del aprendizaje artístico.	

Análisis: Muy enfocada al educador con perfil artístico.

Los departamentos con sede en el centro son: Departamento de Pintura Departamento de Dibujo Departamento de Escultura	Aunque los departamentos con sede en el centro son los tradicionales, mantienen relación e intercambio con otros departamentos.

TABLA 16. *Contenidos extraídos de la página web correspondiente al centro, de la asignatura Educación artística*

FACULTAD	REFERENCIA DE LA GUÍA DOCENTE O PLAN DE ESTUDIOS	DEPARTAMENTO CORRESPONDIENTE // ASIGNTURAS APROXIMADAS
FACULTAD DE BELLAS ARTES DE LA UNIVERSIDAD DE SEVILLA	https://www.us.es/estudiar/que-estudiar/oferta-de-grados/grado-en-bellas-artes#edit-group-plani	ESCULTURA E HISTORIA DE LAS ARTES PLÁSTICAS// Arte Público (OP/3)
BIBLIOGRAFÍA O REFERENCIAS		FECHA DE CONSULTA
Escasa y genérica. Orientada a la escultura en el espacio público. No hay mujeres autoras.		14/02/2023
DESCRIPCIÓN DE LA ASIGNATURA	TEMAS Y/O CONTENIDOS	
Revelar razonamientos, indicios o señales en relación con los discursos de la escultura en el arte contemporáneo vinculándola a su percepción participativa en el contexto de lugar. Capacitar al alumno para que se inicie en el estudio, contextualización, desarrollo y proyección de una propuesta propia de intervención o interacción en un espacio público pudiendo ésta tener un carácter efímero o permanente y una función específica. Propiciar la formación de profesionales, la reflexión, análisis y desarrollo de la experimentación artística, de forma crítica y ética, en específico de propuestas escultóricas. Revelar conocimientos sobre los métodos como forma de trabajo o modos de hacer.	BLOQUE I: INTRODUCCIÓN * Percepción y participación. De la escultura en el ámbito público. TEORÍA + PRAXIS. BLOQUE II: CONTEXTOS Y ENTORNOS * Estrategias y tácticas de valoración y posicionamiento frente al espacio público: identidad, funcionalidad, usos, historia, apropiación * y transformación de los lugares públicos. Delo público a lo político. BLOQUE III: ESTÉTICAS, FUNCIONES Y PROCESOS DE CREACIÓN * El espacio público como soporte y vía de comunicación e interacción social. Adecuación del proyecto artístico al contexto de lugar mediante el estudio de su integración, percepción y repercusión en los aspectos sociales, culturales, políticos y medioambientales. Casos de estudio. BLOQUE IV: EL PROYECTO ARTÍSTICO EN EL EJERCICIO PROFESIONAL * Metodología para la elaboración de Dosier/proyecto + maqueta de intervención en el espacio público: idea, documentación, condicionantes, logística, viabilidad, trabajo colaborativo, argumentación y presentación	

Análisis: Asignatura teórico-práctica que parece enfocar el arte público desde una extensión de la escultura hasta llegar a iniciar al alumno en el término del arte social.

Departamento de Dibujo Departamento de Pintura Departamento de Escultura e Historia de las Artes Plásticas	Mantiene los departamentos tradicionales, pero el de escultura ha acogido la formación más teórica en bellas artes, su historia.

TABLA 17. *Contenidos extraídos de la página web correspondiente al centro*

FACULTAD	REFERENCIA DE LA GUÍA DOCENTE O PLAN DE ESTUDIOS	DEPARTAMENTO CORRESPONDIENTE // ASIGNTURAS APROXIMADAS
FACULTAD DE BELLAS ARTES DE LA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA	https://www.uma.es/grado-en-bellas-artes/info/8644/plan-de-estudios-bellas-artes/	NINGUNA
FECHA DE CONSULTA		
14/02/2023		

Análisis: No existen asignaturas relacionadas en el currículum**.**

TABLA 18. *Contenidos extraídos de la página web correspondiente al centro*

FACULTAD	REFERENCIA DE LA GUÍA DOCENTE O PLAN DE ESTUDIOS	DEPARTAMENTO CORRESPONDIENTE // ASIGNTURAS APROXIMADAS
FACULTAD DE BELLAS ARTES DE LA UNIVERSIDAD DE MURCIA (MURCIA)	https://www.um.es/web/estudios/grados/bellasartes/plan-guias	NINGUNA
FECHA DE CONSULTA		
14/02/2023		

Análisis: No existen asignaturas relacionadas en el currículum**.**

TABLA 19. *Contenidos extraídos de la página web correspondiente al centro*

FACULTAD	REFERENCIA DE LA GUÍA DOCENTE O PLAN DE ESTUDIOS	DEPARTAMENTO CORRESPONDIENTE // ASIGNTURAS APROXIMADAS
FACULTAD DE BELLAS ARTES DE LA UNIVERSIDAD MIGUEL HERNÁNDEZ (ALTEA)	https://bbaa.umh.es/grado/estudios/	NINGUNA
FECHA DE CONSULTA		
14/02/2023		

Análisis: No existen asignaturas relacionadas en el currículum**.**

TABLA 20. *Contenidos extraídos de la página web correspondiente al centro, de la asignatura Educación artística y mediación cultural*

FACULTAD	REFERENCIA DE LA GUÍA DOCENTE O PLAN DE ESTUDIOS	DEPARTAMENTO CORRESPONDIENTE // ASIGNTURAS APROXIMADAS
FACULTAD DE BELLAS ARTES DE LA LAGUNA	https://www.ull.es/grados/bellas-artes/plan-de-estudios/estructura-del-plan-de-estudios/	Didáctica de la Expresión Plástica// Educación artística y mediación cultural (OB)
BIBLIOGRAFÍA O REFERENCIAS		FECHA DE CONSULTA
Ampliada y actualizada, no eurocentrista.		14/02/2023
DESCRIPCIÓN DE LA ASIGNATURA	TEMAS Y/O CONTENIDOS	
Esta asignatura se enmarca en la filosofía del Aprendizaje-Servicio (ApS), con la que se pretende que el alumnado se acerque a la mediación artística, como una de las derivas profesionales de la educación artística. Que desarrolle las habilidades necesarias para la escucha y la promoción de los procesos personales, grupales y comunitarios, así como para el acompañamiento desde una perspectiva socioeducativa. Que reflexione sobre la mediación artística desde una perspectiva vivencial, generando actitudes y valores que favorezcan el compromiso social. Para ello se utilizarán las siguientes estrategias metodológicas: - Método expositivo, a través de estrategias diversas, para aquellos contenidos de carácter informativo. - Rueda de intervenciones, para aquellos contenidos con significación social que requieran de argumentación y debate. - Actividades de aplicación, para contextualizar el aprendizaje teórico a través de su aplicación en supuestos prácticos. - Aprendizaje orientado a proyectos de ApS, donde el alumnado diseñará, desarrollará y evaluará propuestas de intervención educativa, a través de la puesta en marcha de talleres de mediación artística, relacionadas con los contenidos de la materia, favoreciendo así hábitos de autonomía, de reflexión y de trabajo colaborativo. - Aprendizaje cooperativo, para promover consensos en la resolución de problemas y la toma de decisiones responsables y consecuentes. - Conocimiento directo de nuevos contextos de población en dificultad social de nuestra isla, en los que intervenir por medio de la mediación artística, empleando los talleres como instrumento para favorecer los procesos de empoderamiento individual. - Colaboración con entidades sociales como, por ejemplo, Con P de Parkinson, Asociación Club De Mayores Pensionistas De Ravelo, Casa de la Juventud La Orotava, entre otras entidades participantes. Asimismo, las docentes harán uso del aula virtual tanto para facilitar el acceso a documentos relevantes como para proponer actividades tanto individuales como de trabajo en equipo, para llevar el seguimiento del aprendizaje de los y las estudiantes, y para las tutorías y el apoyo que realicen.	MÓDULO 1: ¿Qué y por qué es la educación artística? Debates teóricos y metodológicos. Contextos de aplicación. 1.1. Conceptos introductorios 1.2. Posiciones pedagógicas críticas actuales: feminismo, multiculturalidad/interculturalidad 1.3. Definiendo las singularidades de los contextos de intervención 1.4. El arte como herramienta socialmente transformadora MODULO 2. Panorámica actual sobre la mediación artística y cultural. Contextos, colectivos, realidades y apuestas por el papel transformador de las artes 2.1. La mediación artística y cultural. 2.2. Contextos no formales de intervención para la mediación artística y cultural. 2.3. Panorama actual de colectivos, artistas y realidades. 2.4. Redibujando un mapa de nuevas necesidades desde la educación artística no formal MODULO 3: Enfoques que fundamentan proyectos de mediación artística y cultural 3.1. La necesidad de adecuar las finalidades a los diversos contextos de mediación artística. 3.2. Acciones para una mediación artística comprometida 3.3. La arteterapia: antecedentes, referentes y ámbitos de aplicación. 3.4. Del arte comunitario al arte socialmente comprometido. MÓDULO 4: La mediación artística para la intervención social a través del arte en contextos comunitarios 4.1. Del contexto a la acción mediadora a través del arte 4.2. Situando los contextos de intervención hacia una pedagogía de la equidad. 4.3. Fases para diseñar un proyecto de intervención en contexto 4.4. Acción, reflexión y evaluación	

Análisis: La única asignatura en España que tiene un carácter obligatorio y no optativo en el grado. Ofrece un equilibrio muy interesante de la mediación artística entre el artista, el educador y los ámbitos sociales. Está enfocada desde la teoría hacia la práctica.

TABLA 21. *Contenidos extraídos de la página web correspondiente al centro, de la asignatura Cultura digital y prácticas colaborativas*

FACULTAD	REFERENCIA DE LA GUÍA DOCENTE O PLAN DE ESTUDIOS	DEPARTAMENTO CORRESPONDIENTE // ASIGNTURAS APROXIMADAS
FACULTAD DE BELLAS ARTES DE LA LAGUNA	https://www.ull.es/grados/bellas-artes/plan-de-estudios/estructura-del-plan-de-estudios/	Bellas Artes (Profesores de Pintura y Dibujo) // Cultura digital y prácticas colaborativas (OP/4)
BIBLIOGRAFÍA O REFERENCIAS		FECHA DE CONSULTA
Amplia y equilibrada entre autores mujeres y hombres, europeos y no.		14/02/2023
DESCRIPCIÓN DE LA ASIGNATURA	TEMAS Y/O CONTENIDOS	
Esta materia se desarrolla como un taller en el que se complementan la práctica y la teoría en relación con los contenidos de la misma. Su metodología está basada en el trabajo del alumnado y su aprendizaje activo, autorregulado y cooperativo. La asignatura incluye 15 horas teóricas, en las que se expondrán las bases conceptuales de sus contenidos, prácticas, en las que se proporcionarán y experimentarán herramientas técnicas e intelectuales para desarrollar los trabajos y proyectos, que serán la base de su evaluación y 10 dedicadas a la asistencia a seminarios o actividades complementarias. Además, el alumnado deberá dedicar 90 horas autónomas al estudio, la investigación y el desarrollo de sus trabajos y proyectos, individualmente y en grupo.	Los contenidos de la asignatura Cultura digital y prácticas colaborativas tratan, tras la crisis de la autonomía del arte y la irrupción de los estudios visuales, sobre el papel del arte en el contexto de la economía de la experiencia, las redes de la subjetividad y el capitalismo de los afectos, la privatización de la cultura y la depreciación del procomún. Explora las relaciones entre arte y cultura, los riesgos y el potencial emancipador de la cultura visual digital y el amateurismo, de las políticas del exceso y el arte como práctica social, de la red como herramienta de comunidad y la multitud como sujeto político; y el potencial artístico del activismo, la participación, colaboración y mediación cultural, de las estéticas modales, las prácticas instituyentes y las pedagogías radicales. Estos contenidos se desarrollarán en los siguientes epígrafes: 1. Sobre la noción de Autonomía. Constitución, crítica y recuperación. De la autonomía ilustrada a los estudios visuales y la estética modal. 2. Arte y contexto. ¿Es toda práctica artística contextual? Dimensión contextual en sentido formal y político-ideológica (de la propaganda al activismo) de lo artístico. 3. Giro afectivo y política cultural de las emociones. 4. La crisis del sujeto universal andro-eurocentrado. Cuestionamientos desde el feminismo, la disidencia sexo-genérica y los planteamientos descoloniales. La multitud frente al individuo neoliberal. 5. Lo posthumano. Critica al humanismo antropocéntrico. 6. Prácticas colaborativas. 7. La emergencia digital.	

Análisis: Asignatura muy enfocada a la producción artística colaborativa, con carácter teórico práctico.

* Bellas Artes * Areas de conocimiento: * Dibujo * Didáctica de la expresión plástica * Escultura * Estética y teoría de las artes * Pintura	Un único departamento con varias áreas, se mantienen las tradicionales y dos áreas más que funcionan como extensiones.

4.1. Análisis de datos: Sobre la formación ofrecida al artista

La primera parte de nuestro análisis relacionada con nuestra revisión tiene que ver con saber cuáles de las facultades continúan manteniendo esa estructura con una división tradicional o nueva, y también revisar las que se ubican en un lugar intermedio a partir de fusionar los departamentos o en transición adoptando extensiones a su designación de origen. En este sentido las Facultades de Bellas Artes de las Universidades que permanecen con los departamentos tradicionales corresponden a las de Altea, Cuenca, Granada, Murcia, Salamanca y Sevilla, aunque en algunos casos cuentan con un departamento o área de conocimiento[35] que no tiene que ver con los tres departamentos.

Respecto a los datos obtenido de las universidades y departamentos que se han visto fusionados con otros nombres y permanecen en un estado de transición -con identificativos que hacen las veces de extensiones o expansiones del área de conocimiento-. Vemos el caso de Madrid, que además de incluir en la designación el nombre tradicional añade otra técnica o áreas, obteniendo el resultado de los siguientes departamentos: Dibujo y Grabado, Pintura y Conservación-Restauración, Escultura y Formación Artística y además cuentan con otro más que es Diseño e Imagen. Por otro lado, en la facultad de País Vasco existe una variante denominada Escultura, de Arte y Tecnología, acogiendo gran parte de

[35] En el caso de las Facultades de Cuenca y Salamanca, tiene que ver con la comunicación audiovisual, en el caso de Altea con áreas más teóricas como Estética y teoría del Arte e Historia del Arte, en el caso de Murcia además de los tres departamentos propios de la Facultad intervienen otros como Filosofía, Historia del Arte y Sociología. Así las cosas, en Granada y Sevilla permanece la división tradicional más significativa.

todo lo que las otras designaciones tradicionales no recogen y mantienen[36]. De manera parecida en Barcelona, ofrecen la información de la antigua división departamental, pero también han definido una nueva distribución que se denomina Artes Visuales y Diseño, Artes y Conservación y Restauración, Subunidad de Historia del Arte, como un departamento con menos representación y asimismo permanecen los antiguos departamentos[37].

La facultad de Valencia ha logrado crear dos departamentos además de los tres tradicionales, estos son, el de Comunicación Audiovisual, Documentación e Historia del Arte y el de Conservación y Restauración de Bienes Culturales.

En la Universidad de Vigo y La Laguna se han mantenido las divisiones tradicionales, pero también se han incluido a otras áreas de conocimiento o departamentos, por ejemplo, en Vigo vemos el caso del área Jurídico Social, que recoge Análisis e intervención Psicosocioeducativa y Didácticas Especiales. Por su parte en La Laguna existen dos nuevos departamentos denominados Didáctica de la Expresión Plástica y Estética de las Artes.

Por último, las facultades y grados de reciente creación como son Málaga y Zaragoza en 2005[38] poseen nuevas denominaciones para sus áreas o departamentos. El departamento de Arte y Arquitectura, Comunicación Audiovisual y Publicidad, Historia del Arte, Historia moderna y contemporánea, Filosofía y de Tecnología Electrónica son específicamente los incluidos en la Facultad de Bellas Artes de Málaga y en el

[36] Los otros departamentos en la Facultad del País Vasco son Dibujo, Pintura, Historia del Arte y Música.

[37] Siendo Dibujo, Escultura, Pintura, Diseño e Imagen. Dando lugar a interpretarse que la antigua estructura permanece, pero se encuentran en período de transformación.

[38] La titulación de Bellas Artes en la Universidad de Málaga fue aprobada en el año 2000 por el Consejo Andaluz de Universidades, la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Málaga fue finalmente creada en 2005, año en que comenzó a impartir las enseñanzas de la licenciatura en Bellas Artes. En la Universidad de Zaragoza la Licenciatura de Bellas Artes de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Zaragoza, se ha integrado en la Conferencia de Decanos de Facultades de Bellas Artes de España.

caso de Zaragoza únicamente existe un departamento denominado Unidad departamental de Bellas Artes.

Partiendo de la premisa que la configuración de una Facultad en Departamentos es fundamental para su organización y administración, las instituciones superiores educativas necesitan generar organigramas y distribuciones entre sus docentes, entendiendo que en cada espacio o área de conocimiento se distribuirán una serie de competencias y responsabilidades. En el caso de las facultades de Bellas Artes estos departamentos configuran también los propios itinerarios académicos de los alumnos, existiendo un recorrido curricular no vinculante que genera una posterior mención y que guía la formación del alumno entre las menciones que se ofrezcan en cada Facultad, y en este sentido existen casos dispares, por ejemplo la Universidad de Salamanca ofrece cinco menciones con son las mismas denominaciones que sus áreas de conocimiento y en el caso de la Universidad de Granada podemos identificar tan solo dos menciones: Animación y Diseño Gráfico.

En una revisión inicial se valora que al igual que la distribución departamental existen gran variedad casuísticas en torno a las menciones e itinerarios, que responden a las posibilidades y sistemas de organización de cada Universidad y/o Facultad. Sin embargo, en ninguna de ellas existe un itinerario específico para el artista plástico social. Y si acaso pudiéramos verlo recogido dentro de la mención "Arte transdisciplinar" que ofrece La Laguna. Asimismo, y como dato curioso que hace referencia al peso de la tradición en la presente formación, la única facultad que ofrece el grado sin denominación en Bellas Artes es la Universidad del País Vasco, que actualmente se denomina Grado en Arte.

Una vez revisadas la estructuración de las 14 Facultades[39] donde se imparten con carácter público Bellas Artes en España abordamos un enfoque más exhaustivo y relacionado con los resultados previamente recogidos en las tablas, entendiendo que a partir de las asignaturas el alumno de Bellas Artes interesado puede configurar una ruta propia para adquirir

[39] Existen dos centros de estudios más en España con carácter público pero no son Facultades, sino centro de educación, como es el caso del Centro de Educación Superior TAI Escuela Universitaria de Artes (Madrid) y la Escuela Universitaria ADEMA (Islas Baleares).

competencias relacionadas al arte plástico social; por consiguiente, la revisión sistemática de los planes de estudios de las diferentes facultades ha dado lugar a la clasificación de 17 asignaturas entre las diferentes Facultades:

TABLA 22. *Relación entre las facultades y las asignaturas que tiene relación con el arte social.*

Facultades de Bellas Artes	Asignaturas	Relación con el arte social
Universidad de Vigo	Transmisión, mediación y educación artística (OB/4)	***
	Arte y espacio social (OP/4)	***
Universidad del País Vasco	Ambiente, Acción y Participación (OP/4)	**
	Educación y Mediación en Arte (OP/4)	*
Universidad de Zaragoza	Arte, entorno y espacio público (OP/ 3-4)	***
Universidad de Barcelona	Feminismes, Cooperació i Cocreació (OP)	***
	Transformacions en el Paisatge: Memòria i Espai Públic (OP)	**
	Art i Intervenció Social (OP)	***
Universidad de Salamanca	Arte y educación (OP)	*
Universidad Complutense de Madrid	Artista, Creatividad y Educación (OP/4)	*
Universidad de Castilla-La Mancha	Práctica artística en la esfera pública (obligatoria, anual)	**
Universidad Politécnica de Valencia	Tácticas de Intervención del Arte Público (OP)	***
Universidad de Sevilla	Arte Público (OP/3)	**
Universidad de Granada	Arte, espacio público y Naturaleza (OP/1-2)	**
	Educación artística (OP/4)	*
Universidad de Málaga	Ninguna asignatura relacionada	-
Universidad de Murcia	Ninguna asignatura relacionada	-
Universidad Miguel Hernández de Elche	Ninguna asignatura relacionada	-
Universidad de La Laguna	Educación artística y mediación cultural (OB)	***
	Cultura digital y prácticas colaborativas (OP/4)	***

*Poco relacionada con el arte social gestionado en eventos culturales nacionales.
**Relacionada con el arte social gestionado en eventos culturales nacionales.
*** Muy relacionada con el arte social gestionado en eventos culturales nacionales.

A partir del análisis de la tabla presentada anteriormente, hemos observado en nuestra investigación que solo 8 asignaturas, de entre las 17 revisadas, muestran una fuerte correlación con las competencias y

características examinadas en los eventos culturales mencionados en la revisión sistemática dedicada a los espacios culturales temporales.

Dentro de las tablas elaboradas sobre las facultades y asignaturas podemos consultar datos muy precisos como la presentación o resumen de cada asignatura, los contenidos y los departamentos a los que se vinculan. También, en cada una de ellas hemos incluido unas someras anotaciones sobre la bibliografía, pero en términos generales nos gustaría aportar una secuencia de rasgos generales.

En su mayoría las asignaturas se vinculan a departamentos relacionados con el ámbito escultórico y en estos casos se perfilan hacia conocimientos de la práctica del arte público en espacios urbanos y/o naturales, como una extensión de la práctica artística escultórica en el espacio urbano y sus problemáticas actuales.

Existe también un conjunto amplio de asignaturas que se vinculan a áreas didácticas, y en muchos casos ofrecen unos contenidos propios a la formación en educación artística dentro de diferentes entornos, obviando como única posibilidad de mediación artística al educador al no explorar al artista plástico creador o co-creador.

Asimismo, en torno a las referencias y bibliografías ofrecidas en los planes de estudios podemos percibir que aun siendo amplias la mayoría se encuentran desactualizadas y parten del contexto artístico de los años 60, sin llegar a aproximarse a prácticas artísticas más contemporáneas.

Sin embargo, nuestra investigación no surge en torno al cuestionamiento por la crítica, sino que se dirige al enfoque de las buenas prácticas formativas. Por ello, a continuación, ponemos el foco de atención en aquellas asignaturas que vinculándose a las necesidades formativas del alumnado interesado en ser un artista plástico social. En este sentido destacamos las siguientes asignaturas:

1. *Arte y espacio social de La Universidad de Vigo*, desde donde se le propone al alumno la revisión de manuales de buenas prácticas y se le da un enfoque de las diferentes exposiciones o eventos culturales internacionales y también se les aporta una visión clara del arte colaborativo y colectivo, recogiéndose casos tan actualizados como la última edición de La Documenta de

Kassel. Cabe destacar también la actualización de las referencias bibliográficas aportadas al alumnado, aportándole una visión del espacio internacional y del local, les ofrece modelos de evaluaciones para medir sus propias prácticas y les propone lecturas sobre temáticas actualizadas sobre colectivos, minorías y procesos urbanos como la gentrificación.

2. *Arte, entorno y espacio público de la Universidad de Zaragoza*, desde donde se propone un enfoque expandido de la escultura para llegar a elaborar propuestas sobre el arte contextual, participativo, colaborativo y comunitario, aporta una bibliografía muy amplia que, aunque se ve descompensada en cuanto a género y cobertura geográfica se puede ver equiparada al perfil de especificidad que aporta la identidad y práctica de la docente.

3. *Tácticas de Intervención del Arte Público de la Universidad Politécnica de Valencia*, asignatura dirigida a fomentar el análisis crítico, los estudios de caso y la producción teórico-práctica. Esta asignatura promueve el trabajo en equipo y participativo, buscando proyectar sus resultados en el ámbito social. Para lograrlo, se utilizan metodologías como el Aprendizaje-Servicio (APS) y el trabajo colaborativo. Además, esta asignatura proporciona una amplia bibliografía centrada en el espacio público y el estudio de casos, con un equilibrio entre autores nacionales e internacionales, así como entre mujeres y hombres.

4. *Educación artística y mediación cultural, de la Universidad de La Laguna*. Esta asignatura destaca principalmente por ser la única obligatoria en el plan de estudios del grado en Bellas Artes en toda España. Además, ofrece una metodología altamente práctica y propone actividades de aplicación que permiten contextualizar el aprendizaje teórico a través de su implementación en situaciones prácticas utilizando el enfoque de Aprendizaje orientado a proyectos de Aprendizaje-Servicio (ApS). En este sentido, los estudiantes diseñarán, desarrollarán y evaluarán propuestas de intervención educativa, brindando así fórmulas directas para el entorno local y/o regional.

   También, ofrece a los estudiantes una visión panorámica muy realista sobre la mediación artística y cultural a través de

diversos contextos, colectivos y realidades, brindando una experiencia enriquecedora en el campo de la intervención artística y cultural.

Además de querer resaltar tanto el mérito docente plasmado en estas asignaturas como el carácter pionero de quienes diseñaron sus contenidos, en ellas podemos ver como se reflejarán necesidades que más adelante nos propondremos investigar en el entorno laboral del artista. Con ello podemos percibir como las guías docentes no son únicamente un documento administrativo, sino que también cumple un papel crucial al permitirles definir un itinerario curricular que orientará su futura trayectoria profesional, específicamente en el ámbito del artista social, como enfoque central de nuestra investigación.

5. CONCLUSIONES

En líneas generales, las facultades de reciente creación han tenido la capacidad de poder denominar y organizar la formación en Bellas Artes con unos nuevos patrones, como es el caso de la Universidad del País Vasco, Universidad de Málaga y Universidad de Zaragoza, pero ello no nos aporta un trazado directo hacia las necesidades del perfil formativo investigado. De tal manera que el pilar más importante en la adquisición de las competencias específicas para el artista plástico social en España lo podemos encontrar directamente relacionadas con un conjunto de asignaturas que actualmente se encuentran en la Universidad de La Laguna, la Universidad Politécnica de Valencia, la Universidad del País Vasco y la Universidad de Zaragoza.

Asimismo, aunque valoramos que no existe un itinerario específico para el alumno de bellas artes con un perfil social, hemos podido comprobar que en muchas universidades se ha comenzado a apostar por la creación de un conjunto de asignaturas que dan respuesta a estas necesidades específicas.

Como conclusión final, y en relación a la pertinencia de un tema de actualidad como es el desarrollo profesional de los artistas en el marco laboral -estatuto del artista-, respondemos al contenido establecido en el: *Anteproyecto de ley por la que se regulan las enseñanzas artísticas superiores y se establece la organización y equivalencias de las*

enseñanzas artísticas profesionales, debemos prestar especial atención a las guías docentes donde quedan recogidos *los objetivos, contenidos y la metodología que se prevé aplicar, los criterios de evaluación y la lengua de impartición de las mismas* (p. 22) como parte de los derechos del alumnado relativos a la formación académica en Bellas Artes.

6.REFERENCIAS

Acaso, & Megías, C. (2017). Art thinking : cómo el arte puede transformar la educación (1a. ed.). Paidós.

Anteproyecto de Ley por la que se regulan las enseñanzas artísticas superiores y se establece la organización y equivalencias de las enseñanzas artísticas profesionales, de Educación y Formación Profesional, 4 de primavera de 2023, Ministerio de Cultura y deporte, https://www.culturaydeporte.gob.es/destacados/estatuto-del-artista/documentacion.html

Calle, Román. (2018). Charles Batteux. Las Bellas Artes reducidas a un único principio. Revista Sonda: Investigación y Docencia en Artes y Letras. 7. 363-370. 10.4995/sonda.2018.18347. Reseña del libro "Charles Batteux. Las Bellas Artes reducidas a un único principio". Valencia, PUV. 2016. 202 páginas. Traducción de Josep Monter y Benedicta Chilet. ISBN:978-84-370-9912-5

Maderuelo. (2008). La idea de espacio en la arquitectura y el arte contemporáneos, 1960-1989. Akal.

Mazuecos, B., & Cano, M. J. (Eds.). (2021). Estrategias para la promoción y difusión de artistas emergentes en Andalucía (España) y otros contextos iberoamericanos (pp. 152-163). Sevilla: Aula Latinoamericana de Pensamiento y Creación Contemporáneos.

Rubio Simón, Alejandro José (2020). Recordar las facultades del arte. Bellas Artes y Universidad en Madrid (1967-1992).

Universidad de Zaragoza. (s.f.). Grado en Bellas Artes. Recuperado el 7 de junio de 2023, de https://estudios.unizar.es/estudio/ver?id=102#planes

RED PLANEA: PRÁCTICAS ARTÍSTICAS PARA Y DESDE LA EDUCACIÓN PÚBLICA

FERNANDO TRUJILLO SÁEZ
Universidad de Granada – Conecta13

ANGELINA LORELÍ PADILLA HERNÁNDEZ
Conecta13

SANTIAGO LOZANO DÍAZ
Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

La educación como proceso de transformación personal y social encuentra en las prácticas artísticas enfoques y recursos metodológicos valiosos por su potencial para el aprendizaje significativo y situado, además la posibilidad para promover la reflexión sobre los desafíos del contexto social. Diferentes aportaciones subrayan la relevancia de la educación artística, entendida en sentido amplio, como eje transversal de la educación formal.

A través de una variedad de investigaciones y experiencias educativas se ha demostrado que el arte no sólo mejora el currículo escolar, sino que también brinda a los estudiantes la oportunidad de explorar su creatividad, desarrollar habilidades críticas y participar en procesos de aprendizaje significativo (Jiménez et al., 2023). Este enfoque pone de manifiesto que el arte es una herramienta educativa poderosa que fomenta el desarrollo personal, la expresión individual y la comprensión del mundo que nos rodea.

Según María Acaso (2009), los docentes tienen un papel fundamental como mediadores entre los estudiantes y el arte, ya que son responsables de crear un entorno en el que los estudiantes puedan explorar, experimentar y reflexionar sobre diferentes expresiones artísticas. Acaso y

Manzanera (2015) enfatizan la necesidad de que los docentes adopten un enfoque pedagógico basado en la creatividad, la colaboración y la participación activa de los estudiantes, lo cual implica dejar de lado las metodologías tradicionales y fomentar el pensamiento crítico y la autonomía.

Asimismo, Acaso y Megías (2017) destacan que los colectivos de artistas pueden aportar una visión única y enriquecedora al proceso educativo. La presencia de artistas en las aulas no solo permite a los estudiantes conocer de cerca la práctica artística, sino que también les brinda la oportunidad de experimentar diferentes formas de creación, ampliando así sus horizontes y fomentando su creatividad. Agentes artistas pueden inspirar a los estudiantes, transmitirles su pasión por el arte y motivarles a explorar nuevas posibilidades expresivas.

Es por ello que la educación artística se convierte en un espacio donde pueden experimentar y llegar a desarrollar la imaginación y el pensamiento divergente, lo cual da la oportunidad de abordar problemas desde diferentes perspectivas y encontrar soluciones en diferentes ámbitos de la vida (Acaso, 2009). A esto se suma la oportunidad de expresar cuestiones vinculadas con la identidad cultural, con el respeto y la inclusión en la convivencia.

Los estudiantes pueden mejorar su capacidad para crear ideas originales, encontrar soluciones innovadoras y pensar de manera flexible al explorar diversos medios artísticos, como la pintura, la música, la danza o el teatro. Al alentar a los estudiantes a salir de los límites establecidos y experimentar con nuevas formas de expresión, el arte fomenta la creatividad.

El trabajo en equipo, la comunicación y la empatía se pueden desarrollar a través del arte en la educación. El arte permite a los estudiantes explorar y comprender sus propias emociones, así como las de los demás (Acaso y Megías, 2017). Esto mejora sus habilidades sociales y emocionales, lo que les permite relacionarse mejor con los demás y contribuir positivamente a la sociedad.

Desde esta mirada, la Red PLANEA, iniciativa de la Fundación Daniel y Nina Carasso (Red PLANEA, 2023a), se propone la experimentación de propuestas de arte y escuela en centros educativos públicos de distintos territorios del contexto español. En su tercer año de desarrollo (curso

2021-2022), la Red consolida sus proyectos en centros educativos piloto de Andalucía, la Comunidad de Madrid y la Comunitat Valenciana, y en los centros educativos colaboradores, repartidos en los tres territorios antes mencionados y en La Rioja, además de otras líneas de actuación que implican a artistas, personal de la Administración educativa, instituciones culturales y otros agentes clave.

2. OBJETIVOS

La evaluación de la Red PLANEA en el curso escolar 2021-2022 se propone analizar tanto el proceso como los resultados e indicios de impacto de los proyectos de arte y escuela implementados en centros piloto y colaboradores. La perspectiva es, por tanto, comprensiva, con una diversidad de medios para recoger datos y en búsqueda del diagnóstico, el diálogo, la comprensión y la retroalimentación (Santos Guerra, 2014).

Bajo el marco general definido para la evaluación, en este trabajo presentamos los hallazgos en torno a tres objetivos específicos:

- Valorar el alcance de los proyectos de arte y escuela en cuanto a: tipología de centros y participantes, grado de satisfacción con las actuaciones de la Red y resultados.
- Identificar aspectos que favorecen y/o dificultan la puesta en marcha de las intervenciones artísticas.
- Reconocer líneas de desarrollo y mejora así como conclusiones valiosas para el conjunto de participantes de la Red y para la comunidad educativa en general.

3. METODOLOGÍA

El enfoque general de la evaluación se basa, fundamentalmente, en su función como parte de una valoración comprensiva y que contribuya a la toma de decisiones para la mejora (Pérez Juste, 2002, 2006). Asimismo, otras características fueron:

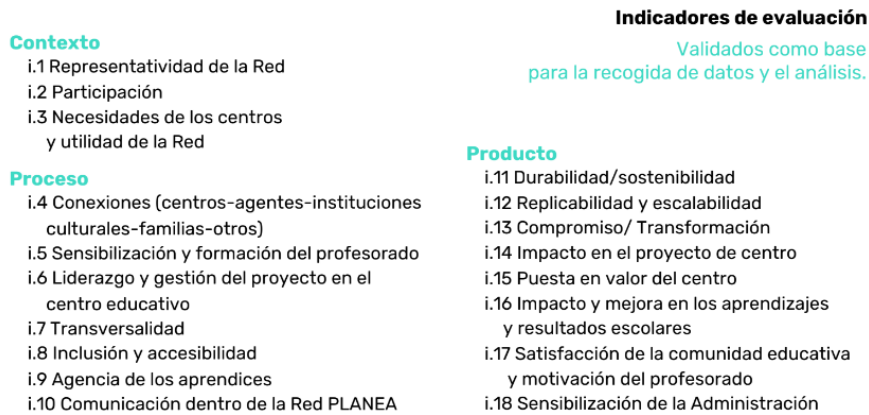
– Su abordaje desde el modelo CIPP (contexto, *input, process, product*) de Stufflebeam (2003), entendiendo la evaluación como parte del proceso, como situada y contextual.

– Su aspiración coral y de 360 grados (Ladyshewky y Taplin, 2015) para escuchar las voces de diferentes agentes involucrados.

– Su diseño con base en indicadores fruto de la revisión de literatura y consensuados por la Red para focalizar la recogida de información y el análisis.

Los indicadores de evaluación se presentan a continuación.

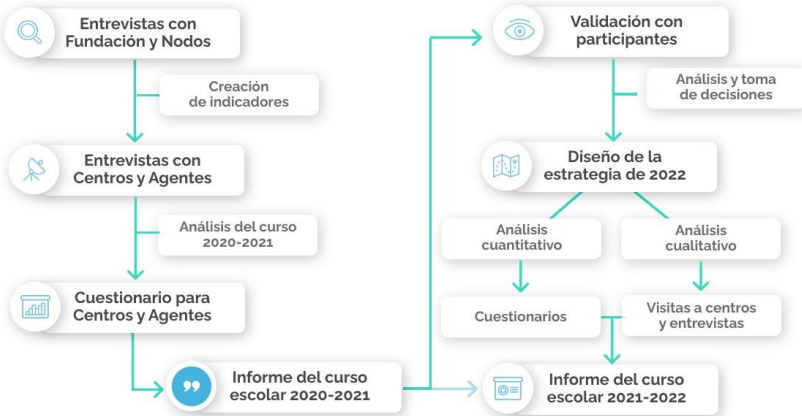
FIGURA 1. *Indicadores para la evaluación de la Red PLANEA*



Fuente: Elaboración propia a partir de la propuesta de Guerra et al. (2020), de la revisión de literatura y de las entrevistas a nodos coordinadores de la Red PLANEA.

El proceso general de la evaluación, con su continuidad respecto del año anterior, puede verse en la siguiente figura.

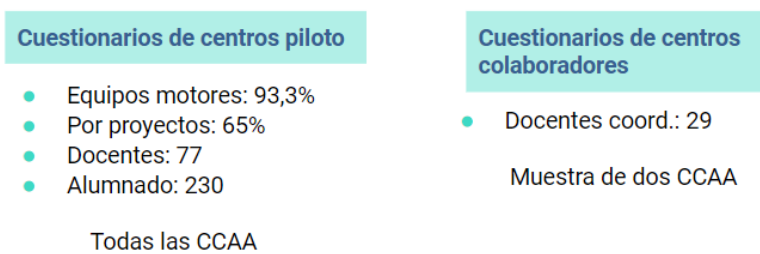
FIGURA 2. *Proceso de evaluación de la Red PLANEA*



Fuente: Elaboración propia

En cuanto a los instrumentos de recogida de datos se ha seguido una estrategia mixta. Por una parte, se diseñaron y validaron cuestionarios con preguntas cualitativas y cuantitativas. El muestreo ha sido intencional por conveniencia considerando cuatro grupos meta: estudiantes, docentes, equipos motores y coordinadores de los centros colaboradores. Las personas participantes completaron los cuestionarios de junio a septiembre de 2022.

FIGURA 3. *Muestra participante en los cuestionarios de evaluación de la Red PLANEA, curso 2021-2022*



Fuente: Elaboración propia

Por otra parte, se realizaron visitas de carácter etnográfico a los centros, donde instrumentos como entrevistas abiertas y semiestructuradas, grupos focales y las notas de campo han sido relevantes para reunir información que permita profundizar en las experiencias PLANEA. El tiempo dedicado a las visitas suma más de 111 horas; una muestra de las actividades puede consultarse en la siguiente tabla.

TABLA 1. *Técnicas de la aproximación cualitativa (visitas a centros) de la evaluación de la Red PLANEA, curso 2021-2022*

Tipo de actividad de indagación (técnicas)	Núm. de entrevistas o sesiones	Tiempo estimado de grabación
Entrevistas con equipos motores	20	11 horas y 32 min.
Entrevistas grupales mixtas (equipo motor, docentes y agentes colaboradores)	7	5 horas y 52 min.
Entrevistas con equipos directivos	6	2 horas y 51 min.
Entrevistas con docentes, tutores y personal de apoyo	19	8 horas y 28 min.
Grupos focales con alumnado	7	1 hora y 59 min.
Entrevistas con agentes colaboradores	12	6 horas y 18 min.
Entrevistas con nodos y agentes mediadores	3	31 min.
Observación de actuaciones, talleres o eventos	8	8 horas y 37 min.

Fuente: Elaboración propia

El análisis de los datos cuantitativos fue realizado según la estadística descriptiva básica, mientras que los datos cualitativos se codificaron con base en los indicadores de evaluación. De manera complementaria, el análisis de datos cualitativos se organizó en dos sentidos: como análisis de caso, y luego como análisis transversal, según los objetivos de la evaluación.

4. RESULTADOS

A continuación se exponen los resultados principales de la evaluación del curso 2021-2022 de los proyectos de arte y escuela de centros participantes de la Red PLANEA. En una primera parte se presentan los hallazgos de tipo cuantitativo, para luego pasar a comentar resultados del análisis de datos cualitativos.

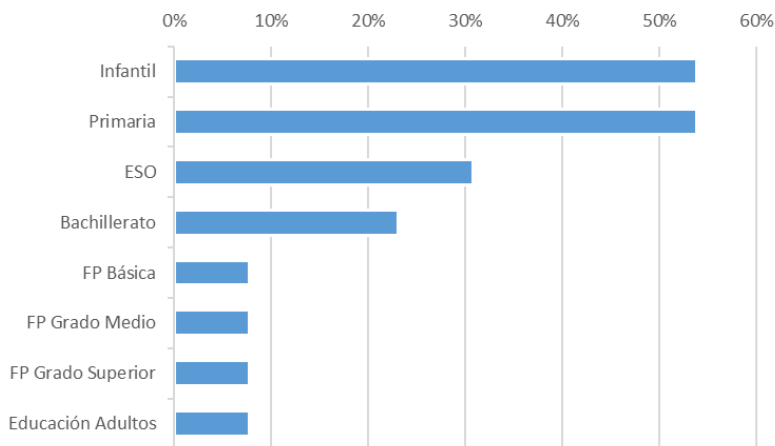
4.1. Hallazgos del análisis cuantitativo

4.1.1. Centros piloto de la Red PLANEA

En primer lugar y según los datos disponibles, los participantes de los proyectos de arte y escuela de los centros piloto del curso escolar 2021-22 fueron 139 docentes y 2054 estudiantes (total agregado), aunque el total es mayor si se considera el universo total de centros educativos piloto de la Red.

En segundo lugar, los centros piloto presentan una distribución equitativa entre centros de Infantil y Primaria (53,85%) y centros de Secundaria y etapas posteriores (46,15%). Todas las etapas del sistema educativo están representadas por los centros piloto de la Red PLANEA.

GRÁFICO 1. *Etapas educativas donde se desarrolla PLANEA en centros piloto del curso 2021-22*



Fuente: Cuestionario general de centros piloto. Elaboración propia

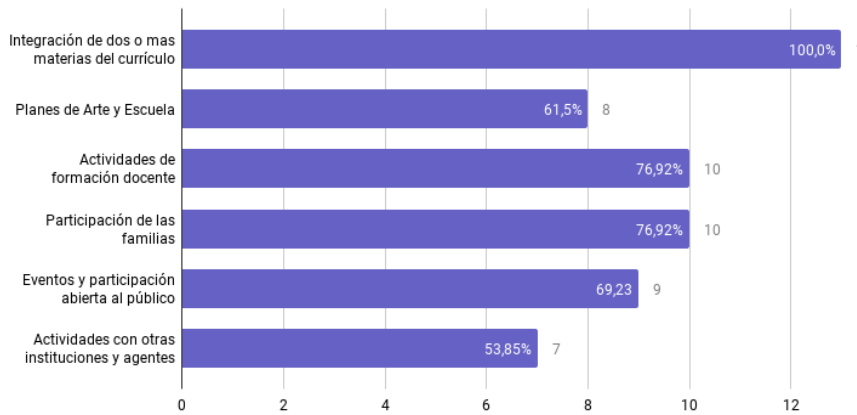
Los centros piloto participantes reportan las siguientes características de su comunidad educativa:

- Familias: 6 centros cuyas familias tienen un perfil socioeconómico bajo o muy bajo, 5 con perfil medio y 2 de perfil alto.
- Alumnado de comunidades migrantes/minoritarias: 12 centros.
- Alumnado con NEE: 12 centros.

– Estabilidad del claustro: para todos los centros piloto el porcentaje de plantilla docente variable representa un desafío.

El siguiente gráfico refleja los avances del curso escolar 21-22. Destaca la transversalidad de los proyectos de arte y escuela en todos los centros (N=13, 100%), así como las actividades de formación docente realizadas (10 centros). Además y según las condiciones dadas por la Covid19 lo han permitido, la participación de familias y de otros agentes e instituciones en los centros ha formado parte de las experiencias artísticas del curso 2021-2022. Por otra parte, existen algunas diferencias entre centros en cuanto a la formación docente y la existencia de planes de arte y escuela como consecuencia de su participación en la Red.

GRÁFICO 2. *Rasgos de proyectos y actuaciones de centros piloto de la Red PLANEA. Curso 2021-2022*



Fuente: Elaboración propia a partir del cuestionario general para centros piloto

Asimismo, el grupo de docentes del equipo impulsor de PLANEA en los centros expresó su reflexión sobre aquello que favorece la realización de los proyectos de arte y escuela así como sobre las dificultades enfrentadas:

- Existen palancas para el éxito de las actuaciones de la Red, destacando el buen hacer del agente colaborador y la flexibilidad para adaptar propuestas al contexto del centro, así como la implicación del profesorado en las actuaciones y la labor de coordinación y apoyo de los equipos motores.

- Entre las dificultades o barreras, destacan la participación de los agentes colaboradores en cuanto a la coordinación con los equipos docentes y la dinamización de los grupos; problemas concretos del desarrollo de las actuaciones (falta de tiempo, enfoque de las sesiones y de los materiales) y el desafío de lograr una mayor implicación del alumnado, docentes y del resto de la comunidad educativa.

Además, los equipos motores de los centros piloto reconocieron los principales resultados obtenidos en las actuaciones de la Red PLANEA del curso 2021-2022. Con especial nivel de consenso, identifican:

- la experimentación con técnicas creativas y artísticas para el aprendizaje,

- los productos finales generados, especialmente aquellos que mejoran espacios del centro y,

- la profundización en temáticas sociales y medioambientales.

En este sentido, la pregunta tipo *ranking* sobre el impacto de los proyectos de arte y escuela de la Red PLANEA (ver Tabla 2) permite afirmar que, para los docentes participantes, las prácticas artísticas desarrolladas en sus centros influyen principalmente en la mejora de las actitudes y el desarrollo socioemocional del alumnado.

Desde la perspectiva del grupo de estudiantes (ver Tabla 3) participantes en esta evaluación, el *ranking* de impacto muestra que ponen en valor los aprendizajes con una clara vinculación curricular (temas medioambientales y sociales, habilidades artísticas, entorno y otras asignaturas).

TABLA 2. *Impacto de las actuaciones de PLANEA en centros piloto del curso 2021-2022*

Líneas de impacto de PLANEA en centros piloto	Rango medio EQUIPOS MOTORES	Rango medio DOCENTES
Mejora de las actitudes y el desarrollo socioemocional del alumnado	3,92	4,27
Mejora en los aprendizajes y competencias del alumnado	4	4,7
Reflexión del alumnado sobre problemáticas sociales y medioambientales	4,69	5,21
Ampliación de recursos metodológicos vinculados con prácticas artísticas	4,77	4,68
Fortalecimiento del proyecto educativo del centro	4,85	5,62
Mejora del equipamiento y recursos del centro educativo	5,85	6,1
Desarrollo de competencias por parte del profesorado	5,92	5,58
Ampliación de las relaciones del centro con otros agentes y el entorno	6,69	5,86
Mejora en la convivencia y el ambiente del centro	6,77	5,74
Mejora en los resultados escolares	7,54	7,23

Nota: Los grupos de participantes debían ordenar aquellos enunciados por orden de relevancia. El rango medio con un valor menor refleja que el enunciado fue ordenado con mayor frecuencia en las posiciones más relevantes del *ranking*. Se añade un código de color por columna, donde los valores mejor calificados se muestran con un color de mayor intensidad.
Fuente: Elaboración propia a partir de los cuestionarios para equipos motores y docentes de centros piloto del curso 2021-2022

TABLA 3. *Impacto de las actuaciones de PLANEA según el alumnado participante, curso 2021-2022*

Líneas de impacto de PLANEA en centros piloto	Rango medio ALUMNADO
He aprendido sobre temas medioambientales y sociales.	4,96
He descubierto y desarrollado habilidades artísticas.	5,20
Me gustan más las actividades artísticas después de la experiencia.	5,27
He aprendido sobre mi propio entorno (el barrio, el pueblo, la ciudad).	5,31
He aprendido sobre diferentes asignaturas con el proyecto de arte.	5,46
Ha mejorado la convivencia con mis compañeros/as durante la experiencia.	5,50
Han mejorado los equipos y recursos disponibles en el centro educativo.	5,66
Han mejorado los espacios de nuestro centro educativo.	5,67
He conocido a artistas y profesionales interesantes.	5,77
He mejorado la manera de expresar mis sentimientos.	6,22

Nota: Pregunta tipo *ranking*, ver nota de la tabla 2 sobre interpretación y rangos medios.
Fuente: Cuestionario para alumnado de centros piloto. Elaboración propia.

En cuanto a la satisfacción general de las personas participantes con los proyectos de arte y escuela implementados en el curso 2021-2022 se identifica una tendencia muy positiva, con un *Net Promoter Score* (NPS) que supera los 50 puntos en el caso de los equipos motores y docentes. La diferencia entre las valoraciones, sobre todo desde la perspectiva del alumnado, indica un pequeño margen de mejora para la Red.

TABLA 4. *Índice NPS -Recomendaría a la Red- de participantes de centros piloto de PLANEA en el curso 2021-22*

Participantes de centros piloto	Nota media	DE	Mín.	Máx.	% Promotores (9 y 10)	NPS
Equipos motores	8,92	1,44	5	10	69,20%	61,5
Docentes	8,9	1,72	1	10	68,30%	58,4
Alumnado	8,3	2,16	0	10	59,57%	47,7

Fuente: Elaboración propia a partir de los cuestionarios por grupo

A continuación se presenta la perspectiva de los centros colaboradores, quienes desarrollan actuaciones más acotadas de prácticas artísticas en sus centros educativos y según las convocatorias abiertas en cada CCAA.

4.1.2. Centros colaboradores de la Red PLANEA

La muestra de centros colaboradores presenta un equilibrio entre las etapas de Educación Primaria (13) y centros de Educación Secundaria Obligatoria (12). El total de participantes se estimó en 127 docentes involucrados en el desarrollo de proyectos de arte y escuela y 2755 estudiantes (totales agregados). Sin embargo, estas cifras serían superiores si se considerara el universo total de participantes, incluyendo a los centros colaboradores de las CCAA de Madrid y de La Rioja.

Después, destacan las siguientes características como parte del contexto donde se desarrollan las prácticas artísticas en la muestra de centros colaboradores:

– Alumnado con NEE. En la gran mayoría de los centros hay alumnado con necesidades educativas especiales que ha participado en las actuaciones de PLANEA (N=26).

– Transversalidad. 28 docentes manifestaron que los proyectos de arte y escuela permitieron abordar contenidos curriculares, mientras que en 25 centros dichos proyectos implicaron la relación entre asignaturas.

– Planes de arte y escuela. Sólo uno de los centros cuenta con un Plan de arte y escuela

– Formación docente. De los 29 docentes coordinadores, 28 reportan la participación en actividades de formación docente puesto que los proyectos incluyen sesiones de formación y tutoría.

– Participación de otros agentes. Un 45% comentó que otros participantes (familias y otros agentes educativos y/o artísticos) se involucraron en los proyectos.

En cuanto al grado de satisfacción con la Red PLANEA, la tendencia positiva se confirma puesto que el NPS es la nota más alta conseguida en la evaluación, con un 86,21. Según varios datos, existe una alta satisfacción con las actuaciones realizadas como parte de la Red.

TABLA 5. *Índice NPS-Recomendaría a la Red de centros colaboradores PLANEA y otros indicadores de satisfacción, curso 2021-22*

Indicadores de satisfacción	Nota media	DE	Mín.	Máx.
Nivel de satisfacción con el programa de PLANEA desarrollado en el centro	9,48	1,4	5	10
Nivel de satisfacción con la formación docente del programa de PLANEA	8,72	2,2	0	10
Posibilidad de incorporar prácticas docentes a un nuevo curso tras participar en PLANEA	8,83	1,91	3	10
Posibilidad de recomendar la Red PLANEA a otros centros educativos y agentes	9,66	0,9	6	10

Fuente: Cuestionario para docentes coordinadores de Programas PLANEA de centros colaboradores, curso 2021-2022. Elaboración propia

En cuanto a los resultados e impacto de los proyectos de arte y escuela, cabe destacar que la principal línea valorada coincide con la percepción de docentes de centros piloto: las prácticas artísticas inciden en la mejora de las actitudes y el desarrollo socioemocional del alumnado (ver tabla siguiente).

TABLA 6. *Líneas de impacto de PLANEA en centros colaboradores, curso 2021-2022*

Líneas de impacto de PLANEA	Rango medio DOCENTES COORDINADORES
Mejora de las actitudes y desarrollo socioemocional del alumnado	3,34
Mejora en los aprendizajes y competencias del alumnado	3,66
Ampliación de recursos metodológicos vinculados con prácticas artísticas	4,21
Mejora en la convivencia y el ambiente del centro	4,90
Reflexión del alumnado sobre problemáticas sociales y medioambientales	5,41
Desarrollo de competencias por parte del profesorado	5,55
Mejora del equipamiento y recursos del centro educativo	6,52
Fortalecimiento del proyecto educativo del centro	6,62
Mejora en resultados escolares	6,93
Ampliación de las relaciones del centro con otros agentes	7,86

Fuente: Cuestionario para docentes coordinadores de Programas PLANEA de centros colaboradores, curso 2021-2022. Elaboración propia

Una vez compartidos los principales resultados de la aproximación cuantitativa, retomamos la información de tipo etnográfico para profundizar en las experiencias donde arte y escuela se encuentran en los proyectos de los centros educativos públicos participantes.

4.2. Hallazgos del análisis cualitativo (Centros piloto)

La lectura interpretativa y transversal de los datos cualitativos respecto de las experiencias de PLANEA en los centros piloto permite identificar rasgos relevantes del proceso de experimentación con las prácticas artísticas en la educación pública. Por una parte, el equipo de evaluación ha generado, en conjunto con los centros piloto y los nodos mediadores, una compilación de experiencias recopiladas en el apartado "Observatorio" de la página web de la Red PLANEA (2023b). Allí se puede encontrar más información sobre los proyectos de arte y escuela donde

dominios artísticos como la expresión plástica a través de murales y otras creaciones, las artes escénicas y la música, la competencia digital, la exploración de talleres y oficios en el barrio, la indagación y el aprendizaje basado en proyectos, etc., generan oportunidades de aprendizaje y de cambio educativo.

A modo de ejemplo, se comparte enseguida la viñeta resumen de uno de los casos analizados.

FIGURA 4. *Viñeta resumen del Caso A de la visita a centros piloto de la Red PLANEA*

Caso A: CEIP Huerta de Santa Marina, Sevilla (Andalucía) Centro piloto de la Red PLANEA desde el curso 2020-2021 Proyectos: "Mi cole también respira", "Mi tercera piel"/"Nuestras cinco pieles", "KLEOS Santa Marina", entre otras líneas de trabajo con prácticas artísticas. Ciudadanía, diversidad y medio ambiente. Conexión con el entorno y mejora de espacios en el centro. Bioclimática, Proyectos de investigación, Comunidad de Aprendizaje, investigación en el barrio. Para ver la descripción completa: https://redplanea.org/centro/ceip-huerta-de-santa-marina/ Áreas: Educación Artística, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Lengua, Educación Física, Inglés, Alemán, Educación en Valores y Matemáticas. Agentes colaboradores: Cotidiana, Antropoloops, Nomad Garden, y Escuela del Garabato.
En la entrevista con Marta V. P., jefa de estudios del CEIP, ella nos comenta que el balance general del desarrollo del proyecto ha sido excelente tanto en satisfacción como en desarrollo competencial. Marta entiende que ha habido un buen diálogo entre el plano curricular y el plano artístico (incluso de cara al alumnado, éste tiene una asignatura llamada "PLANEA"), como después nos ratifican Paula y el resto de docentes que entrevistamos. Además, haber partido de un centro de interés (con base artística y también medioambiental) para acabar transformando el centro y el entorno ha supuesto para el alumnado una experiencia muy enriquecedora. Fuente: Notas de campo de la segunda visita del equipo evaluador al CEIP Huerta de Santa Marina, (31 de mayo de 2022).
Entrada del Observatorio, primera visita del equipo evaluador: https://bit.ly/3J8jMWl Vídeo de resumen del proyecto realizado por la Red PLANEA: https://bit.ly/3qIdpTf

Fuente: Elaboración propia

De manera complementaria, el análisis entre casos permite reconocer hallazgos en común entre los centros piloto. A continuación se presentan los principales resultados de la aproximación cualitativa, organizados según los indicadores de la evaluación.

Ha aumentado y se ha diversificado la **participación** de docentes y estudiantes en las actuaciones de la Red PLANEA: hoy la Red cuenta con centros de todas las etapas educativas, con docentes de todas las materias (ámbito sociolingüístico, ámbito científico-tecnológico, ámbito

artístico, etc.) y con estudiantes de todas las edades y perfiles etarios y socioeconómicos (**representatividad**).

Las **conexiones** de los agentes colaboradores con los docentes y de los agentes con los estudiantes han funcionado de manera satisfactoria. Los centros reconocen la aportación de los agentes colaboradores como un factor enriquecedor para los docentes y para los estudiantes.

La **sensibilización y formación del profesorado** ha mejorado y se ha generalizado, lo cual favorece una mayor implicación y una participación más efectiva del profesorado. Varios centros participantes identifican esta línea de actuación como necesaria de cara a la sostenibilidad de la Red.

En general los proyectos han ganado significativamente en **transversalidad** respecto al año anterior, abordando retos que implican a muchas materias del currículo. Cabe considerar que la transversalidad es un reto en el marco de los centros educativos españoles, donde con frecuencia el trabajo interdisciplinar no tiene una gran tradición. Esto implica que son necesarios momentos de coordinación y dinámicas de trabajo y gobernanza más efectivas.

PLANEA implica un **compromiso de transformación del centro**, en buena medida a través del impacto en el proyecto educativo del mismo. En los casos analizados se pueden observar magníficos ejemplos de líneas claras de transformación en algunos centros, ya sea por la capacidad de PLANEA de transformar o bien los espacios o bien las prácticas educativas; sin embargo, como en el caso de la sostenibilidad, es importante que los centros se planteen en paralelo a la realización de los proyectos cuál fue el punto de partida y cuál desean que sea el punto de llegada de la transformación promovida por PLANEA.

En términos de **satisfacción** de la comunidad educativa y **motivación del profesorado**, el análisis de estos casos y las visitas realizadas nos permiten afirmar que la Red PLANEA está siendo una experiencia plenamente satisfactoria para los centros participantes -sin que esto signifique que no haya aspectos que mejorar:

- El profesorado está feliz de poder participar en una experiencia como PLANEA, que le pone en contacto con agentes colaboradores interesantes y le proporciona recursos para hacer realidad proyectos.
- El alumnado ha disfrutado en general de las experiencias que se han realizado en cada uno de los centros y se han producido aprendizajes valiosos vinculados con los proyectos correspondientes.
- En muchos centros educativos la familia no ha tenido una participación relevante en los proyectos, aunque sí hemos detectado una voluntad de contar con ellas en años venideros.

En cuanto a la **sensibilización de la Administración** como factor de éxito para la Red PLANEA, la presencia de los proyectos de PLANEA en eventos como Ferias de la Ciencia, presentaciones en espacios institucionales, etc., está contribuyendo a que la Red no solo sea conocida por la Administración sino a que los centros puedan servir de ejemplo para otros centros que deseen realizar un camino de transformación a través de la vinculación de arte y escuela.

5. DISCUSIÓN

Los proyectos de arte y escuela desarrollados por los centros piloto y colaboradores de la Red PLANEA ponen en juego una variedad de prácticas artísticas y enfoques pedagógicos a favor del aprendizaje, no sólo del alumnado, sino del conjunto de la comunidad educativa y de los agentes colaboradores participantes. La evaluación del presente curso escolar pretende ofrecer información sobre el proceso y los resultados de dichos proyectos.

Como ha quedado patente, la representatividad de etapas educativas del conjunto del sistema está asegurada en el conjunto de centros participantes de la Red PLANEA. Además, en la evaluación de este curso destaca un mayor número de participantes en los proyectos de arte y escuela, es decir, se amplía el alcance y la colaboración de grupos de alumnado, del profesorado, agentes y otros sectores (familias, colectivos, Ayuntamientos…). Además, existe un buen avance en rasgos como la transversalidad

de los proyectos PLANEA, implicando un trabajo entre contenidos de varias asignaturas hacia un aprendizaje global y significativo.

La alta satisfacción de todos los grupos meta participantes en este ejercicio de valoración es un buen indicador de la acogida de la Red PLANEA. Por otra parte, en general las áreas de mejora apuntan al deseo de consolidar los proyectos y mejorarlos.

El impacto más claro de PLANEA para docentes de centros piloto es la mejora de las actitudes y del desarrollo emocional de su alumnado, coincidiendo con una de las aportaciones de la educación artística en la educación reconocida en la literatura (Acaso y Megías, 2017). El área con un impacto menor declarado es la mejora en los resultados escolares, aunque hay una clara vinculación curricular, como ya se ha apuntado. Además, para el alumnado el resultado más claro tiene que ver con aprendizajes sobre el medio ambiente y otras temáticas sociales, así como el desarrollo de habilidades artísticas y el disfrute de estas experiencias.

Entonces, se han reunido evidencias de los procesos de aprendizaje y creación artística situados y en contexto, así como indicadores de oportunidades para que el alumnado desarrolle un pensamiento divergente sobre temáticas sociales y relacionadas con los Objetivos de Desarrollo Sostenible. La reflexión y la toma de conciencia sobre problemáticas sociales y vías de solución quedan patentes en varios de los proyectos desarrollados en PLANEA en el curso 21-22, en relación directa con la competencia de social y cívica, entre otras de las competencias clave curriculares.

En cuanto a las recomendaciones de mejora, se identifican las siguientes líneas de trabajo:

- Trasladar la experiencia satisfactoria de la Red PLANEA al proyecto educativo del centro (Plan de Arte y Escuela, PlanAE).
- Observar la vinculación entre los proyectos y el currículo en el curso 22-23.
- Valorar la existencia de PlanAE y del reconocimiento a los centros.

- Cuidar de los puntos comentados en cada proyecto como las dificultades y barreras (falta de tiempo, enfoque de las sesiones, etc.), y ampliar la implicación de los claustros en los proyectos PLANEA.
- Analizar la dedicación de los equipos motores y la implicación a largo plazo de docentes de centros colaboradores.

Cabe destacar que el profesorado participante enfatiza la inclusión como valor clave de las propuestas de arte y escuela, siendo factible la participación de todo el alumnado en las experiencias artísticas. Asimismo, la formación docente constituye otra línea de trabajo desarrollada por la Red, una posible línea de profundización para la evaluación sobre todo en los centros piloto.

Asimismo, para los centros piloto de la Red PLANEA participar en esta red representa una oportunidad de mejora educativa y un espacio de posibilidad en tanto que los proyectos les permiten experimentar, con flexibilidad y a partir de la colaboración con agentes colaboradores y los nodos de mediación, sobre arte y educación, sobre la potencialidad de las artes como herramienta de aprendizaje, de mejora de la convivencia y de transformación educativa. La alta satisfacción y el deseo de continuidad por parte de docentes participantes de centros colaboradores apunta hacia una adecuada recepción y puesta en marcha de los proyectos artístico-educativos de esta figura de centros de la Red.

6. CONCLUSIONES

En el curso 2021-2022 se constata el crecimiento de la Red PLANEA en cuanto al número de centros piloto y a los centros colaboradores así como en cuanto al alcance de los proyectos de arte y escuela, en tanto al conjunto de personas implicadas (grupos de alumnado, docentes, comunidad educativa en general y otros agentes) y el tipo de participación.

Sobresale el impacto de dichos proyectos que apunta hacia: la mejora de las actitudes y del desarrollo socioemocional del alumnado, un aprendizaje más transversal a nivel curricular, y la aportación para la mejora de espacios y la transformación de los centros.

Asimismo, surgen tres líneas de reflexión para la mejora: el desarrollo de Planes de arte y escuela en los centros educativos, la formación docente y la mayor implicación del claustro, y la transversalidad y su impacto en los resultados de aprendizaje del alumnado.

En cuanto a desafíos para la evaluación del complejo ecosistema de la Red PLANEA, se pretende avanzar en las siguientes líneas: a) ampliar las muestras de los cuestionarios; b) generar espacios de diálogo y devolución de resultados de la evaluación; c) valorar otras posibles fuentes de evidencias a partir de la colaboración de las y los implicados en los proyectos PLANEA, y; d) profundizar en otras vías de desarrollo de la Red, como el Centro de Recursos y el desarrollo profesional de los agentes colaboradores, según los indicadores de evaluación.

Por último, apuntar que los proyectos de la Red PLANEA ejemplifican la potencialidad de intervenciones artístico educativas para y desde la educación pública, donde docentes y estudiantes, agentes colaboradores y nodos de mediación conjugan visiones y ponen en marcha diferentes iniciativas como nuevas oportunidades de aprendizaje y de mejora educativa, todo ello con una inspiración de largo aliento, sostenibilidad y replicabilidad.

7. AGRADECIMIENTOS

Queremos agradecer a la Fundación Daniel y Nina Carasso y a los Nodos de la Red PLANEA su confianza en Conecta13 como agente colaborador para la evaluación de la Red. También expresamos nuestro agradecimiento y reconocimiento a docentes, equipos directivos de los centros participantes y a los agentes colaboradores por participar en la puesta en valor y la comprensión de los proyectos de arte y escuela. Esperamos que esta contribución, en lo posible, favorezca la difusión de la Red PLANEA y de proyectos donde arte y escuela se encuentran para crear un tercer espacio de creación, aprendizaje y cambio social.

8. REFERENCIAS

Acaso, M. (2009). La educación artística no son manualidades. Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual. Catarata.

Acaso, M. y Manzanera, P. (2015): Esto no es una clase. Ariel.

Acaso, M. y Megías, C. (2017). Art Thinking. Paidós Educación.

Guerra, R., Gulin, O. y Teklak. (2020). Indicadores de evaluación de programas de educación artística y cultural para la transformación social. Educación primaria. (Cuadernos de trabajo Nº 4). UNESCO Etxea – Centro UNESCO del País Vasco. http://bit.ly/3GsSFDn

Jiménez, Lucina, Carbó, Gemma, López Fernández Cao, Marián, Moraes, Paula Ariane da Silva, Aláez, Irene (coords.); Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura [OEI] (ed.). (2023). La educación artística da un paso al frente. OEI.

Ladyshewsky, R. y Taplin, R. (2015). Evaluation of curriculum and student learning needs using 360 degree assessment. Assessment & Evaluation in Higher Education, 40(5), 698-711, https://doi.org/10.1080/02602938.2014.950189

Pérez Juste, R. (2002). La evaluación de programas en el marco de la educación de calidad. XXI, Revista de Educación, 4, 43-76.

Pérez Juste, R. (2006). Evaluación de programas educativos. La Muralla.

Red PLANEA, (2023a, 1 de junio). ¿Qué es PLANEA? Red de arte y escuela. Red PLANEA. http://bit.ly/3itfLSf

Red PLANEA, (2023b, 1 de junio). Observatorio. Red PLANEA. https://bit.ly/42vgZxu

Santos Guerra, M.A. (2014). La evaluación como aprendizaje. Cuando la flecha impacta en la diana. Narcea.

Stufflebeam, D.L. (2003). The CIPP model for evaluation. En T. Kellaghan & D. L. Stufflebeam (Eds.), International Handbook of Educational Evaluation (pp. 31-62). Kluwer Academic Publishers.

EVENTOS CULTURALES TEMPORALES PARA EL ARTISTA PLÁSTICO SOCIAL EN ESPAÑA

RAQUEL LARA RUIZ
Universidad de Salamanca

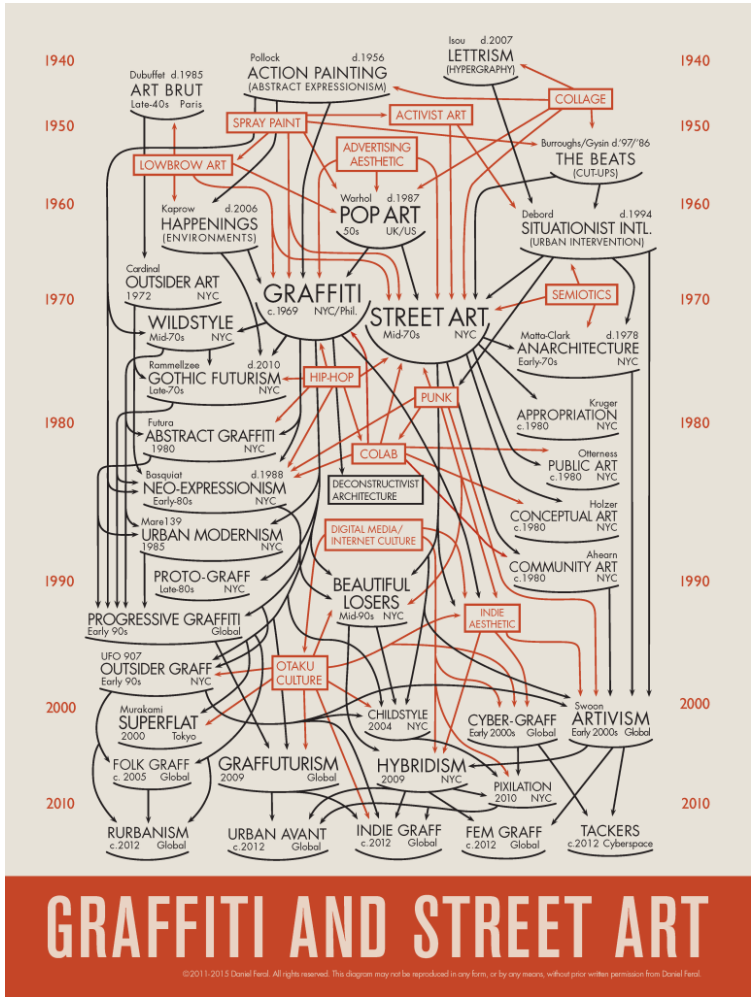
1. EL AUGE DE LA PRÁCTICA SOCIAL EN LAS ARTES PLÁSTICAS

En la década de 1990, se produjo un mayor enfoque en el arte social y comunitario, lo que llevó a un mayor desarrollo teórico en este campo. La teórica y curadora Claire Bishop, en su texto "Antagonism and Relational Aesthetics" publicado en 2004, analizó el arte participativo y colaborativo contemporáneo, y contribuyó significativamente a la teoría y crítica del arte colaborativo global.

Durante años sucesivos el arte social ha encontrado su lugar dentro del sector artístico contemporáneo, a través de las prácticas de los propios artistas, así como en programaciones dentro de las instituciones. Sin bien, el término o la designación del género artístico ha permutado en diferentes contextos. Las principales denominaciones han sido *socially engaged art, community based art, new genre public art, art in the public interest, arte relacional, arte de contexto, arte dialógico o connective aesthetics* (Angulo Delgado, M. T., 2019) podríamos definir que *práctica social* es la definición más utilizada hoy día, haciendo las veces de gran paraguas que acoge sus diferentes acepciones, formatos o contextos no con el fin de unificar todos los términos, sino con la idea de constatar que de un mismo fenómeno artístico pueden surgir diversas ramificaciones según su concepto o su práctica, características en las que podríamos profundizar como partes en sí mismas.

Poner orden y categorizar la terminología y las influencias artísticas no ha resultado una tarea fácil en las últimas décadas, desde este pretexto surge el *The Feral Diagram 2.0*[40].

FIGURA 1. *Diagrama Graffiti y Street Art de Daniel Feral realizado en 2011*



Fuente: http://www.brooklynstreetart.com

[40] Publicado con motivo de la exposición Futurism 2.0 "Symmetry across Centuries" en Blackall Studios en Londres.

Dentro de su aportación visual podemos entender como el término "colab" aparece en el centro del diagrama en interacción con diferentes movimientos influyentes como el hip-hop o el punk y hacia los que deriva como el apropiacionismo, el arte público o el neoexpresionismo. Además entre ellos surgen otras vías de interconexión que vendrían a visibilizar la influencia de un contexto generacional globalizado e hiperconectado, tal y como afirma Juan Martín Prada, es inevitable que *este contexto de participación colectiva que conforman las nuevas redes sociales acabara por ser considerado como uno de los ámbitos más atractivos para ser explorados desde la práctica artística, sobre todo por su enorme importancia en la determinación y consolidación de nuevas pautas y hábitos sociales* (2012, p.35). En términos generales sendos autores coinciden en que las características de los fenómenos culturales de cada época derivan en una nueva cultura popular que demanda en el arte contemporáneo una vía de desarrollo en la práctica artística, en el caso del arte social se trata de la democratización del arte poniendo en acción al público.

A su vez el diagrama de Feral tiene una continuidad, hasta el inicio de 2012, no podemos identificar su propuesta en relación directa con el presente, pero sí manifiesta de manera evidente cómo a medida que pasan las décadas el intercambio entre los movimientos o conceptos poseen una mayor interacción que no solamente se da de manera vertical entre épocas sino de manera horizontal entre coetáneos. Luego, es importante comprender que la práctica de transferencia entre diferentes movimientos culturales impulsa y promueve el crecimiento y desarrollo de la práctica social del arte.

2. OBJETIVOS

La presente investigación pone el foco de atención en el contexto laboral del artista plástico social. Dentro del texto reunimos un conjunto de datos sobre eventos culturales donde analizaremos sus modelos de gestión, sus prácticas y sus temáticas en vías de promover un itinerario en el futuro que posteriormente pueda ser útil en la elaboración de planes de estudios de la educación artística superior del artista.

El origen de la presente investigación se origina en base al cuestionamiento previo sobre las relaciones entre la formación que se ofrece actualmente al artista y las propuestas artísticas desarrolladas en espacios culturale*s*, con objeto a entender si el alumno titulado adquiere las competencias necesarias para desarrollar proyecto de carácter social sin necesidad de tener que recorrer otros itinerarios formativos, como podría ser el de un educador o formaciones complementarias.

Además de este primer objetivo genérico nos surgen otros más específico, originados en el propio desarrollo de la investigación, tales como:

1. Investigar y recopilar información sobre los eventos culturales más recientes de España que promueven propuestas artísticas participativas y colaborativas.
2. Identificar las características y la diversidad de las propuestas artísticas presentadas en los espacios culturales, tanto en términos de disciplinas artísticas como de estilos y enfoques.
3. Comparar la formación artística proporcionada por los centros educativos y examinar cómo se relaciona con las propuestas artísticas desarrolladas en los espacios culturales.

3. METODOLOGÍA

El sistema laboral de las artes para el artista plástico, comúnmente denominado *el circuito,* se presenta para muchos titulados en Bellas Artes como un salto al vacío, en el que muchos no logran insertarse, bien es cierto que la tarea de ser artista es ardua en muchos casos el desconocimiento del contexto socio-laboral contribuye a ello. No es casual que el artista y educador Pablo Helguera recurra a imágenes para explicar este hecho. De alguna manera a través de sus dibujos, sobre el mundo del Arte, explica la dificultad de acceso a la creación en la cultura artística visual contemporánea y se muestra como un mundo en proceso de territorialización y donde parece estar todo repartido.

FIGURA 2. *Dibujo de Pablo Helguera*



Fuente: Helguera, P. (2012). Art Scene

La presente investigación posee un enfoque cualitativo y organizativo de este espacio de promoción del artista, dentro del cual se establece como metodología una revisión sistemática para analizar los eventos artísticos nacionales, en concreto sobre los que integran es sus modelos de gestión, prácticas sociales participativas. Dichos eventos pasan a tener denominaciones genéricas distintas como bienales, muestras, festivales, etc. No es por tanto esta designación su principal característica común sino su *modus operandi,* por ello, a continuación, pasaremos a llamarlos: *espacios culturales temporales.*

Asimismo, la selección de eventos se ha realizado teniendo en cuenta ArteInformado, *la guía más completa del arte contemporáneo* (ARTEINFORMADO. Portal sobre arte contemporáneo iberoamericano, s/f), Con el propósito de establecer un marco conceptual coherente para evaluar las similitudes entre las propuestas implementadas en dichos contextos, se ha adoptado una estrategia metodológica que acota la muestra a eventos ocurridos en un intervalo temporal específico, comprendido entre los años 2021 y 2023. Esta selección temporal se ha

llevado a cabo con la finalidad de obtener datos empíricos actualizados y pertinentes para el análisis en cuestión.

Los datos recopilados han sido organizados en un conjunto de tablas y fichas, cuyo análisis detallado se llevará a cabo en el punto de discusión número 4. Para obtener esta información, se ha realizado una revisión exhaustiva de las publicaciones disponibles en los respectivos sitios web de los eventos mencionados. Este enfoque nos permitirá ofrecer un análisis completo de las últimas propuestas presentadas en la Bienal de Arte de Lanzarote, Prototipoak. Bienal Internacional de Nuevas Formas Artísticas, Bienal de Mislata Miquel Navarro- Edición Arte Público, Mostra art públic / Universitat Pública de Valencia, Bienal de Mujeres en las Artes Visuales, Bienal de Arte Contemporáneo de la Fundación ONCE, Concéntrico. Festival Internacional de Arquitectura y Diseño de Logroño y Cáceres Abierto.

4. DISCUSIÓN

A lo largo del siguiente apartado revisaremos cada uno de los espacios culturales temporales, primeramente, presentaremos cada uno a partir de una somera descripción, posteriormente en una tabla se encontrarán recogidas las actividades que sirve de objeto de estudio a nuestra investigación y finalmente concluimos cada apartado con un breve balance sobre la edición analizada.

4.1. Espacios culturales temporales sobre arte social en España

4.1.1. Bienal de Arte de Lanzarote

La undécima edición de la Bienal de Arte de Lanzarote, organizada por los Centros de Arte, Cultura y Turismo del Cabildo de Lanzarote, tuvo como enfoque principal la sociedad lanzaroteña en sí misma, desde lo local hasta lo global. Se reconoció que la cultura desempeñaba un papel fundamental como un bien intangible que actuaba como un catalizador social, capaz de establecer relaciones, preservar y estudiar nuestra herencia común, registrar los acontecimientos socioculturales y educar a nuestra sociedad.

Esta edición de la bienal defendió que la auténtica cultura era democrática, inclusiva, participativa y polifónica, y reconoció los conflictos y desafíos del presente, preservando la diversidad y garantizando la igualdad entre los individuos. La bienal fue concebida por y para la ciudadanía, abordando temáticas y discursos relacionados con el compromiso social y las prácticas disidentes, como los flujos migratorios, la memoria histórica, la realidad socioeconómica y los derechos civiles. Además, se centró en aspectos colaborativos y colectivos, en el territorio y en la esfera pública, y en la interconexión entre pasado, presente y futuro.

TABLA 1. *Tabla que muestra las actividades participativas de la Bienal de Arte de Lanzarote*

NOMBRE PROPUESTA	**AÑO**	**ARTISTA / COLECTIVO**
SEREMOS LO QUE COMEMOS (Taller participativo).	2022/2023	GERSON DÍAZ (Lanzarote, España, 1977)
CONTENIDO PROPUESTA	PÚBLICO TARGET	MEDIO
Taller participativo con jóvenes de entre 13 y 17 años realizado en IES Playa Honda, CEO Playa Blanca, IES San Bartolomé y CEO Ignacio Aldecoa.	Jóvenes de entre 13 y 17 años	Fotografía
La fotografía participativa es una metodología que encuentra sus principales influencias en las teorías de la comunicación participativa, el enfoque de la investigación participativa y la pedagogía critica. Esta metodología viene siendo aplicada alrededor del mundo por diversas organizaciones y fotógrafos particulares, quienes creen en la posibilidad de la participación y de la fotografía para empoderar a las comunidades como agentes de su propio cambio. El objetivo del taller es reflexionar sobre los hábitos alimenticios de la juventud de Lanzarote y La Graciosa, tanto por parte de los participantes en el taller como del público en general, y del uso de la fotografía como medio de comunicación actual de los jóvenes, a través de las diferentes redes sociales. Este proyecto participativo está lejos de ser un taller meramente asistencial y busca que las personas involucradas logren identificar, a través del trabajo fotográfico y de la reflexión grupal, elementos relevantes, distinguiendo aspectos positivos y negativos, y así motivar un cambio.		
NOMBRE PROPUESTA	AÑO	ARTISTA / COLECTIVO
ESTA HISTORIA NO ESTÁ DISPONIBLE	2022/2023	Un proyecto de la Asociación Cultural y Artística Ars Magna coordinado por Víctor G. Moreno y Elena Zabalza
CONTENIDO PROPUESTA	PÚBLICO/ TARGET	MEDIO
Activación a través de asociaciones locales.	Habitantes de los barrios de Valterra y Puerto Naos (Arrecife).	Documental

Durante el confinamiento y después las distintas fases de la pandemia generada por la COVID-19 nos preguntamos qué ha pasado en nuestro barrio, qué ha sido de mucha gente que ya no vemos, cómo han cambiado las vidas de estas personas, incluso la nuestra como vecinos.

Muchos medios se preocuparon en su momento de acercarse para captar dichas impresiones, pero ya no se encuentran disponibles, ya no sirven, ya no son noticiables. Hemos querido reapropiamos de ese aviso en la red social Instagram para el título del proyecto, el cual nos avisa que cierta historia «ya no se encuentra disponible».

Letras blancas sobre un fondo negro que nos notifica que ya han pasado veinticuatro horas desde su publicación, animándonos a seguir viendo historias, porque si no somos rápidos nos las perderemos.

A partir de este contexto trabajaremos desde la experimentación geográfica, usando diferentes medios y metodologías para mapear la vida y el territorio del barrio de Valterra y Puerto Naos en Arrecife —cercanos al Museo Internacional de Arte Contemporáneo. MIAC-Castillo de San José— y construir un «pseudoarchivo» documental basado en el texto, la imagen fija y el sonido. Para ello, se invitará a varios creativos y creativas y/o colectivos especializados a trabajar juntamente con Ars Magna, siempre buscando crear redes de colaboración con los barrios, vecinos, asociaciones y colectivos.

NOMBRE PROPUESTA	AÑO	ARTISTAS / COLECTIVO
UNA MATERNIDAD SECUESTRADA	2022/2023	MÓNICA MAYER (Ciudad de México, México, 1954)
CONTENIDO DE LA PROPUESTA	PÚBLICO/TARGET	MEDIO
Archivo creado a partir de entrevistas con artistas y activistas	Mujeres, activistas y otras artistas	Archivo

¡NO A LAS MATERNIDADES SECUESTRADAS!

Cada vez me cuesta más trabajo explicar mi trabajo porque puede parecer muy laberíntico, pero ahí les va.

En 2011, empecé un proyecto de larga duración que se llama De Archivos y Redes en el que asisto a diversos acervos, me adentro a sus materiales y de ahí sale una pieza que se llama, por ejemplo, Visita al Archivo del Museo del Chopo. Este recorrido me ha permitido trabajar con los materiales de instituciones como Ex Teresa Arte Actual (Ciudad de México), los archivos del crítico Olivier Debroise y el de la fotógrafa y editora feminista Ana Victoria Jiménez o, incluso, el que conformamos Víctor Lerma y yo, conocido como el Archivo Pinto mi Raya.

Para cada «visita» generalmente genero un par de obras. Por ejemplo, de Visita al Archivo de Ana Victoria Jiménez, salieron: Archiva: obras maestras del arte feminista en México (México, 2013) y Maternidades Secuestradas (México, 2012). Ésta última la realicé después de encontrar imágenes de Jiménez de la primera manifestación a favor del aborto a la que asistí en la Ciudad de México en 1977 y plantearme qué tanto había cambiado la situación en mi país en estas décadas.

Pero el enredo sigue. Maternidades Secuestradas, consistió en una serie de reuniones con artistas y activistas feministas para trazar los problemas actuales de las maternidades desde nuestras experiencias personales. Las jóvenes mencionaban que, aún hoy en día, sus familias las presionaban a casarse y tener hijos.

Otras compartieron las historias de abortos mantenidos en secreto o no faltaban las que, a pesar de haber decidido no procrear, les había tocado cuidar a familiares. Una vez identificados varios grupos, cada uno convocó a otras mujeres afines y tuvieron sus propias reuniones para ampliar y matizar las ideas sobre el tipo de maternidad que enfrentaban en nuestro sistema capitalista, patriarcal y colonizado, con todo lo que ello implica. De ahí brincamos a las redes sociales e invitamos a todas las personas a compartir sus ideas completando el hashtag #UnaMaternidadSecuestradaEs. Por último, el 11 de mayo de 2012, con cerca de 800 respuestas, realizamos una manifestación/performance llamada La protesta del día después, de la cuál salieron un par de pequeños videos como el que participa en esta bienal.

Maternidades Secuestradas siguió creciendo. Tras convocar a un grupo de artistas y activistas a embarcarse en un proceso similar en Argentina, el 25 de noviembre de 2019 se llevó a cabo Maternidades en Tensión que consistió en un contingente que realizó una acción durante la marcha en contra de la violencia hacia las mujeres en Buenos Aires. También hice Maternidades en Pandemia, pero esa explicación la dejo para otro momento.

Si usted terminó de leer esta larga explicación (me dicen que la gente que va a exposiciones no lee cédulas de más de 50 palabras), es posible que le interese saber más de la pieza. En tal caso, pase a visitar mi blog del proyecto en http://www.pintomiraya.com/redes/.https://bienalartelanzarote.com/portfolio_page/una-maternidad-secuestrada-es/

La tabla muestra claramente cómo la Bienal acogió proyectos participativos y sociales que brindaron un espacio para lo local, involucrando a asociaciones y jóvenes a través de los institutos cercanos. Además, se llevaron a cabo propuestas expositivas que buscaron generar visibilidad para diversas causas sociales. Estas propuestas solían abordar temáticas que buscaban establecer vínculos entre la identidad caribeña y canaria.

Dentro de las exposiciones y actividades de la Bienal, se exploraron diversas temáticas, entre las que se destacaron: monumentalidad, descolonización, cultura sur, trauma social, dolor, ciudadanía local, artistas locales, mujer, racismo y maternidad. Estos temas fueron abordados de manera significativa y enriquecedora, contribuyendo así a la reflexión y el diálogo en torno a estos asuntos relevantes.

4.1.2. *Prototipoak*. Bienal Internacional de Nuevas Formas Artísticas

La Bienal expuso la creación contemporánea a través de reconocidos artistas y compañías internacionales, cuyas propuestas abarcaron una amplia gama de disciplinas artísticas, como las artes visuales, las artes escénicas, el cine, los audiovisuales y la palabra. Esta bienal se caracterizó por presentar *site-specifics*, performances, instalaciones, intervenciones en el espacio público y arquitecturas efímeras como medios de expresión artística.

A través de esta diversidad de formatos y medios, *Prototipoak* buscó explorar nuevas formas de manifestación artística y fomentar la experimentación y la innovación en el ámbito creativo. La bienal ofreció una plataforma para el intercambio cultural y artístico, invitando al público a sumergirse en experiencias artísticas multidisciplinarias y desafiantes que trascendieron los límites convencionales de las expresiones artísticas tradicionales.

TABLA 2. *Tabla que muestra las actividades participativas de Prototipoak. Bienal Internacional de Nuevas Formas Artísticas*

NOMBRE PROPUESTA	**AÑO**	**ARTISTA / COLECTIVO**
"DEEP WISHES, PROMISES AND HOPES"	2023	Ainhoa Lekerika
CONTENIDO PROPUESTA	PÚBLICO TARGET	MEDIO
Ainhoa Lekerika activa en Prototipoak una intervención colectiva en la sala expositiva del Centro en la que, besando la pared, se dibuja con carmín rojo el espacio. A partir de una relación de intimidad, un grupo de personas se junta y desde una sensibilidad activa besa el lugar. Esto genera formas cuyo imaginario nace como respuesta a ciertos anhelos, entendiendo el dibujo como una forma de conectar con los recuerdos y el conocimiento	Público general	Acción-intervención
https://prototipoak.azkunazentroa.eus/es/actividad/deep-wishes-promises-and-hopes/		
NOMBRE PROPUESTA	AÑO	ARTISTA/COLECTIVO
"DEUS EX MACHINA"	2023	TEATRO OJO
CONTENIDO PROPUESTA	PÚBLICO/ TARGET	MEDIO
"Deus Ex Machina" es un proyecto escénico y de arte participativo para escuchar las maneras múltiples y singulares en las que habla todo un país.	Público	Acción Performance
Desde un Call Center instalado en la sala de exposiciones de Azkuna Zentroa, se reúnen una gran cantidad de voces que habitan Euskadi y otros lugares del Estado Español. Cada llamada se hace a través de un guion abierto de preguntas muy diversas, orientadas a producir conversaciones insospechadas para indagar en el inconsciente histórico del territorio, utilizando la palabra para dar forma a cómo las personas imaginan su propio mundo, así como el estado de ánimo que las acompaña. Las preguntas buscan despertar el subconsciente de aquellas personas que contesten el teléfono y se encuentren con una voz que les llama desde un centro de cultura. Las voces de quienes permanezcan en la llamada y contesten el guion de preguntas serán escuchadas en tiempo real dentro del espacio escénico. "Deus Ex Machina" conforma así una exposición de voces, en una propuesta artística que transita entre el teatro y la instalación. https://prototipoak.azkunazentroa.eus/es/actividad/deus-ex-machina/		
NOMBRE PROPUESTA	AÑO	ARTISTAS/COLECTIVO
"8 TOPAKETA"	*2023	LAIDA LERTXUNDI
CONTENIDO DE LA PROPUESTA	PÚBLICO/TARGET	MEDIO
Laida Lertxundi muestra el proyecto "8 Topaketa", desarrollado como Artista Asociada a Azkuna Zentroa, una escuela efímera y un proyecto cinematográfico colaborativo en 16 mm. Esta pieza fue realizada en las montañas del País Vasco a partir de una serie de partituras abiertas dirigidas por artistas invitadas y llevadas a cabo en pequeños grupos entre 2021 y 2022.	Otros artistas	CINE Y AUDIOVISUALES / INSTALACIÓN / PROYECCIÓN

Sin partir de un guion o storyboard, las escenas tomaron forma a medida que la artista y las personas colaboradoras interpretaban instrucciones para las intérpretes y la cámara, desarrolladas en respuesta a los dramáticos y peculiares paisajes del País Vasco. Estas partituras fueron diseñadas para fomentar la improvisación, la observación profunda del entorno, la resolución de problemas en grupo y la desfamiliarización. Laida Lertxundi aborda el cine no sólo como un medio para producir narrativa o fantasía, sino como una impresión de su propia creación y un conjunto de relaciones materiales contingentes dentro de un entorno concreto. Así, enmarca el espacio del rodaje como un fin en sí mismo, un sistema ecológico que impulsa el trabajo y es muy visible en las imágenes resultantes. FICHA ARTÍSTICA Artistas: Alex Alonso Díaz, Sirah Badiola, Ren Ebel, Usoa Fullaondo, Kiera Greene, Ketuta Alexi Meskhisvili, Clara Schulmann. Participantes: Rocío Agudo, Andrea Aguilera, Miguel Alejos, Carla Andrade, Leyre Arraiza, Tania Arriaga, Rebecca Jane Arthur, Miren Barrena, Judit Cerqueiro, Xabier Despaigne, Hanah Lur Ebel Lertxundi, Maite Choya, Marion Cruza, Fran Fraca, Andrea Franco Batievsky, Ines García, Susana Gonzalez Colls, Ana Gonzalez Telleria, Helena Goñi, Keira Greene, Tom Haines, Gala Knorr, Julia Martos, Rita Morais, Ander Muñoz, Olatz Ovejero, Federico Paladino, Javier Perez Curiel, Oksana Pohrebennyk, Bárbara Rodriguez, Leo Rodriguez Haines, Alba Rua, Iker Ruíz de Apodaka, Alex Salaberria, Marta Sanchez, Maider Santos, Jimmy Schaus, Beatriz Setién, Diego Sologuren, Amaia Urra, Milagros Valerio, Maia Villot. https://prototipoak.azkunazentroa.eus/es/actividad/8-topaketa/

NOMBRE PROPUESTA	AÑO	ARTISTAS/COLECTIVO
"ARQUEOLOGÍA EN REVERSO - 43°15' 35" N 2°56' 14.9" W"	2023	IRATXE JAIO + KLAAS VAN GORKUM
CONTENIDO DE LA PROPUESTA	PÚBLICO/TARGET	MEDIO
Mandar un mensaje al futuro. Iratxe Jaio y Klaas van Gorkum invitan al público a participar en la ceremonia para emplazar una caja negra en el lugar donde permanecerá sin abrir durante los próximos 1.000 años.	alumnado del Máster Propio de Práctica y Teoría en Artes y Cultura Contemporánea Azkuna Zentroa – Alhóndiga Bilbao y la UPV/EHU.	ARTES VISUALES / ARQUEOLOGÍA EXPERIMENTAL / EXPOSICIÓN / ACCIÓN PARTICIPATIVA

La caja es un testimonio del momento histórico y ecológico actual. Sellada herméticamente, contiene una selección de objetos reunidos junto con el alumnado del Máster Propio de Práctica y Teoría en Artes y Cultura Contemporánea Azkuna Zentroa – Alhóndiga Bilbao y la UPV/EHU. Durante el seminario impartido en este Máster por Iratxe Jaio + Klaas van Gorkum, las personas participantes han afrontado cuestiones sobre el colapso ecológico, la herencia del presente, y las consecuencias de aplicar una perspectiva a muy largo plazo a la práctica cultural: ¿Qué significa que un objeto artístico exista más allá del ámbito de la economía de la atención inmediata de la vida contemporánea? ¿Qué pasa si nadie lo ve o lo experimenta, porque está escondido? ¿Qué pasa si solo se descubre en un futuro lejano por seres con los que compartimos pocos o ningún código cultural? La caja negra es fruto de una reflexión sobre estas preguntas. Las participantes han documentado cada paso del proceso para crear un inventario detallado del contenido y garantizar que quede un registro de su existencia antes de que desaparezca. Pero, ante todo, esta caja negra es un mensaje que se emite con la esperanza de que en 3023 quede todavía alguien para recibirlo. FICHA ARTÍSTICA Un proyecto de Iratxe Jaio y Klaas van Gorkum en colaboración con el alumnado del Máster Propio de Práctica y Teoría en Artes y Cultura Contemporánea de Azkuna Zentroa – Alhóndiga Bilbao y la UPV/EHU. Participantes: Xabier Barrutia, Miren Bayona, Ekain, Paula Carcamo, Victor Díez, Juana Esparza, Sabin Fígaro, Koldo Gutiérrez, Edurne Iriondo, Arantzazu Luzarraga, Lucía Meyiro, Iñaki Olarra, Alfredo Olarra, Jesús M.ª Platón, Manuela Varona, Kaizen Vegas, Juan Viedma. https://prototipoak.azkunazentroa.eus/es/actividad/arqueologia-en-reverso-4315-35-n-256-14-9-w/

NOMBRE PROPUESTA	AÑO	ARTISTAS/COLECTIVO
"HITSUDANKAI-FROM NOW/HERE, SILENCE"	2023	ORANGCOSONG
CONTENIDO DE LA PROPUESTA	PÚBLICO/TARGET	MEDIO
El colectivo artístico japonés propone el taller/perfomance "Hitsudankai - From now/here, Silence" donde quienes participan sólo pueden comunicarse a través de la escritura y manteniendo un absoluto silencio.	Público general	ARTES VISUALES / ARQUEOLOGÍA EXPERIMENTAL / EXPOSICIÓN / ACCIÓN PARTICIPATIVA

Proponen así un nuevo formato de diálogo donde la comunicación escrita es el canal por el que se produce la conversación. Bajo esta particular situación de completo silencio, la presencia de las personas se confirma a través de sus propios cuerpos, palabras, imágenes y dibujos en el papel. Sólo una persona puede escribir a la vez mientras el resto mira, escucha, espera y el tiempo de quietud se acumula en el espacio. A pesar del formato simple, a veces (casi siempre) ocurren momentos dramáticos. https://prototipoak.azkunazentroa.eus/es/actividad/hitsudankai-from-now-here-silence/

El evento se encargó de gestionar no solo exposiciones y eventos culturales, sino también una amplia variedad de actividades participativas que suelen contar con la participación de artistas regionales. Estas actividades participativas tuvieron como objetivo principal colocar al público en el centro de atención y establecer un contacto directo con los artistas. A través de su página web, se ofrecieron diversas formas de participar, de manera accesible para todos.

Muchas de las acciones participativas se centraron en la acción, la performance y la experimentación, así como en la utilización de la tecnología. Además, también se exploraron temas relacionados con el cuerpo y objetos encontrados. En la última edición, se propusieron temas como la activación del entorno local/regional, el contacto y la comunicación entre artistas y ciudadanos, el estudio del territorio, la conciencia histórica, la coautoría entre artistas, el contacto físico tras la pandemia, la meditación y la intimidad.

Estas propuestas temáticas reflejaron el compromiso del evento con la participación activa del público y la exploración de nuevas formas de interacción artística, abarcando tanto aspectos sociales y culturales como emocionales y personales.

4.1.3. Bienal de Mislata Miquel Navarro- Edición Arte Público.

La Bienal se estableció como una convocatoria pública dirigida que, en los años pares, tenía como objetivo premiar intervenciones en el espacio público que fomentaran la generación de nuevos modelos de interacción ciudadana. Por otro lado, en los años impares, se enfocó en la adquisición de obras artísticas que abordaran el compromiso social.

Esta bienal, a través de su enfoque dual y alternante, buscó promover la exploración de diferentes manifestaciones artísticas y su impacto en la esfera pública. Por un lado, se valoró la capacidad de las intervenciones en el espacio público para estimular y transformar las relaciones entre los ciudadanos, generando un entorno propicio para el diálogo, la participación y la cohesión social. Por otro lado, se reconoció la importancia de adquirir obras artísticas que abordaran cuestiones relacionadas con el compromiso social, aportando reflexiones y propuestas que

contribuyeran al enriquecimiento de la comunidad y la promoción de la conciencia cívica.

TABLA 3. *Tabla que muestra las actividades participativas de la Bienal de Mislata Miquel Navarro- Edición Arte Público*

NOMBRE PROPUESTA	**AÑO**	**ARTISTAS/COLECTIVO**
El que hem perdut, 2022.	2022	Juan Antonio Cerezuela
CONTENIDO DE LA PROPUESTA	PÚBLICO/TARGET	MEDIO
El que hem perdut es una intervención que ubica narrativas personales de migración en diálogo con el espacio público. Se trata de un proyecto de sensibilización en torno a aquello que se deja atrás por el hecho de migrar a otro país. A partir de un encuentro con personas migrantes acogidas en el CAR de Mislata, fragmentos de estos relatos personales son plasmados sobre una pared con pintura fotoluminiscente. El espacio público actúa aquí como acogida del relato personal, en una especie de intermitencia lumínica que permite a cada relato seguir existiendo en el tiempo.	Migración	Archivo de relatos e intervención en el espacio público.
Sensibilización en torno a aquello que se deja atrás por el hecho de migrar. https://biennalmislata.com/ediciones/edicion-2022/juan-antonio-cerezuela		
NOMBRE PROPUESTA	AÑO	ARTISTAS/COLECTIVO
Elles compten, 2022.	2022	Mónica Mura
CONTENIDO DE LA PROPUESTA	PÚBLICO/TARGET	MEDIO
Elles compten quiere romper el control de género sacando las mujeres del anonimato de los espacios interiores y privados a través de una instalación de 47+1 retrato y de 1 cuestionario (disponible en la Casa de la Dona), para recuperar la historia de la ciudad a través de sus testimonios. Las fotografías impresas en banderas y colgadas por los balcones, ocupan el espacio exterior del centro de Mislata gracias a la complicidad de los habitantes. Las ciudadanas de Mislata, heroínas anónimas que pueden ser nuestras abuelas, madres, hermanas o hijas, se suman a las mujeres de diferentes partes del mundo que han puesto a disposición sus rostros y sus memorias para promover la igualdad y luchar juntas contra el imperante control de género ínsito en la historia oficial.	Mujeres del barrio	Instalación. Retratos de mujeres anónimas de Mislata, realizados en telas en formato bandera y cuestionario de diez preguntas en dos idiomas.
Dar valor a las historias de las mujeres del barrio https://biennalmislata.com/ediciones/edicion-2022/monica-mura		

La Bienal tuvo la capacidad de acoger propuestas participativas debido a que estas formaban parte integral del desarrollo de la práctica artística del artista. Sin embargo, es importante señalar que el número de ediciones en las que se han presentado este tipo de propuestas ha sido reducido en comparación con el total. A pesar de esto, la gestión del evento destacó por ser una convocatoria abierta que permitió la incorporación de proyectos artísticos, lo que ha resultado en la participación de un conjunto de artistas sumamente heterogéneo.

En las últimas ediciones de la Bienal, se han abordado temáticas participativas relacionadas con la sensibilización del espacio público con relación a la experiencia de los migrantes y las mujeres. Estas temáticas reflejan un compromiso por parte de la Bienal en explorar cuestiones sociales relevantes y dar visibilidad a perspectivas diversas en el contexto del arte y el espacio público. Al fomentar la participación del público y abordar temas sensibles, la Bienal busca generar un diálogo inclusivo y promover la reflexión crítica sobre las realidades contemporáneas.

4.1.4. Mostra art públic / Universitat Pública de Valencia

La muestra de arte en el espacio público destacó por su enfoque en la experimentación de las posibilidades inherentes al concepto de *site specific*. Esta concepción artística se caracterizó por abarcar de manera transversal aspectos de pedagogía y compromiso social. Mediante una colaboración estrecha entre el artista y la comisaria, se buscó intencionalmente convertir el espacio y el público en agentes transformadores, a través de planteamientos arquitectónicos o mediante la inclusión de las personas.

En este contexto, la muestra de arte en el espacio público se convirtió en una plataforma dinámica donde se exploraron nuevas perspectivas y se promovió la interacción entre el arte, el entorno físico y la audiencia. La transversalidad de enfoques y la incorporación de elementos pedagógicos y comprometidos socialmente permitieron que la muestra trascendiera los límites convencionales del arte tradicional y se convirtiera en un catalizador para el diálogo, la reflexión y la transformación tanto individual como colectiva.

TABLA 4. *Tabla que muestra las actividades participativas de la Mostra art públic / Universitat Pública de Valencia*

NOMBRE PROPUESTA	**AÑO**	**ARTISTAS/COLECTIVO**
Exhumación núm. 1	2021	Miquel García
CONTENIDO DE LA PROPUESTA	PÚBLICO/TARGET	MEDIO
Exhumación núm. 1 propone un ejercicio de arqueología preventiva a partir de la realización de una exhumación de carácter simbólico que por un lado da lugar a una lista, entendida como metodología de trabajo propia de procesos de investigación histórica, y por otro reproduce el gesto y la acción de exhumar, entendida como una de las acepciones del término publicada por la RAE: «sacar a la luz lo olvidado». 1 SEP Proyecto realizado con la colaboración de Vicent Gabarda Cebellán, profesor asociado del Departamento de Historia Moderna y Contemporánea de la Facultat de Geografia i Història de la UV y la Plataforma de Asociaciones de Familiares Víctimas del Franquismo de las Fosas Comunes de Paterna.	Plataforma de Asociaciones de Familiares Víctimas del Franquismo de las Fosas Comunes de Paterna.	Técnica mixta. Impresión sobre papel, pintura negra ecológica, 250 × 150 cm. Vídeo 4K, 7'22''
Exhumación núm. 1 presenta una lista con 5.308 registros de víctimas asesinadas por la represión franquista en el País Valencià —datos facilitados por el historiador Vicent Gabarda—. La lista ha sido intervenida con una pintura negra que impide su lectura y desaparece al frotarla con la mano. Gracias a la colaboración de la Plataforma de Asociaciones de Familiares de Víctimas del Franquismo de las Fosas Comunes de Paterna, se invitó a familiares de las víctimas a activar la obra, revelar su contenido y reivindicar la memoria y dignidad.		
NOMBRE PROPUESTA	AÑO	ARTISTAS/COLECTIVO
El teléfono roto	2021	Sara Gurrea
CONTENIDO DE LA PROPUESTA	PÚBLICO/TARGET	MEDIO
El teléfono roto es una intervención basada en transcripciones de vídeos extraídos de dos derivas o paseos de la artista por YouTube: la primera, realizada libremente, y la segunda, siguiendo indicaciones precisas dadas por personal del Departamento de Matemáticas de la UV a partir del estudio del algoritmo de dicha red social.	Proyecto realizado con la colaboración de Isabel Cordero Carrión, profesora del Departamento de Matemáticas de la UV y Gloria Herrero Gascón, estudiante del grado en Matemáticas en la UV.	Impresión digital sobre papel. Medidas variables
Para la colaboración con la artista Sara Gurrea, nuestro objetivo era recabar información sobre los puntos más relevantes a partir del algoritmo que usa YouTube para sus recomendaciones de vídeos. Se basa en dos subalgoritmos. El primero, llamado Candidate Generation, tiene como función principal elegir de entre todos los vídeos de YouTube una selección finita, normalmente de unos 100 vídeos. El segundo, llamado Ranking, tiene como objetivo calificar y ordenar los vídeos seleccionados previamente, para presentar al usuario, en primer lugar, aquellos que tienen más probabilidad de ser de su interés y que el usuario se mantenga así más tiempo en la aplicación.		
NOMBRE PROPUESTA	AÑO	ARTISTAS/COLECTIVO
La culpable	2021	María Roncero
CONTENIDO DE LA PROPUESTA	PÚBLICO/TARGET	MEDIO

Los comentarios de cada día es una intervención artística participativa que tiene como objeto denunciar las diferentes presiones y agresiones verbales que sufren a diario las jóvenes en torno a sus cuerpos. Para ello, se utilizan medios cercanos y familiares a las propias estudiantes, como son los manteles de las bandejas de comida y la red social Instagram. Con ello, Laura José convierte un objeto cotidiano en un objeto artístico de denuncia y sensibilización social así como el espacio virtual en un lugar de intercambio de experiencias, de escucha y de confesión. Por otro lado, la artista invita a participar, mediante la aportación de confesiones propias, a través de la cuenta de Instagram @laurajose. art. A medida que se han ido reuniendo comentarios, se ha compartido, desde dicho perfil, bibliografía específica para ahondar en la complejidad de este tipo de trastornos, el cuerpo y la identidad femenina.	Proyecto realizado con la colaboración de María Roncero, profesora del Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamientos Psicológicos de la UV.	Mediación materializada en impresión gráfica sobre papel 29,7 × 42 cm c/u
(Impresión de manteles para la cafetería) los manteles sirven para captar la atención y «poner la problemática sobre la mesa». Dichos manteles contienen testimonios reales de estudiantes de la Universitat de València obtenidos a partir del trabajo previo de mediación realizado por la artista. Se trata de una selección de comentarios que las estudiantes recibieron en torno a su cuerpo junto a una serie de fragmentos extraídos de publicaciones específicas sobre el desarrollo de Trastornos de la Conducta Alimentaria (TCA).		

La vigesimocuarta edición de la Mostra art públic se orientó hacia la exploración de las posibilidades intrínsecas al concepto de *site-specific*, el cual englobaba la transversalidad, la pedagogía y el compromiso social como principios fundamentales. A través de una colaboración estrecha entre el artista y la comisaria, se buscó de manera intencionada convertir tanto el espacio físico como el público en una entidad transformadora. Este proceso de transformación podía manifestarse tanto en virtud de las características arquitectónicas del lugar como por medio de las personas y los saberes que lo habitaban.

Dentro del marco de esta muestra, se abordaron abiertamente preocupaciones sociales mediante la exploración de temas relacionados con la sostenibilidad ambiental, la identidad de género, el sexo y la orientación sexual, la memoria histórica, la comunicación entre individuos, la desinformación presente en el ámbito virtual y los trastornos derivados de la influencia social sobre nuestros cuerpos. La exposición propuso una colaboración fructífera entre artistas e investigadores provenientes de diversos departamentos universitarios. Además, algunos proyectos

requerían la participación activa de otros públicos mediante la colaboración con asociaciones o la convocatoria de participantes.

La Mostra art públic, en su afán por explorar los límites del arte y su relación con la sociedad, buscó generar un espacio de encuentro y diálogo interdisciplinario. A través de la participación conjunta de artistas, comisarios, investigadores y distintos públicos, se buscó promover una reflexión crítica y una comprensión más profunda de los temas que afectaban a nuestra sociedad contemporánea. El enfoque pedagógico y el compromiso social presentes en la muestra brindaron una oportunidad única para el intercambio de ideas, el fomento de la conciencia ciudadana y el impulso de cambios positivos en la comunidad.

4.1.5. Bienal de Mujeres en las Artes Visuales

La Bienal de Mujeres en las Artes Visuales fue organizada por MAV, Asociación de Mujeres en las Artes Visuales, y llevó a cabo su cuarta edición en 2022. El objetivo de esta bienal fue brindar apoyo al trabajo artístico, curatorial e investigativo realizado por mujeres, tanto a nivel nacional como internacional. En esta edición se lanzó una convocatoria de ayudas destinadas a la producción artística.

Esta iniciativa, impulsada por MAV, tuvo como propósito principal promover la visibilidad y el reconocimiento de las mujeres en el ámbito de las artes visuales. A través de la convocatoria de ayudas a la producción artística, se buscó proporcionar recursos y oportunidades a las artistas, curadoras e investigadoras para desarrollar y presentar sus proyectos. De esta manera, la Bienal de Mujeres en las Artes Visuales se posicionó como un espacio de encuentro y difusión de las voces femeninas en el arte contemporáneo.

La organización de esta bienal fue un hito significativo en el fomento de la equidad de género y la inclusión en el campo artístico. Al proporcionar una plataforma dedicada exclusivamente a las mujeres en las artes visuales, se buscó contrarrestar las desigualdades históricas y promover una mayor representación y participación de las artistas mujeres. La convocatoria de ayudas a la producción artística permitió el desarrollo de

proyectos diversos y enriquecedores, brindando un impulso a la creatividad y la investigación de las mujeres en este campo.

En definitiva, la cuarta edición de la Bienal de Mujeres en las Artes Visuales, organizada por MAV, representó un esfuerzo importante en la promoción y apoyo al trabajo artístico de las mujeres. A través de esta convocatoria de ayudas, se generó un espacio propicio para la expresión y el reconocimiento de las voces femeninas en el arte contemporáneo, contribuyendo así a la construcción de una sociedad más equitativa y diversa.

TABLA 5. *Tabla que muestra las actividades participativas de la Bienal de Mujeres en las Artes Visuales*

NOMBRE PROPUESTA	**AÑO**	**ARTISTAS/COLECTIVO**
EXCHANGE Live Art	2022	Ana Matey e Isabel León
CONTENIDO DE LA PROPUESTA	PÚBLICO/TARGET	MEDIO
Este proyecto investiga sobre la comunicación y los procesos creativos compartidos, partiendo del arte de acción como principal herramienta creativa.	Publico general	Acción y Mesa redonda
Este proyecto investiga sobre la comunicación y los procesos creativos compartidos, partiendo del arte de acción como principal herramienta creativa. Se trata de un evento dedicado a revisar y poner en valor el trabajo de las 35 mujeres artistas que han participado en alguno de los más de 25 proyectos que EXCHANGE Live Art ha desarrollado durante estos 10 años.		
NOMBRE PROPUESTA	AÑO	ARTISTAS/COLECTIVO
Body in Atelier: Arte, diseño y activismo Feminista	2022	Dulce Pinzón y Tamara Ibarra (Colectivo Prras!) y mujeres seleccionadas a fotografíar.
CONTENIDO DE LA PROPUESTA	PÚBLICO/TARGET	MEDIO
Body in Atelier retrata a mujeres de varias generaciones que trabajan en el arte y la cultura desde una perspectiva activista (directa e indirecta) abriendo caminos a través del feminismo, la divulgación, el mecenazgo, el activismo, el performance, las causas de salud, las experiencias de vida y las plataformas digitales. La sororidad como acto político. Enfocado en el concepto del cuerpo como memoria, en Body in Atelier la meta aparece como una casualidad, cada imagen convoca e invoca referencias, autorreferencias y obras de las mismas artistas retratadas. (...)Dicho traje fue confeccionado para Prras! Pit Crew con el objetivo de crear un performance durante la semana de las Ferias en 2019. Este performance se trataba de una guardería para cuidar a los y las hija/os de artistas, curadoras y galeristas; (...)	Público en general.	Exposición

No descrito		
NOMBRE PROPUESTA	AÑO	ARTISTAS/COLECTIVO
Intervención pública MANIFIESTA del 2% / Mujeres Accionando Museos	2022	Artista: Tania Lombeida Miño en colaboración con la museóloga Johanna Palmeyro, y artistas participantes convocadas por Llamada pública para participar en la intervención.
CONTENIDO DE LA PROPUESTA	PÚBLICO/TARGET	MEDIO
Laboratoria Mujeres Accionado Museos es un proyecto de pedagogías feministas del arte, basada en los haceres colectivos y los saberes situados, gestionado por la artista visual y activista Tania Lombeida Miño (ECU) para evidenciar las prácticas y memorias de las artistas mediante estrategias solidarias. Además, es un espacio que se caracteriza por estimular la reflexión y el trabajo conjunto mediante el deseo común, en el cual todas tengamos voz, nos oigamos, dialoguemos, aprendamos juntas y propongamos acciones para hacer frente a la falta de diversidad y una representación justa en los recintos museales.	Público en general.	Quito, Ecuador¿?
Como antecedente está la primera llamada a la Laboratoria Mujeres Accionando Museos (agosto, 2021) la cual seleccionó al Museo Nacional del Ecuador MuNa, basado en Quito, para desarrollar una agenda participativa que incluyó tres talleres junto a la artista y feminista Mónica Mayer (MEX), la museóloga artivista y educadora Johanna Palmeyro (ARG), y la artista y activista Tania Lombeida. Esta Llamada estuvo dirigida a las artistas que tienen obras en las reservas de arte moderno y contemporáneo del museo e incluyó, también, a artistas que no forman parte de este pequeño porcentaje de presencia en el museo por representar a poblaciones indígenas y afroecuatorianas o cuyo trabajo hace uso de tecnologías de producción que son consideradas "artes menores", con el fin de incluir sus miradas y voces en las lecturas de las colecciones, reconociéndose como grupos históricamente silenciados.		
NOMBRE PROPUESTA	AÑO	ARTISTAS/COLECTIVO
Alojar la mirada	2022	Artxibo: Tamara García Iglesias y Sara Berasaluce Duque
CONTENIDO DE LA PROPUESTA	PÚBLICO/TARGET	MEDIO
El colectivo ARTXIBO propone el proyecto comisarial ALOJAR LA MIRADA, compuesto de tres exposiciones: «BUCLE», «MujerMáquinaFábrica» y «ÉL; artista vasco».	Público en general.	Online: https://eremuak.eus/es/proyecto/alojar-la-mirada/
Alojar la mirada es una propuesta de trabajo colectivo sobre el archivo. Surge a raíz de esas vitrinas que acompañan algunas exposiciones donde se distribuye “documentación” que sirve de introducción a la expo, y que nos ofrece un origen cierto: recortes, libros, fotos que no son obra, que nos hablan de una historia ya verdadera, contextualizadora.		

El evento se desarrolló bajo un enfoque descentralizado, con un claro compromiso hacia la visibilidad y reconocimiento de la mujer en el ámbito artístico. Si bien su convocatoria se limitó a propuestas de naturaleza colaborativa, su objetivo principal fue abordar temáticas relacionadas con las experiencias y perspectivas de las mujeres en todo el mundo.

La gestión descentralizada de este evento se fundamentó en la creencia de que la diversidad geográfica y cultural enriquece y amplifica las voces de las mujeres en el arte. Mediante la descentralización, se buscó generar un espacio inclusivo y participativo, donde las artistas y colaboradoras de diferentes contextos y trayectorias pudieran compartir sus experiencias y perspectivas. De esta manera, se fomentó la interconexión y el diálogo entre diversas comunidades y se promovió una comprensión más amplia de las temáticas relacionadas con las mujeres.

La dedicación del evento a la visibilidad de la mujer en el arte reflejó un compromiso firme con la igualdad de género y la lucha contra las desigualdades y discriminaciones históricas en el ámbito artístico. Al enfocarse exclusivamente en propuestas colaborativas, se buscó fomentar el trabajo en conjunto, la cooperación y el intercambio de conocimientos entre las participantes. Este enfoque colaborativo propició la creación de redes de apoyo y fortaleció el impacto de las iniciativas artísticas en la promoción de los derechos y la igualdad de las mujeres.

Las temáticas abordadas en este evento fueron de suma relevancia para comprender y visibilizar la diversidad de experiencias y problemáticas que enfrentan las mujeres en distintos contextos y culturas. Se trató de explorar y reflexionar sobre cuestiones como la identidad de género, la violencia de género, la maternidad, la representación en los medios, los roles sociales y las construcciones culturales, entre otras. Estas temáticas actuaron como punto de partida para generar un diálogo crítico y constructivo en torno a los desafíos y oportunidades que enfrentan las mujeres en el ámbito artístico y más allá.

4.1.6. Bienal de Arte Contemporáneo de la Fundación ONCE

La Bienal de Arte Contemporáneo de la Fundación ONCE se presentó como una iniciativa que reflejó uno de los objetivos fundamentales de esta entidad desde su creación hace más de 30 años: la consecución de la plena inclusión de las personas con discapacidad en todas las esferas de la vida. Si bien la Fundación ONCE enfocó gran parte de sus esfuerzos en promover la inclusión laboral de las personas con discapacidad, reconoció la importancia de abordar también otros ámbitos, como el cultural, con el fin de lograr una inclusión efectiva y completa.

La Fundación ONCE comprendió que la inclusión no se limitaba únicamente al ámbito laboral, sino que implicaba la participación plena y activa de las personas con discapacidad en la vida cultural de la sociedad. La creación de la Bienal de Arte Contemporáneo surgió como un vehículo para fomentar la participación y visibilización de los artistas con discapacidad en el ámbito del arte contemporáneo.

Esta bienal constituyó una plataforma que promovió la creación y difusión de obras artísticas realizadas por artistas con discapacidad, permitiéndoles mostrar su talento, expresar sus visiones y establecer un diálogo con el público. Además, la Bienal buscó generar un espacio de reflexión y sensibilización en torno a la diversidad, la discapacidad y la inclusión en el arte contemporáneo.

La Fundación ONCE reconoció que la cultura desempeñaba un papel fundamental en la construcción de una sociedad inclusiva y equitativa, al permitir el encuentro y la interacción entre personas con y sin discapacidad a través de la apreciación y el disfrute del arte. La Bienal de Arte Contemporáneo se alzó como una oportunidad para romper barreras y estereotipos, y promover una visión más amplia y enriquecedora de la discapacidad, contribuyendo así a la eliminación de prejuicios y al fomento de una sociedad más inclusiva.

En conclusión, la Bienal de Arte Contemporáneo de la Fundación ONCE se erigió como una iniciativa que reafirmó el compromiso de esta entidad con la plena inclusión de las personas con discapacidad. A través de la promoción y difusión del arte contemporáneo realizado por artistas con discapacidad, buscó derribar barreras, sensibilizar a la sociedad y promover un cambio de perspectiva en torno a la discapacidad, hacia una sociedad más justa, equitativa y respetuosa con la diversidad.

TABLA 6. *Tabla que muestra las actividades participativas de la Bienal de Arte Contemporáneo de la Fundación ONCE*

NOMBRE PROPUESTA	**AÑO**	**ARTISTAS/COLECTIVO**
"ARTE SIN SENTIDO. Creatividad y Diversidad" | TALLER	2023	Luisa Cuesta, Alejandra Gª-Casarrubios y Francisco Lillo
CONTENIDO DE LA PROPUESTA	PÚBLICO/TARGET	MEDIO
Proponemos talleres y programas de una exploración creativa desde la toma de conciencia de cada uno de los sentidos. Las personas participantes tienen la oportunidad de experimentar los procesos creativos que pueden darse mediante la ausencia o parcial privación de diversas funciones y capacidades físicas y/o sensoriales. El proceso de conciencia sensorial y la expresión creativa de lo experimentado con las herramientas artísticas utilizadas, nos permite romper barreras y ofrecer nuevos caminos de sensibilización y normalización de la discapacidad y la diversidad.	Público en general.	Facultad de Bellas Artes de Madrid.
No descrito		
NOMBRE PROPUESTA	AÑO	ARTISTAS/COLECTIVO
Taller UNIVERSO DE LAS ARTISTAS | TALLER	2023	Artegoría. Proyectos y Soluciones Recreatia (Francisco Lillo, Luisa Cuesta, Alegrandra Garíca Casarrubios).
CONTENIDO DE LA PROPUESTA	PÚBLICO/TARGET	MEDIO
No descrito	No descrito	Casa del Lector de Madrid
No descrito		
NOMBRE PROPUESTA	AÑO	ARTISTAS/COLECTIVO

Exposición: Bienal de Arte Contemporáneo	2023	ARTISTAS EN CENTROCENTRO ANDERSON Barbata, LauraBADÍA, CostaBAGGS, AmeliaBEIJLSMIT, LuciaBENÍTEZ, FranciscaBOURGEOIS, LouiseBUFANO, Lisa / GILES, SonsheréeCALDERÓN, FátimaCARRINGTON, LeonoraCARVAJAL, ClaraCROW, LizDE LA CRUZ, ÁngelaG. F. MURIEL, BárbaraGARCÍA, DoraGEIGER, Anna BellaGIMENO, MaríaGONZÁLEZ GARCÍA, ElisaGOSSIAUX, EmilieHENDREN, SaraHORN, RebeccaHIRSCHTER, DunyaJACOB, WendyLÓPEZ, BertaMANCERO, CristinaMORÁN, RuthMORO, TeresaNAVARES, PalomaNAVARRO, SoniaOPPENHEIM, MeretO'DANIEL, AlisonPARTINGTON, ZoePÉREZ PEREDA, AnaPLANA, RebecaPROUS, ElenaRAPIN, AiméeSAKBAYEVA, TolkynSCOTT, JudithSTERBAK, JanaTORRES, Blanca/RADIGALES, EnriqueVALENTINE, MonicaVEGA, MiriamVINENT, HelenaWALDEN, Romily AliceWALLINHEIMO-HEIMONEN, Jenni-Juulia ARTISTAS EN LCE: PROYECCIONES ALLAND, Sandra ARANIELLO, Katherine DOKUMACI, Arseli GALLOWAY Terry GARCÍA JACOME, Ana IBERICO, Abril LAUREN-SMITH, Jennifer RUIDO, María SANDAHL, Carrie / CHASNOFF, Salome SYLVESTRE, Liza ARTISTAS EN MUSEO LÁZARO GALDIANO: PROYECCIONES WALLINHEIMO-HEIMONEN, Jenni-Juulia
CONTENIDO DE LA PROPUESTA	PÚBLICO/TARGET	MEDIO
Exposición en la que combinan artistas con discapacidad y sin discapacidad, para visibilizar el trabajo de todos.	No descrito	No descrito
No descrito		

Con el propósito de promover la inclusión y destacar el talento artístico de personas con discapacidad, la Fundación ONCE llevó a cabo en la ciudad de Madrid, en el año 2006, la primera edición de la Bienal Internacional de Arte Fundación ONCE. Esta iniciativa tuvo como objetivo principal el reconocimiento y difusión de la obra de artistas que enfrentan distintas capacidades, con la intención de potenciar su acceso y participación en el ámbito del arte. La bienal, en su afán de visibilizar y apreciar el arte producido por estos artistas, se encargó de presentar sus obras en conjunto con las de otros artistas, generando así un espacio de diálogo y encuentro creativo. Además, se promovieron propuestas participativas que implicaban la activa participación del público en el proceso artístico, enriqueciendo de esta manera la experiencia cultural y fomentando la interacción entre los artistas y los espectadores.

4.1.7. Festival Internacional de Arquitectura y Diseño de Logroño

El Festival Internacional de Arquitectura y Diseño de Logroño, conocido como Concéntrico, se establece como un evento anual que tiene como objetivo principal promover la reflexión en torno al entorno urbano y la ciudad. Este festival invita a los participantes a explorar la ciudad de Logroño a través de una variedad de instalaciones, exposiciones, encuentros y actividades que proponen nuevas formas de utilización colectiva del espacio público. Alentando la participación activa de la comunidad, Concéntrico busca fortalecer el sentido de comunidad y fomentar el diálogo entre los ciudadanos en relación con la configuración y transformación del entorno urbano. A través de la exposición de instalaciones y proyectos creativos, el festival busca generar un espacio de encuentro que permita el intercambio de ideas y perspectivas en el ámbito de la arquitectura y el diseño, contribuyendo así al enriquecimiento del debate sobre el entorno urbano y su relación con la sociedad.

TABLA 7. *Tabla que muestra las actividades participativas del Festival Internacional de Arquitectura y Diseño de Logroño*

NOMBRE PROPUESTA	**AÑO**	**ARTISTAS/COLECTIVO**
Intervención-acción	2023	Catalystas collective
CONTENIDO DE LA PROPUESTA	PÚBLICO/TARGET	MEDIO
La biblioteca móvil es un proceso de análisis y puesta en valor de los saberes locales de las ciudadanas de Logroño. Partiendo de exploraciones locales de los hábitos, los ritos y las costumbres, la biblioteca móvil recorrerá la ciudad y activará temporalmente diferentes espacios públicos. Al reunir diferentes conocimientos, el colectivo Catalystas se compromete con un proceso de aprendizaje, intercambio y empoderamiento, al tiempo que abre a las mujeres una plataforma para reunir y expresar sus pensamientos y conocimientos sobre la ciudad.		Recorrido en la ciudad
El colectivo Catalystas (Carla Kienz, Johanna Richter y Maroua Krout) trabaja en la intersección de la arquitectura, los estudios urbanos y las estrategias artísticas. El campo de interés es la ciudad, su dinámica y su belleza. En el contexto de los procesos de transformación actuales, sienten la urgencia de mediar entre personas, disciplinas y actividades, de crear nuevas redes y de dar voz a la diversidad de ideas de un amplio público. A partir de la investigación específica sobre rutinas, rituales y normas cotidianas, buscan una práctica cuidadosa y humilde que conecte el cuerpo físico, mental y emocional.		
NOMBRE PROPUESTA	AÑO	ARTISTAS/COLECTIVO
Cantiere Aperto: una práctica urbana colectiva	2023	Hypereden + Frantoio Sociale
CONTENIDO DE LA PROPUESTA	PÚBLICO/TARGET	MEDIO
Una práctica colectiva con organizaciones locales que promueve la construcción de artefactos urbanos mediante la demolición y la transformación de materiales de desecho. Se incentiva la actividad colaborativa y dar a las comunidades locales la oportunidad de actuar sobre el espacio público, expresando sus necesidades y sueños. En Logroño se llevará a cabo con la participación activa, tanto en la fase de diseño como en la de construcción, de una comunidad de jóvenes patinadores del paseo del Espolón, espacio urbano en el centro donde se ha consolidado la práctica del patinaje y la experiencia colectiva del espacio público. El objetivo será, precisamente durante los días del festival, diseñar y construir una serie de elementos que, combinados, conformen un entorno lúdico que amplíe las acciones de la actividad de skaters que ya se desarrolla en la plaza.		Crear un espacio urbano colectivo

Frantoio Sociale es un proyecto de investigación que pretende explorar el tema de la transformación de la materia a nivel cultural y social, proponiendo un modelo de desarrollo que se inspira en el mundo agrícola: lugares horizontales, abiertos y convivenciales como almazaras, bodegas sociales, sistemas cooperativos, estructural e ideológicamente opuestos a los sistemas de producción y eliminación «en masa». Una herramienta necesaria y central del proyecto es una máquina trituradora transportable, que permite transformar materiales inertes en nuevas materias primas para infinitos usos. Hypereden es un colectivo de arquitectos y diseñadores, nacido en 2011, que investiga las identidades físicas y culturales de los lugares, su puesta en valor y su transformación sostenible en el tiempo. Opera con las herramientas del arte, del diseño y de la arquitectura en el ámbito de la planificación: urbana, paisajística, arquitectónica y de interiores. Desde 2016 ha constituido una asociación cultural con el objetivo de fomentar prácticas activas de transformación de espacios colectivos, y colabora con realidades del tercer sector en relación con procesos de transformación temporal y a largo plazo del espacio. Como asociación Hypereden trabaja para subvertir lo que habitualmente sucede en la práctica y modificar el espacio físico con la implicación de quienes lo habitan, utilizando la herramienta de la autoconstrucción como vehículo de diálogo, relación y pertenencia: invita a la construcción de una nueva forma de convivencia, cuidado y conservación, producción y hacer a través de la participación.

NOMBRE PROPUESTA	AÑO	ARTISTAS/COLECTIVO
Logomaquias: PLogomaquias: Paseos hablados, una reflexión en movimientoaseos hablad	2023	Carlos Herraiz y Vanesa Peña Alarcón
CONTENIDO DE LA PROPUESTA	PÚBLICO/TARGET	MEDIO
Partiendo de dos experiencias antagónicas con respecto a la tartamudez (el del hecho de poseerla por parte del artista Carlos Herráiz, y el de no hacerlo, por parte de la comisaria Vanesa Peña), el colectivo se plantea una colaboración artística que emplea la cuestión del chicle como estética de la que partir hacia una reflexión acerca de las disfluencias comunicativas en la sociedad contemporánea. Será a través de talleres que consistirán en un paseo por la ciudad de Logroño donde las personas asistentes compartirán sus impresiones acerca del habla y la comunicación, y serán protagonistas en la construcción colectiva de la intervención. Información sobre el taller: Se propone un paseo alternativo por la ciudad de Logroño cuya única brújula será la recopilación de chicles pegados en el suelo urbano. Las personas participantes tendrán la oportunidad de compartir el proceso creativo de Carlos y Vanesa y participar activamente en la creación de la obra Logomaquias. El foco de este paseo artístico es ofrecer una deriva por el mapa no sólo de la ciudad sino, sobre todo, de cómo nos comunicamos en ella	El taller está abierto al público general, y especialmente enfocado a personas que posean disfluencias y trastornos de la comunicación, el lenguaje, el habla y/o la voz.	Taller + creación de obra común
De qué no habla la urbe. Creación conjunta de la obra final que consistirá en la selección tanto de los chicles recopilados como de los sonidos grabados. El objetivo es crear un coro desde la ausencia de voz para repensar el concepto del “hacer coro” como un unirse, un acompañar a alguien(es). La selección de los chicles será incluida en la propia pieza física que se instalará el día 29 de abril junto con las personas participantes.		
NOMBRE PROPUESTA	AÑO	ARTISTAS/COLECTIVO
La Rebelión del Crazy Army	2023	Recetas Urbanas + IES Batalla de Clavijo
CONTENIDO DE LA PROPUESTA	PÚBLICO/TARGET	MEDIO

Este nuevo “Crazy Army”, conformado por el alumnado y profesorado del IES Batalla de Clavijo se plantea hacer un “toma” del instituto, estudiando y entendiendo la relación de los edificios que lo conforman, con el entorno inmediato. Este ejercicio de estrategia colectiva, para hacer permeable el Centro educativo y reconectarlo con el espacio público, se resolverá con prototipos construidos que permitirán el “Asalto“ por distintos flancos mediante torres móviles, caballos de Troya, pasarelas, escalas, gradas, tirolinas e incluso túneles. Estas construcciones colectivas serán coordinadas por técnicos, profesores y asesores distintos, que colaborarán en el proceso y en el montaje, incluyendo, además algunos miembros de la Asociación Lakalle, que aunque con sede en Vallecas, Madrid, se acercarán para colaborar en esta experiencia. Es así como estos jóvenes adolescentes, se convierten en actores principales y plantean maneras alternativas de usar los espacios públicos en conexión con el “Batalla”.	alumnado y profesorado del IES Batalla de Clavijo	Taller + creación de obra común
RECETAS URBANAS ha trabajado con más de 8000 personas en los más de sus 50 proyectos de autoconstrucción inclusiva, reusando materiales por un valor superior a 2.000.000 €, y generando alegría y masa crítica sin contabilizar.		

El Festival Internacional de Arquitectura y Diseño de Logroño se configuró como un evento destacado en el ámbito de la intervención pública, cuyo propósito fue poner de manifiesto y analizar el uso del espacio urbano. En sus primeras ediciones, el festival se centró principalmente en resaltar la labor de los arquitectos en relación con la transformación y configuración del entorno urbano. No obstante, a medida que progresó en el tiempo, fue incorporando progresivamente a artistas y mediadores provenientes de diversos ámbitos disciplinarios.

Este proceso de apertura hacia la inclusión de profesionales de diferentes áreas enriqueció notablemente la diversidad y amplitud de perspectivas presentes en el festival. Se buscó fomentar un diálogo interdisciplinario y una colaboración creativa que trascendieran las fronteras tradicionales entre la arquitectura, el diseño y otras disciplinas artísticas y culturales. Esta diversidad de enfoques y aportes contribuyó a generar nuevas visiones sobre el uso del espacio urbano y a establecer conexiones más profundas entre la práctica arquitectónica y otras formas de expresión artística y social.

Un aspecto relevante y cada vez más destacado del festival fueron las propuestas participativas. Estas iniciativas buscaron involucrar

activamente al público y a la comunidad local en la generación y configuración del espacio urbano. A través de actividades interactivas, instalaciones efímeras y proyectos colectivos, se pretendió generar una mayor conciencia crítica y una participación activa en la transformación de la ciudad. La intención fue fomentar la formación de una "masa crítica" comprometida y empoderada, capaz de reflexionar sobre los desafíos urbanos contemporáneos y de contribuir a su resolución de manera informada y participativa.

4.1.8. Cáceres Abierto

Cáceres Abierto es un programa dedicado al arte y la cultura contemporánea que se caracteriza por su enfoque integral y diversificado, abarcando intervenciones en el espacio público, exposiciones, debates y talleres. Este conjunto de propuestas, tanto de naturaleza simbólica como práctica, se distingue por su respeto hacia la comunidad y el entorno, y su capacidad para reflexionar críticamente sobre la realidad cotidiana, fomentando el diálogo y la participación activa de la ciudadanía.

El programa se materializa a través de intervenciones artísticas que se despliegan en el espacio público, transformándolo en un escenario creativo y abierto a la interpretación. Estas intervenciones, ya sean instalaciones, performances o proyectos multidisciplinares, buscan generar un impacto visual y conceptual en el entorno urbano, promoviendo así una experiencia estética y reflexiva para los espectadores.

Además de las intervenciones en el espacio público, Cáceres Abierto se enriquece con exposiciones que ofrecen un espacio de encuentro y difusión de diversas manifestaciones artísticas contemporáneas. Estas exposiciones, que pueden tener lugar en galerías, museos u otros espacios culturales, permiten profundizar en las temáticas y conceptos abordados por los artistas participantes, generando un diálogo crítico y ampliando la visión de los espectadores.

La dimensión crítica y reflexiva de Cáceres Abierto se manifiesta también a través de debates y mesas redondas que exploran diferentes aspectos del arte y la cultura contemporánea, propiciando un intercambio de ideas y perspectivas entre artistas, teóricos y el público. Estos

espacios de diálogo y reflexión contribuyen a enriquecer el entendimiento y la apreciación del arte contemporáneo, estimulando así el pensamiento crítico y la participación activa de la comunidad.

Por último, los talleres y actividades prácticas ofrecidos en el marco de Cáceres Abierto brindan la oportunidad de acercarse de manera más directa y participativa al proceso creativo y conceptual del arte contemporáneo. Estas actividades, destinadas tanto a niños y jóvenes como a adultos, fomentan el aprendizaje, la experimentación y el desarrollo de habilidades artísticas, alentando así la participación activa y el involucramiento del público en la creación cultural.

TABLA 8. *Tabla que muestra las actividades participativas de Cáceres Abierto*

NOMBRE PROPUESTA	**AÑO**	**ARTISTAS/COLECTIVO**
CANTEMINACIÓN, NUEVAS MINERAS	2023	Alonso Gil
CONTENIDO DE LA PROPUESTA	PÚBLICO/TARGET	MEDIO
Con el objetivo de recuperar y actualizar el cante de las minas de Aldea Moret como elemento transversal en la historia e intrahistoria de la ciudad, Alonso Gil reúne alrededor de su proyecto a poetas, cantaores y expertos en la materia. Como origen, un primer archivo de cante minero local y nacional, al que sumarle, como eje vertebrador, la escritura, interpretación y grabación de nuevo cante minero, con letras actualizas en torno a la situación actual de la minería en la ciudad. Las letras, compuestas por los poetas David Eloy Rodríguez y José María Gómez, se distribuirán en octavillas a través de un artefacto móvil construido para la ocasión que recorrerá las calles, mientras suena ese nuevo cante, grabado por la familia Cantero (Eugenio y Miriam), descendientes de mineros de Aldea Moret y Esther Merino, extremeña ganadora del a Lámpara Minera.		Colaboración, interacción con el público por las calles
El proyecto se cierra con un recital en el Patio del Archivo Histórico Provincial el 28 de abril a las 20:30h, al que se unirá otro ganador de Lámpara Minera, Gautama del Río, acompañados de la guitarra de Rodrigo Fernández.		
NOMBRE PROPUESTA	AÑO	ARTISTAS/COLECTIVO
ROJIGUALDA	2023	±MAISMENOS±
CONTENIDO DE LA PROPUESTA	PÚBLICO/TARGET	MEDIO

Partiendo del habitual trabajo del artista centrado en la formalización de mensajes de carácter ambiguo en el espacio público, se elige la bandera como elemento de señalización para compendiar situaciones tanto locales como globales reseñables, transformando un lenguaje puramente institucional en un código social diverso, para lo que se emplea como vehículo la combinación rojigualda a modo de código vexilológico reconocible. Una veintena de banderas se distribuyen por puntos específicos de la ciudad, seleccionados de forma colaborativa con la ciudadanía, a modo de mapeo con asociaciones vecinales y colectivos invitados a participar en el taller desarrollado durante el mes de marzo de 2023. Una colección de códigos aparentemente erróneos en la conformación de la bandera española, cuya leyenda puede describirse en la instalación final situada en la Sala de Arte El Brocense.	asociaciones vecinales y colectivos	Talleres y obra común final
No descrito		
NOMBRE PROPUESTA	AÑO	ARTISTAS/COLECTIVO
TERRENO MODULAR. EL DETRITUS CACEREÑO	2023	Lara Ruiz
CONTENIDO DE LA PROPUESTA	PÚBLICO/TARGET	MEDIO
Mediante proceso participativo con alumnos de la Escuela de Bellas Artes Eulogio Blasco, se lleva a cabo la reconstrucción de acerado destruido en diferentes barrios de la ciudad, a partir de la recogida de sus propios ripios, que son empleados nuevamente para generar otra baldosa instalada posteriormente en el mismo lugar. El diseño de esta baldosa corresponde a un molde de suelo público cubano, extraído de la ciudad de La Habana, donde a su vez, se encuentra una intervención de las mismas características, a partir de diseños de baldosas españolas, a modo de intercambio de suelos. Una intervención que pone en foco en los límites del suelo público, desde su fisionomía hasta su diseño, y en la consecuente información que nos transmite sobre el entorno en el que se ubican. Elementos que no llevan a pensar en la elasticidad del término suelo público, variando según el estatus social, económico y/o cultural de lugar intervenido. Esta intervención señala esta situación a la vez que unifica los espacios intervenidos bajo un mismo acerado, cuyo diseño nos transporta a su vez, a otra realidad pública ajena, la habanera.	alumnos de la Escuela de Bellas Artes Eulogio Blasco	Talleres y obra común final
No descrito		

La última edición de Cáceres Abierto tuvo un carácter interdisciplinario, su en ella los artistas accedieron a través de una invitación realizada por el comisario del evento. En su enfoque de gestión, este proyecto buscó fomentar la participación activa de los ciudadanos en los procesos creativos, estableciendo colaboraciones con asociaciones e instituciones locales.

La programación de Cáceres Abierto comprendió la participación de artistas tanto a nivel nacional como internacional, y también se otorgó especial atención a los artistas regionales. Este enfoque inclusivo buscó promover el intercambio de ideas y la diversidad de perspectivas, enriqueciendo así el contexto artístico y cultural de la región.

La integración de artistas interdisciplinarios fue un rasgo distintivo de este proyecto, que buscó trascender las fronteras tradicionales de las disciplinas artísticas para explorar nuevas formas de expresión y generar diálogos creativos. Esta apertura a la diversidad de lenguajes y enfoques artísticos contribuyó a la riqueza y la pluralidad de las propuestas presentadas en Cáceres Abierto.

En términos de gestión y participación ciudadana, el proyecto estableció vínculos estrechos con asociaciones y entidades locales, con el propósito de involucrar activamente a los ciudadanos en la vida cultural de la comunidad. Estas colaboraciones permitieron la co-creación de obras y proyectos artísticos, fomentando la participación y el empoderamiento de la comunidad en los procesos creativos.

4.2. Sobre la inserción del artista

Seguidamente nos ocupa profundizar en la inserción laboral del estudiante de Bellas Artes dentro con perfil social y en concreto dentro de un tipo de eventos que de manera general hemos denominado *espacios culturales temporales,* pero que a veces los podemos ver clasificados bajo el estamento de bienales, festivales o exposiciones. Todos ellos son eventos culturales de alcance nacional que en sus últimas ediciones (2021-2023) han dado cabida a actividades de índole social con carácter participativo.

Asimismo, dentro del apartado de resultados hemos ofrecido un conjunto de fichas con una nutrida información en torno a 8 eventos desde

los que podemos revisar una selección de actividades con mención a sus artistas, la descripción de sus propuestas, el público al que se dirige, el medio y sus resultados.

En términos generales podemos valorar que la denominación -bienal, festival o exposición- no es un término limitante, pues más bien cada evento posee un rasgo diferenciador y surge para promover la cultura de un determinado entorno, contexto o colectivo, así lo podemos valorar en la siguiente tabla:

TABLA 9. *Resumen de los espacios culturales temporales en relación con su definición y temáticas.*

Espacio cultural temporal	Definición	Temáticas tratadas entre 2021-2023
Bienal de Arte de Lanzarote	La bienal se centra en la sociedad local y su conexión con el ámbito global. Se reconoce que la cultura desempeña un papel fundamental como catalizador social, permitiendo establecer relaciones, preservar y estudiar nuestra herencia común, registrar eventos socioculturales y educar a la sociedad.	El compromiso social Las prácticas disidentes Las migraciones La memoria histórica La realidad socioeconómica Los derechos civiles
Prototipoak. Bienal Internacional de Nuevas Formas Artísticas	La bienal presenta obras de arte contemporáneo a través de reconocidos artistas y compañías internacionales. Se exhiben site specifics, performances, instalaciones, intervenciones en espacios públicos y arquitecturas efímeras.	La activación del entorno local/regional El contacto y la comunicación del artista y el ciudadano El territorio La conciencia histórica La co-autoría entre artistas El contacto físico tras la pandemia La meditación La intimidad
Bienal de Mislata Miquel Navarro- Edición Arte Público	En esta muestra de arte en el espacio público, se explora la experimentación de las posibilidades que ofrece el concepto de site specific. Esta idea se caracteriza por su enfoque transversal, pedagógico y comprometido socialmente. El trabajo conjunto entre el artista y la curadora busca transformar de manera intencionada tanto el espacio como el público.	La sensibilización del espacio público para los migrantes y las mujeres.
Mostra art públic / Universitat Pública de Valencia	La muestra de arte en el espacio público se dedica a explorar las posibilidades que ofrece el concepto de site specific. Este enfoque se caracteriza por su transversalidad, pedagogía y compromiso social. El trabajo conjunto entre el artista y la comisaria tiene como objetivo convertir de manera intencionada tanto el espacio como el público en una condición transformadora. Esto puede lograrse a través de las características arquitectónicas del lugar o mediante la participación activa de las personas y sus conocimientos.	La sostenibilidad ambiental La identidad de género El sexo y la orientación sexual La memoria histórica La comunicación entre los individuos La desinformación a la que nos enfrentamos en el espacio virtual Los trastornos derivados de la gran influencia que la sociedad ejerce sobre nuestros cuerpos

Bienal de Mujeres en las Artes Visuales	El propósito de este evento es brindar apoyo al trabajo artístico, curatorial e investigativo de mujeres tanto a nivel nacional como internacional. En esta convocatoria, se ofrecen ayudas para la producción artística y se busca fomentar la participación y visibilidad de las mujeres en el campo de las artes visuales.	La visibilidad de la mujer en el arte
Bienal de Arte Contemporáneo de la Fundación ONCE	Si bien la Fundación ONCE ha dedicado una gran parte de sus esfuerzos a la inclusión laboral de las personas con discapacidad, también reconoce la importancia de abordar otros ámbitos, como la cultura, para lograr una inclusión efectiva y completa. La Fundación entiende que la inclusión no se limita solo al empleo, sino que también implica garantizar el acceso y la participación de las personas con discapacidad en el ámbito cultural, reconociendo así su derecho a disfrutar y contribuir plenamente a la vida cultural de la sociedad.	La visibilidad de artistas con discapacidad junto a otros artistas
Concéntrico. Festival Internacional de Arquitectura y Diseño de Logroño	El Festival propone anualmente una reflexión sobre el ámbito urbano y la ciudad. A través de instalaciones, exposiciones, encuentros y actividades, invita a recorrer y explorar la ciudad, fomentando nuevos usos colectivos y fortaleciendo el sentido de comunidad en el espacio público. El objetivo es generar un espacio de encuentro y diálogo, donde las personas puedan interactuar y participar activamente en la transformación de su entorno urbano. El Festival busca promover una mayor apropiación y valoración del espacio público, incentivando la creatividad y la colaboración entre artistas, ciudadanos y comunidades locales.	La activación de personas que posean disfluencias y trastornos de la comunicación, el lenguaje, el habla y/o la voz. La creación del espacio urbano La creación de obra común.
Cáceres Abierto	El programa es una iniciativa de arte y cultura contemporánea que combina intervenciones en el espacio público, exposiciones, debates y talleres. Se presenta como un conjunto de propuestas que van desde lo simbólico hasta lo práctico, siempre manteniendo el respeto hacia la comunidad y el entorno. Estas propuestas tienen como objetivo reflexionar de manera crítica sobre la realidad cotidiana, fomentando el diálogo y la participación ciudadana. A través de diversas actividades, se busca generar un espacio de encuentro donde las personas puedan interactuar, cuestionar y contribuir a la construcción de su entorno cultural. El programa busca así promover la creatividad, el intercambio de ideas y la transformación social a través del arte y la cultura contemporánea.	La activación de los ciudadanos a través de asociaciones o instituciones El medio ambiente El uso del espacio público El territorio

Desde este análisis podemos confirmar que todos los eventos culturales procuran en sí mismo una práctica y participación social más equilibrada y justa, donde pueda haber a su vez una conciliación entre diversas temáticas que abordan preocupaciones globales y locales, como pueden ser la memoria histórica, la comunicación así como la visibilización de

los diversos colectivos como el de la mujer, la discapacidad o la migración. En muchos casos podemos valorar la reincidencia de estos temas, así como de prácticas participativas, destacando en este sentido *Prototipoak. Bienal Internacional de Nuevas Formas Artísticas* que gran parte de las actividades que ha acogido en la última edición (2023) ha tenido un carácter eminentemente participativo para el público, por su parte *Concéntrico. Festival Internacional de Arquitectura y Diseño de Logroño* y *Cáceres Abierto* han aumentado este tipo de acciones dentro de su programación con respecto a otros años.

Es interesante ver cómo estos eventos han reconocido una tendencia encaminada a la apertura de los procesos para la activación del público a la hora de reflexionar sobre sus ciudades o sus estilos de vida, así como sobre la transformación de éstas. El arte contemporáneo, que según Jean Baudrillard *ha especulado con la culpa de los que no entienden* (2006, p. 67), se muestra desde los modelos de gestión y prácticas artísticas aquí analizados como una poderosa herramienta social, con la que dar un reconocimiento específico al público, a los visitantes y a las comunidades minoritarias o disidentes. El arte actual social se muestra con la capacidad de hacer cultura incluyendo a todas las personas dentro del tejido productivo artístico.

6. CONCLUSIONES

> (…)el arte contemporáneo se ha desestetizado (no centra su interés en una búsqueda estética a través de los sentidos); las disciplinas y formatos se han expandido (...) ha perdido preponderancia frente a otras formas de operar en arte). Por otro lado, hay corrientes dentro del arte contemporáneo que buscan en sus procesos un contacto directo e intercambio mutuo con contextos y agentes del entorno. Para ello se necesitan herramientas diferentes a las aportadas desde las artes plásticas, que vienen de la tradición de la artesanía material, y se requieren otras que proceden de la gestión, la psicología o la comunicación. Estas herramientas pertenecen al ámbito de las tecnologías blandas. Pero, a veces, casi ni se perciben como herramientas (se da por hecho que todas sabemos trabajar en grupo, que todas sabemos comunicarnos con otras personas) o se conceptualizan como habilidades (Olmo, 2018).

La necesidad de una formación superior específica en materia de arte social se fundamenta en la creciente relevancia y demanda de prácticas artísticas que aborden problemáticas sociales y promuevan el cambio y la reflexión en la sociedad contemporánea. Para el estudiante de bellas artes, contar con una formación en arte social ofrece una oportunidad única para explorar y desarrollar su capacidad artística en diálogo con las realidades sociales y culturales que están recogidas en el presente texto. Tal y como comenta —- el artista social requiere de otras herramientas proporcionen al artistas las claves teóricas, conceptuales y prácticas necesarias para comprender y abordar de manera ética y efectiva las complejidades de las problemáticas sociales y los procesos de cambio.

Desde nuestra investigación consideramos fundamental que la formación en arte social en el ámbito de las bellas artes sea ampliada y actualizada a través de sus planes de estudios, itinerarios y asignaturas con el fin de poder ofrecer las competencias necesarias para este tipo de práctica artística. Según el anteproyecto de la ley por la que se regulan las enseñanzas artísticas superiores, *los sistemas de educación y formación deben avanzar ajustándose de modo ineludible al contexto cambiante en el que están inmersos y adaptarse a él para atender a las demandas sociales, a los nuevos requerimientos, y adelantarse a las necesidades emergentes* (Anteproyecto de Ley por la que se regulan las enseñanzas artísticas superiores y se establece la organización y equivalencias de las enseñanzas artísticas profesionales, 2023).

Por último, queremos poner de relieve la existencia de un terreno laboral para el artista social que afronta propuestas con carácter participativo, colaborativo o comunitario. En la presente investigación únicamente nos centramos en los *espacios culturales temporales* pero cada vez se hacen más visibles con un carácter permanente en espacios y centros museísticos, pues la preocupación social se ha vuelto parte de la propia idiosincrasia del arte.

7. REFERENCIAS

Angulo Delgado, M. T. (2019). Arte, participación y comunidad: «El Campo de Cebada» como ejercicio de intervención crítica en el espacio público.

Anteproyecto de Ley por la que se regulan las enseñanzas artísticas superiores y se establece la organización y equivalencias de las enseñanzas artísticas profesionales, de Educación y Formación Profesional, 4 de primavera de 2023, Ministerio de Cultura y deporte,https://www.culturaydeporte.gob.es/destacados/estatuto-del-artista/documentacion.html

Baudrillard, & Agoff, I. (2006). El complot del arte : ilusión y desilusión estéticas. Amorrortu.

Bishop. (2004). Antagonism and Relational Aesthetics. October, 110 (110), 51–79. https://doi.org/10.1162/0162287042379810

Martín Prada. (2012). Prácticas artísticas e Internet en la época de las redes sociales. Akal.

Olmo, S. (2018). Confianza. En H. en Arte (Ed.), Glosario imposible (p.126). Hablar en Arte.

DEMOCRACIA IMAGINADA: PERFORMATIVIDADE E ARTISTICIDADE NA ACÇÃO POLÍTICA DO MANIFESTO EM DEFESA DA CULTURA

CRISTINA PRATAS CRUZEIRO
IHA-NOVA FCSH / IN2PAST

1. INTRODUÇÃO E OBJECTIVOS

No campo das ciências sociais tem sido apontado o desenvolvimento, nas primeiras décadas do século XXI, de uma nova vaga de mobilizações sociais com características distintas das que têm acontecido no âmbito dos movimentos de trabalhadores[41] e também no âmbito dos movimentos identitários[42], como os ocorridos nos anos 60 e 70 do século XX (Tejerina, 2005, p.85; Feixa, Juris, Pereira, 2009, p.423). Esta nova vaga, precedida pelos movimentos antiglobalização do início do século XXI, configura-se a partir das mobilizações sociais mais visibilizadas durante o período da crise económica iniciada em 2008. É caracterizada, grosso modo, pela heterogeneidade geracional, sexual e de classe e pela importância que a cultura digital assumiu nas estratégias de organização e mobilização (Alves, 2012, p.32-33). Carles Feixa, Inês Pereira e Jeffrey Juris, em 2009, designaram estes movimentos sociais de "new new social movements"[43]. Embora, como os autores refiram, este conceito tenha sido empregue anteriormente – pelo próprio Carles Feixa em 2002 e, antes disso, na década de 1990, pela socióloga italiana Donatella della Porta (Feixa, Juris, Pereira, 2009, p.438) – a sua expansão

[41] Centrados, desde o século XIX, na luta laboral e consciência de classe e por isso afectos a um paradigma social económico.

[42] Centrados em diferentes causas que vão dos direitos civis, estudantis, feministas ou ecologistas, entre outros, cujo paradigma social é o cultural.

[43] Em português este termo tem sido traduzido, sobretudo, por "novíssimos movimentos sociais" (Pereira, 2008; Mourão, 2014).

coincidiu precisamente com a crise económica à escala global e com a intensificação da participação cidadã no espaço público em várias regiões do mundo. No contexto académico, a discussão e reflexão sobre as dinâmicas empregues por esses movimentos foi sendo, também por isso, acompanhada pela sua associação a este conceito.

Trata-se de uma categorização utilizada como método analítico e que assenta na comparação histórica das características de diferentes movimentos sociais. Por vezes acaba por ser generalizada e amplificada (Calhoun, 1994), podendo excluir a possibilidade de coexistência entre movimentos com características distintas no mesmo tempo histórico. Não é, também por isso, uma categorização totalmente consensualizada. No plano social mais abrangente e, em particular, no âmbito da acção política partidária e sindical, estes movimentos sociais foram maioritariamente identificados, no mesmo período, como movimentos "inorgânicos". Em traços gerais, a sua caracterização é similar - a heterogeneidade social e política -, mas acentua-se o carácter espontâneo e informal da sua constituição e desenvolvimento, da qual faz parte a adopção de tecnologias digitais como meios centrais de organização e mobilização. Os dois termos, coincidentes em grande medida, diferem essencialmente no contexto e ambiente em que são adoptados.

Não obstante, não se pretende fazer o aprofundamento da caracterização académica ou política das mobilizações de acção colectiva que começaram a surgir no final da primeira década do século XXI. O objectivo deste artigo é reflectir sobre a relação das mobilizações e movimentos sociais ocorridos em Portugal no contexto de crise económica, com a actuação cultural e artística desenvolvida no seu âmago. Uma vez que as noções de artisticidade e, em particular, de performatividade (Feixa, Pereira & Juris, 2009, p. 427; Madeira, 2012; Soares, 2013; Mourão, 2014) no campo da acção política têm tido uma relevante acentuação na caracterização destes movimentos sociais, é a partir delas que se estabelecerá a relação com o campo da prática artística.

Irá analisar-se, em particular, a performatividade e a artisticidade empregue na actividade do movimento social Manifesto em Defesa da Cultura (MdC), por forma a compreender a centralidade das formas de expressividade adoptadas na acção política realizada no espaço público.

Tratando-se de um movimento surgido em 2011, que partilha algumas características dos *novíssimos* movimentos sociais, raramente tem sido referido no campo académico. Não obstante, tem adoptado ao longo da sua existência uma performatividade e artisticidade que se considera relevante no contexto da disputa política no espaço público português.

Assim, primeiro irá reflectir-se sobre os diferentes significados de performatividade utilizados na caracterização dos novos e *novíssimos* movimentos sociais, correlacionando-os com o contexto dos discursos artísticos contemporâneos e com a adopção de uma artisticidade particular. Seguidamente irá articular-se essas noções com o contexto português, destacando a questão da intermedialidade e da realidade criada. Focando o exemplo do Manifesto em Defesa da Cultura serão analisadas algumas formas de acção e organização que revelam uma performatividade e artisticidade próprias, através de uma perspectiva metodológica empírica. Finalizar-se-á com as conclusões obtidas.

2. CRISE E RESISTÊNCIA CULTURAL: PERFORMATIVIDADE E ARTISTICIDADE NOS MOVIMENTOS SOCIAIS

A conjuntura económica do início do século XXI nos EUA, precipitou uma crise financeira vivida à escala mundial a partir de 2008 e nos anos sequentes. Mas os seus efeitos e consequências foram sentidos de forma diferente em cada continente e em cada país. Na Europa, os países do Sul foram os mais afectados, tendo-se aprofundado então o discurso político e cultural assente no binómio Norte/Sul europeu (tal como se aprofundou o discurso Norte/Sul global). A particular dureza das consequências desta crise nesses países – que vieram reforçar o discurso das "epistemologias do Sul" (Santos, 1995) – adensaram a crise governativa, o descrédito pela política representativa e o conflito político com a sociedade civil. Não obstante, o surgimento de múltiplas e variadas mobilizações sociais nesses países, uma consequência desse adensar, aprofundou o sentido da democracia no imaginário popular, conduzindo a uma "demodiversidade" (Santos, 2017) operacionalizada a partir de modelos de participação baseados sobretudo na acção directa. Considerando que

"Em tempos de crise, a irracionalidade do capitalismo torna-se evidente para todos" (Harvey, 2010, p.215), David Harvey sublinha a importância desses movimentos e mobilizações – a par de outras tendências – para uma mudança social. O autor vê neles a oportunidade de os cidadãos se "reunirem numa causa comum" e "começarem a forjar, com base na sua própria experiência, a consciência sobre como funciona o capitalismo e o que pode ser feito colectivamente." (Harvey, 2010, p.257). Essa ideia parece tanto mais reforçada em momentos de generalizada "inexistência de uma visão de mundo que estruture naturalmente a acção colectiva", como Jacques Rancière afirma, caracterizando os membros dos movimentos que surgiram neste período como "(…) em primeiro lugar, indignados, pessoas que rejeitam a ordem existente sem poder considerar-se agentes de um processo histórico." (Rancière, 2012).

No campo artístico, surgiram neste período novas dinâmicas (Auer, 2012), acompanhadas, em vários países, pela recuperação da noção de resistência cultural. Houve um aumento do colectivismo, das práticas artísticas de compromisso social e, em muitos casos, da sua inserção nos movimentos sociais não indexados ao campo das artes, como aconteceu com os Indignados, em Espanha e o Occupy Wall Street, nos EUA.

Este panorama caracteriza também o sucedido em Portugal, onde se desenvolveram vários movimentos, associações e mobilizações sociais, em particular a partir de 2011 quando, no país, o pedido de ajuda económica à Comissão Europeia conduziu a uma política de austeridade severa, imposta pela denominada *troika*[44]. Caracterizando-se pela acção directa e a auto-organização fora do âmbito da actividade partidária e sindical, são exemplo de movimentos surgidos em Portugal Os Indignados, o Movimento MayDay, o Movimento sem Emprego, a **Associação de Combate à Precariedade –** Precários Inflexíveis, o Movimento Ferve, o Movimento 12 de Março, a Plataforma 15 de Outubro, o Que se lixe a troika ou o Manifesto em Defesa da Cultura. Foram também várias as manifestações e acções de protesto, particularmente no período de 2011 e início de 2012, sendo disso exemplo a acampada em Lisboa,

[44] Equipa constituída por membros representantes do Fundo Monetário Internacional, Banco Central Europeu e Comissão Europeia.

em 2011 (Acampada do Rossio), as manifestações de 12 de Março de 2011 (Geração à Rasca), do 1.º de Maio de 2011 (CGTP-IN), de 15 de Outubro de 2011 (Indignados), de 15 de Setembro de 2012 (Que se lixe a Troika! Queremos as nossas vidas) ou ainda a Greve Geral, realizada a 22 de Março 2012.

Foi neste contexto que se criaram alguns colectivos de activismo artístico, como o Colectivo Negativo (2012) e o Exército de Dumbledore (2012) e que várias manifestações e acções no espaço público adoptaram uma performatividade e artisticidade próprias, imbricadas na intervenção política de protesto e luta.

As práticas de activismo artístico ou, numa esfera mais alargada, de compromisso social, caracterizam-se por se posicionarem no campo partilhado da arte e da política. Têm, por isso, a ambição de incidir no domínio na esfera pública, considerando que só por essa via podem ambicionar impactos políticos. Lieven de Cauter *et al.* é incisivo a este respeito, afirmando que

> (…) só quando o artista ou académico se torna um intelectual com acção pública e toma medidas concretas (através de abaixo-assinados, manifestações, organizações, etc.), fala nos jornais contra a situação, ou protesta e mobiliza, faz o seu trabalho (na esfera da economia), é que a sua investigação ou prática artística (na esfera cultural) se tornam políticas: acção. O resto é auto-ilusão. (2015, p.14).

No contexto da actuação política destes movimentos, a performatividade, associada ao acto, pode ser caracterizada pela existência de um contexto mobilizador particular, o de crise. Contudo, tendo em conta que "As crises são, por assim dizer, os racionalizadores irracionais de um capitalismo sempre instável." (Harvey, 2010, p.71), não é esse contexto, por si só, que distingue a sua performatividade. Ela tipifica-se, particularmente, no predomínio da utilização de plataformas digitais para convocar e ampliar a mobilização e pela sua constituição, com camadas heterogéneas da população, tanto ao nível da sua origem social como ao nível ideológico (Soares, 2013, p.25).

No contexto dos discursos artísticos contemporâneos, e mesmo respeitando os diferentes significados que o termo performatividade possa ter, existem dois domínios relativamente aos quais ele é reflectido: o

"intermedial" e o da "realidade criada", tal como aponta a autora de Estudos da Performance Shannon Jackson (2014). A intermedialidade está relacionada com a própria indefinição disciplinar da prática artística, que pode cruzar diversas disciplinas, sem que nenhuma se sobreponha. A sua associação à performatividade faz-se por via da incorporação do "(…) trabalho no tempo, no espaço, com corpos, em encontros relacionais (…)" (Jackson, 2014). A realidade criada prende-se com a capacidade de a prática artística abandonar o campo estrito representacional e se inserir no plano da realidade concreta. Se filosoficamente esta noção pode ser reflectida em vários prismas, é objectivo assumir que existem práticas artísticas contemporâneas que trabalham nos domínios da acção, procurando produzir alterações sociais, políticas e materiais na realidade (Cruzeiro, 2014). É o caso das práticas artísticas de compromisso social e é por essa via que criam realidade.

Procurando esses dois domínios nos movimentos sociais focados é então possível identificar a sua performatividade e artisticidade no campo partilhado da arte e da política. Por um lado, as acções de protesto e as manifestações, do ponto de vista plástico, distinguem-se pela expansão do espírito DIY (Do It Yourself), empregue nos cartazes, pancartas, panos, cânticos e outros meios tornados visíveis durante as acções. Por outro lado, as manifestações, as acampadas, os *flashmobs,* e várias outras acções performativas, adoptam frequentemente elementos do teatro e da arte da performance (Soares, 2013, p.33), como sejam, entre otros, a narrativa ficcional, a criação de personagens ou ainda a utilização de figuras de linguagem como a alegoria, a metáfora, o sarcasmo ou a ironia. A performatividade constrói-se na produção e utilização destes meios e linguagens, cujo peso do fazer individual é por norma significativo. Daí deriva uma dissonância visual e sonora, um ritmo irregular, a prevalência de uma experiência de acção e de uma corporalidade que colectivamente é variável e diversa.

É na adopção desses meios e linguagens - na sua expressividade e no seu agir - que a performatividade da acção política pode recorrer a uma artisticidade ou, como Cláudia Madeira refere, a uma "quasi-artistic*a* forma de expressão" (Madeira, 2012, p.88) assente na intermedialidade. O agir artístico e político, aqui, encontram-se. Porque o activista não

procura "público", "audiência" ou "espectadores", como no caso dos performers e artistas visuais. A relação que aqui se estabelece é a de "activistas entre activistas, como cidadãos entre cidadãos e, simultaneamente, no conflito político, como adversários perante adversários ou inimigos perante inimigos, se for o caso" (Penilo, 2017, p.31).

Esta questão é fundamental, uma vez que no domínio da luta política, a performatividade e a artisticidade reveladas nas acções estão intimamente relacionadas com a comunicação, enquanto ferramenta fundamental para, por um lado, trazer outros militantes à causa e, por outro lado, derrotar os adversários. O espaço público, por isso, é assumido enquanto espaço de disputa e não como espaço de encontro e é para essa acepção que a performatividade e artisticidade podem contribuir.

3. MANIFESTO EM DEFESA DA CULTURA

O Manifesto em Defesa da Cultura (MdC) compartilha com os *novíssimos* movimentos sociais vários aspectos, como o contexto de criação e a adopção de uma performatividade e artisticidade acentuadas na ocupação do espaço público. Não obstante, também se distingue em algumas das características gerais desses movimentos, nomeadamente ao nível da sua composição, da coerência ideológica e da centralidade na comunicação digital para a organização e mobilização. Constituído por artistas e trabalhadores da cultura, representa uma camada profissional específica da população, a que trabalha no sector cultural. Com uma área de intervenção circunscrita, estrutura-se desde a origem de uma forma fluída embora organizada, com distribuição de tarefas e responsabilidades entre os seus membros. Por seu turno, ao contrário da maioria dos movimentos sociais criados em Portugal no final da primeira década de 2000, que tiveram uma existência efémera, o MdC permanece activo e com presença regular no espaço público, tendo já atravessado diferentes contextos de crise no país. Neste aspecto, a sua resistência temporal está em sintonia com um dos aspectos que Ron Eyerman destaca relativamente à noção de movimento colectivo e que diz respeito à mobilidade no interior do movimento que, independentemente da entrada e saída de membros, prevalece sobre o tempo e espaço (2006, p.193-194).

Como já foi referido, o MdC nasceu em 2011, durante a crise económica e após uma série de medidas governamentais que agravaram a situação já muito frágil do sector cultural em Portugal[45] e da condição laboral de quem nele trabalhava. A sua irrupção pública deu-se com a publicação de um manifesto, organizado em seis tópicos, que incide sobre a política de austeridade e sobre as suas consequências para o sector. Não obstante, embora se possa considerar que o gatilho deste movimento foi o agravamento da situação financeira do sector cultural português naquele período, o seu propósito incidiu desde a emergência na reivindicação de uma estratégia política que se estruturasse na existência de um serviço público de cultura. Essa intenção está expressa nesse manifesto inicial, que afirma que a cultura é:

> Elemento central na formação da consciência da soberania e da identidade nacional, dialogando, de igual para igual, com toda a cultura de todos os povos do mundo. A Cultura, com o seu imenso potencial de criação, liberdade, transformação e resistência. A Cultura que, tal como a emancipação do trabalho, é parte essencial do património do futuro. (Manifesto em Defesa da Cultura, 2011).

A promoção da democratização da cultura pelo Estado, assim como o acesso de todos os cidadãos à fruição e criação cultural, são direitos previstos na Constituição da República Portuguesa (CRP), direitos que o MdC defende, tal como outros movimentos e estruturas políticas portuguesas, não estarem a ser cumpridos por via da crescente desresponsabilização estatal. A reivindicação de um serviço público de cultura encontra aí uma das suas causas fundamentais.

[45] Algumas dessas medidas são expressas no manifesto que lançam no arranque do movimento: "O anunciado condicionamento dos apoios aos resultados de bilheteira, a suspensão dos contratos INOV-ART, o cancelamento do protocolo com a AICA, a perda de autonomia financeira do ICA com o corte de 4,4 milhões de euros, a indefinição acerca do futuro e do papel da DGArtes, a drástica redução dos orçamentos dos Teatros Nacionais – bem como a pretensão do secretário de estado de opinar acerca da sua programação – significam o dramático agravamento da situação que já existia: a de, em cada ano, centenas de projectos valiosos serem administrativamente adiados ou inviabilizados, de centenas ou milhares de criadores e outros trabalhadores da cultura verem a sua actividade cerceada e frustrada, a da área cultural ser inteiramente colonizada, sem alternativa, pelos produtos mercantis, rotineiros e homogeneizadores das indústrias culturais." (Manifesto em Defesa da Cultura, 2011).

FIGURA 1. *Manifestação do Manifesto em Defesa da Cultura (foto da autoria de Rafael Filipe)*



Fonte: http://emdefesadacultura.blogspot.com/

Este manifesto, embora subscrito inicialmente por menos de cinquenta intelectuais, teve uma grande circulação no país e foi apresentado em várias regiões, com sessões públicas que reflectiram e problematizaram os seus conteúdos. Foi precisamente na sequência do crescente apoio sentido nessas apresentações que o MdC, com poucos meses de existência, anunciou publicamente a vontade de se estabelecer como movimento social. Definiram então vários objectivos, entre os quais a exigência de afectação de 1% do PIB nacional para o sector da cultura, reivindicação que continuam a manter como essencial.

As suas acções são muito diversificadas, pautando-se por iniciativas e reuniões com associações, sindicatos, comissões de trabalhadores e por inúmeras acções públicas de protesto e luta em transportes públicos, nas ruas e outros espaços das cidade, assim como acções na Assembleia da República. O espaço público é apropriado pelo MdC como espaço de disputa política, daí que as linguagens utilizadas – a manifestação, a poesia, a música, a pintura, a performance – assim como os recursos materiais – os murais, as pichagens, as pancartas, os cartazes, os panos, os

cânticos, as palavras de ordem, entre outros – são pensados para a afirmação desta disputa, na concretização dos seus objectivos.

A estruturação das manifestações e acções de agitação do MdC tem elementos que são constantes e imageticamente identitários. A sua performatividade vai-se mantendo em todos os contextos, seja o das manifestações próprias seja as convocadas por outros movimentos, estruturas sindicais e organizações políticas, e que integram. Essa coerência tem a ver com a adopção de alguns elementos particulares: cânticos e palavras de ordem próprios e com ritmos vincados, a utilização frequente de um grande pano pintado manualmente – que, ao contrário do que é comum, tem de ser transportado na horizontal, dando lugar a um agir sincronizado dos manifestantes – ou a profusão de pancartas similares que acentuam, visualmente, a sua presença no espaço. Por seu turno, o MdC dispensa com muita regularidade alguns recursos tradicionais das manifestações como sejam os carros de som, os megafones ou as bandeiras. É a voz dos participantes, sem amplificação, que se faz sentir, e é do conjunto desta performatividade que resulta um reconhecimento inequívoco da presença do MdC nas manifestações e acções de luta no espaço público.

Para além da rua, o MdC procura outros lugares de agitação no espaço público tais como transportes públicos, cafés ou equipamentos culturais. Pedro Penilo, dirigente do MdC considera essa presença importante porque "a acção política deve procurar outros lugares, junto de camadas menos politizadas ou permeáveis à ideologia dominante" (2017, p.38). Essas acções são mais atreitas ao inesperado e à surpresa do encontro com outros, daí se tratarem de acções que, com frequência, recorrem à teatralização, à dança ou à música.

Em Setembro de 2012, o MdC organizou o que designou ser uma "Semana Nacional de luta em defesa da Cultura, contra a austeridade" sob o mote "Acorrei, que matam a cultura". Este evento, com acontecimentos a decorrer em várias cidades do país, caracterizou-se pela intervenção política no espaço público. Para além da leitura de poesia, de actuações musicais e da organização de tribunas públicas, houve o recurso a pequenas acções fortemente performativas, às quais chamaram "Rusga

de Rusgas" e que consistiram na agitação de rua a partir de um tema, sobre o qual cada grupo de militantes incidia[46].

FIGURA 2. *Acção de agitação do Manifesto em Defesa da Cultura (foto da autoria de Rafael Filipe)*



Fonte: http://emdefesadacultura.blogspot.com/

O seu propósito era o de atrair a atenção dos cidadãos, conduzindo-os a um local em específico. Em simultâneo, estas acções funcionavam como acções de esclarecimento.

As acções performativas e as teatralizações do MdC, muitas vezes com um cariz humorístico, sarcástico ou metafórico, têm a característica de procurar não se exercer no perímetro do carnavalesco. A evocação do carnaval, como forma de protesto e, em simultâneo, de celebração, é comum no contexto de vários movimentos sociais assim como em práticas artísticas de compromisso social ou activistas. O pensamento filosófico de Mikhail Bakhtin é nesse contexto frequentemente evocado pela sua teoria da carnavalização, a partir da possibilidade de inversão

[46] Entre as quais "Matam a Cultura! - rusga subterrânea", "Peixeirada - rusga obscena", "Joga a Bola, Rapariga! - rusga de futebol feminino" e "Matam a Cultura - rusga gráfica" (Manifesto em Defesa da Cultura, 2011).

simbólica de papeis e relações de poder. Essa inversão simbólica, numa manifestação ou acção de protesto, podem contribuir para a passagem do individual ao colectivo, num ambiente festivo mas também tendencialmente caótico. Contudo, para o MdC, "no êxtase da agitação sobreencenada e divertida pode perder-se o rasto do objecto da política: a informação e a formação de consciências." (Penilo, 2017, p. 40).

Por isso, a concepção destes momentos faz-se, no movimento, utilizando a criatividade e a espontaneidade dos activistas mas, por forma a evitar a dispersão e o caos, assentando na organização e planeamento como elementos estruturais. Por exemplo, se numa rusga a expressividade corporal e sensorial do activista – que se move, grita, canta, dança, salta, etc. – não é encenada nem representada, o momento em que o faz, o espaço, a sua duração e o propósito são. A actuação musical e teatral, a dança e a leitura de poesia, requerendo ensaios e preparação prévia, responde também a uma organização que tem em conta os efeitos pretendidos. Esta disciplina organizativa poderá estar na origem da criação de eventos politico-culturais como o "Dentro de ti, ó cidade", realizado em Lisboa em 2014. Para este evento foram produzidos vários estandartes em pano, com palavras e frases extraídas de músicas de intervenção. Esses estandartes foram utilizados numa manifestação no Chiado, que abriu o evento, servindo também de "cenário poético" (Penilo, 2017, p.40) ao espectáculo musical que se lhe seguiu. Penilo destaca a "cenografia coreografada de estandartes" e a "escolha do lugar – o Largo S. Carlos" pelas suas "possibilidades cenográficas e performativas" (2017, p.40).

FIGURAS 3 E 4. *Esq.: Acção de agitação (foto de autoria de Rafael Filipe); Dir.: Cartaz Manifesto em Defesa da Cultura*





Fonte: http://emdefesadacultura.blogspot.com/

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A criatividade é um recurso utilizado pelo MdC para mobilizar e visibilizar socialmente o seu percurso reivindicativo. A sua utilização conduz inevitavelmente à busca e concretização da originalidade e expressividade, através das quais a artisticidade se manifesta. Contudo, estes elementos são também utilizados como estratégia de aproximação e comunhão entre os militantes. É por isso que o processo criativo é privilegiado neste movimento e integra as tarefas de militância dos membros do movimento. A pintura manual de materiais de propaganda, de panos, de murais, a invenção de palavras de ordem e de cânticos ou a criação de acções performativas são realizadas em colectivo. A pintura de murais também é disso exemplo. Os murais do MdC são projectados para poderem ser executados por qualquer um dos activistas e não exclusivamente por artistas plásticos. Embora este não seja o recurso mais frequente na actividade do movimento, os projectos versam sobre uma imagética simplificada e com forte presença da palavra pintada. A este

respeito, Pedro Penilo destaca o facto de, para além da importância da permanência da pintura na parede, a sua produção ser em si mesma importante enquanto acto político, uma vez que "a presença física dos activistas" a realizá-lo é "uma demonstração política em si, aos olhos da cidade." (2017, p.39).

A produção colectiva dos meios de agitação utilizados pelos membros do MdC potencia o estreitamento de relações interpessoais. O sentido de pertença colectiva é essencial a qualquer movimento social, para que os que os que o compõem saibam que têm aí um papel a desempenhar e para que outros sintam a vontade de o integrar. A este respeito, Roy Eyerman afirma que:

> De dentro, o movimento social envolve o movimento para o protesto, da emoção enquadrada para a acção, e a transformação de uma experiência difusa de base individual numa experiência colectiva focada. Um mecanismo central aqui é um conjunto de práticas rituais que são realizadas como parte do protesto coletivo. (2006, p.196).

Pode-se considerar esse espaço de produção colectiva uma forma ritualizada de encontro, na medida em que a mesma assenta num conjunto de gestos, palavras e formas de actuação dirigidas à acção política, residindo aí o seu valor simbólico. Contudo, do ponto de vista performativo, é necessário relevar também que a produção colectiva dos meios de agitação contribui fortemente para a uniformização imagética e visual do movimento, definindo uma performatividade da acção política com forte cariz identitário. Contudo, a performatividade e artisticidade das acções do MdC devem ser interpretadas como pertencendo ao domínio do conflito político, na medida em que cumprem propósitos concretos e bem definidos.

É possível assim concluir que embora não se observem no MdC algumas características destacadas na caracterização dos *novíssimos* movimentos sociais e pese embora a coincidência cronológica de surgimento e a centralidade da performatividade e artisticidade na sua actuação, poderá ser no que o distingue deles que se encontra uma justificação para a sua longevidade e coesão. É que a performatividade e artisticidade não são características pensadas para constituírem um fim em si mesmo. São pensadas como um meio para o aprofundamento da acção colectiva e,

em simultâneo, para a pressão e derrota dos adversários políticos assim conscientemente identificados pelo MdC.

5. AGRADECIMENTOS

Um agradecimento ao Manifesto em Defesa da Cultura, em particular aos seus dirigentes Pedro Penilo e Bruno Rafael Ferreira, pelas conversas sobre o movimento e cedência das imagens publicadas neste capítulo.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alves, G. (2012). Ocupar Wall Street...e depois? In Harvey, D., Carneiro, H.S., Zizek, S., Pechansky, J.A., Alves, G., Davis, M., Safatle, V., Ali, T., Wallerstein, I., Teles, E. & Sader, E. (Eds), Occupy: movimentos de protesto que tomaram as ruas (pp. 31-38) [Occupy: protest movements that took the streets]. Boitempo.

Auer, C. (2012). Affect in Political Protest – The Sound of Anti-austerity demonstrations in Lisbon. Humboldt-Universität zu Berlin.

Calhoun, C. (1994). "New Social Movements" of the Early Nineteenth Century. Social Science History 17 (3) 386–427.

Cauter, L. de & De Roo, R. & Vanhaesebrouck, K. (2015) Art and Activism in the age of globalization. nai010 publishers.

Cruzeiro, C.P. (2014). Arte e realidade: aproximação, diluição e simbiose no século XX. [Tese de doutoramento não publicada]. Faculdade de Belas Artes, Universidade de Lisboa. https://repositorio.ul.pt/handle/10451/15799.

Eyerman, R. (2006) Performing opposition or, how social movements move. Social Performance - Symbolic Action, Cultural Pragmatics and Ritual. 193-217.

Feixa, C., Pereira, I., & Juris, J. S. (2009). Global citizenship and the 'New, New' social movements: Iberian connections. YOUNG, 17(4), 421–442. https://doi.org/10.1177/110330880901700405

Harvey, D. (2010) The Enigma of Capital and the Crises of Capitalism. Oxford University Press.

Jackson, S. (2014) Performativity and Its Addressee In Carpenter, E. (Ed.), On Performativity, (Vol. 1). Walker Art Center. http://walkerart.org/collections/publications/performativity/performativity-and-its-addressee.

Madeira, C. (2012). The "return" of performance art from a glocal perspective. Cadernos de Arte e Antropología (Vol.1, 2) 87-102. https://doi.org/10.4000/cadernosaa.652.

Manifesto em Defesa da Cultura (2011). Manifesto e primeiros subscritores. Em Defesa da Cultura. Consultado a 30 de Março de 2023. http://emdefesadacultura.blogspot.com/2011/12/manifesto-e-primeiros-subscritores.html.

Mourão, R. (2014). Ensaio de Artivismo. Vídeo e Performance. Museu Nacional de Arte Contemporânea do Chiado.

Penilo, P. (2017). Respostas para Convocarte: Arte e Ativismo Político. In Cruzeiro, C.P. & Días, F.R. (Ed.) Convocarte (5) 26-36. http://convocarte.belasartes.ulisboa.pt/wp-content/uploads/2018/12/Convocarte_5_WebFinal.pdf.

Penilo, P. (2017) Artisticidade e Arte na Acção do Manifesto em Defesa da Cultura. In Cruzeiro, C.P. & Días, F.R. (Ed.) Convocarte (5) 37-43. http://convocarte.belasartes.ulisboa.pt/wp-content/uploads/2018/12/Convocarte_5_WebFinal.pdf.

Pereira, I. (2008). Activismo em Rede: Dinâmicas Locais e Globais nos Movimentos Sociais Portugueses [comunicação oral]. V Congresso Português de Sociologia. Universidade NOVA de Lisboa, Portugal. http://associacaoportuguesasociologia.pt/vicongresso/pdfs/362.pdf.

Rancière, J. (2012). Entrevista com Jacques Rancière sobre os movimentos de ocupação e a democracia. Forum. Consultado a 23 de Março de 2023. https://revistaforum.com.br/global/2012/1/17/entrevista-com-jacques-rancire-sobre-os-movimentos-de-ocupao-democracia-5830.html.

Santos, B. de S. (1995). Toward a New Common Sense: Law, Science and Politics in the Paradigmatic Transition. Routledge.

Santos, B. de S. (2017). Demodiversidade. Edições 70.

Soares, V. (2013) A performatividade dos movimentos sociais contemporâneos. [Dissertação de mestrado não publicada]. Escola Superior de Teatro e Cinema, Universidade Politécnica de Lisboa.

Tejerina, B. (2005). Movimientos Sociales, Espacio Público y Ciudadanía. Revista Crítica de Ciências Sociais - Acção Colectiva, Protesto e Cidadania, (72) 67-97.

DAVID CLAERBOUT: CONTRANARRATIVAS TEMPORALES

TONI SIMÓ MULET
Universidad de Murcia

JESÚS SEGURA CABAÑERO
Universidad de Murcia

ANGELA SIMÓN CASANOVA
Universidad de Murcia

1. INTRODUCCIÓN

El concepto del tiempo es un elemento central en la obra de David Claerbout, quien emplea este recurso como un medio expresivo que permite al espectador reflexionar acerca de su propia temporalidad. Siguiendo las ideas del filósofo Deleuze, Claerbout se enfoca en dos movimientos de tiempo: aquel que lleva el presente inmediatamente al pasado, y aquel que permite que el pasado permanezca. Para Deleuze, la permanencia del pasado en el tiempo confirma que la memoria no es una propiedad del ser humano, sino que reside en una "Memoria del ser" a la que el individuo debe acceder (Barker, 2011, p. 292).

La obra de Claerbout tiene una estrecha relación con el cine, ya que al igual que en el cine, el tiempo real es un factor crucial en su obra. Claerbout permite al observador adentrarse en una temporalidad real que el artista presenta en sus trabajos, generando una experiencia que trasciende la mera observación pasiva (Martin & Grosenick, 2008, pp. 6-18). Su habilidad para incorporar el tiempo real en sus obras se asemeja a la técnica del cine, lo que permite al espectador tener una experiencia inmersiva. No obstante, según comenta el comisario belga Dirk Snauwaert (2008) sobre Claerbout: "La inercia de sus películas, que son frontales, silenciosas y parecen tener poca acción, contrarresta con las convenciones de la percepción cinematográfica" (p. 31). Es decir, al mismo

tiempo cuestiona las percepciones convencionales del cine y la imagen en movimiento.

El artista utiliza el tiempo como un medio para cuestionar la percepción espacial y temporal del espectador. A través del movimiento y la inmovilidad, el artista genera una tensión en la duración temporal de sus obras, lo que conduce al observador a "de-construir la narrativa de sus piezas, prestando atención a los engaños visuales y a la mediación de las tecnologías actuales" (Segura y Simó, 2018, pp. 1-2). Para apreciar la percepción de la temporalidad que se presenta en la obra, el espectador debe dejar a un lado las ideas preconcebidas que tiene sobre el tiempo. La suspensión del movimiento en el arte depende de la percepción del espectador en relación con su forma de observar la imagen (Magalhães, 2008, p. 41). Esta suspensión del movimiento en la imagen es un efecto que depende de la percepción del espectador, lo que posibilita una interacción deseada y promovida por la obra de Claerbout, atendiendo de una manera más consciente a la mediación tecnológica presente en la obra.

La obra del artista parte, de alguna manera, de la necesidad expresiva del minimalismo y la necesidad de una observación detenida y perspicaz tanto de la obra física como de su entorno espaciotemporal circundante (Hernández-Navarro, 2018, pp. 3-4). Claerbout utiliza su trabajo para transformar la percepción del tiempo y el espacio del espectador. Su enfoque juega con la dualidad de conceptos como el interior-exterior y lo efímero-duradero. Snauwaert observa que Claerbout emplea contrastes similares para definir sus imágenes como "espacios y eventos" (Assche et al., 2008, p. 33).

Las obras de David Claerbout logran entablar un diálogo entre el pasado, el presente y el futuro, que va más allá de la narrativa y de la estética, permitiendo al espectador explorar la temporalidad que se le presenta. Con frecuencia, el artista combina disciplinas como la filosofía y la arquitectura, creando lo que Segura y Simó (2017) denominan "anacnismo performativo" (p. 224), "produciendo arte en la contemporaneidad" (Segura y Simó, 2018, p. 3), que incluye diferentes temporalidades en sus trabajos. Claerbout no se enfoca tanto en transmitir un mensaje directo, sino en crear composiciones impactantes, tal como lo describe la artista y teórica visual Ingrid Hoelzl (Ardalan, Hoelzl & Snauwaert, 2012, p.

89). A través de la temporalidad, el artista aborda temas cotidianos que provocan en el espectador la incertidumbre sobre el verdadero propósito de la obra.

David Claerbout utiliza el tiempo como herramienta conceptual en su obra, desplegándolo y alterando el concepto de tiempo y duración de la obra, modificando así la idea de ficción y realidad. Su trabajo se centra en las fisuras que existen entre la fotografía, la imagen en movimiento y la tecnología digital, explorando las líneas temporales que involucran al espectador y lo llevan a interactuar con su memoria y percepción. Como se señaló en una conferencia del artista, Claerbout crea imágenes que son fácilmente reconocibles, pero que tienen un aspecto abstracto y provocan una reflexión sobre la relación entre el tiempo y la imagen. Su obra desafía las categorías tradicionales y desdibuja las fronteras entre diferentes medios y disciplinas artísticas (Claerbout, 2019).

Claerbout explora los límites de los métodos visuales en su obra, introduciendo "aspectos cinemáticos a las fotografías encontradas" (Segura y Simó, 2018, p. 3). Logrando así, desdibujar la línea entre imagen fija e imagen en movimiento. Utiliza diversos procedimientos para alterar la percepción del tiempo, generando inquietud en el espectador y haciéndolo reflexionar sobre la naturaleza del tiempo y la memoria. A través de su enfoque, Claerbout hace que el espectador se sumerja en una experiencia que lo traslada a un tiempo pasado, reviviendo recuerdos en el presente. Para el artista, la fotografía no es simplemente la representación de un momento y un lugar, sino la creación de diferentes tiempos que pueden ser manipulados y reorganizados a través del uso de técnicas visuales innovadoras (Segura y Simó, 2018, pp. 1-12).

Claerbout induce a la duda en el espectador sobre la autenticidad de sus obras. Es difícil discernir si representan momentos reales en un espacio determinado, si continúan más allá de la imagen, o si tienen un inicio previo al momento que se está observando. Esta incertidumbre lleva al espectador a reflexionar sobre la naturaleza de lo que se observa, analizando la imagen y generando una meditación acerca del tiempo de atención y percepción contextual que le rodea. Claerbout trabaja a través de la distancia y la proximidad, y logra, tal como señala el comisario Dirk Snauwaert que

"los límites entre un pasado que se encuentra concluido y la presencia actual de la imagen sean penetrables" (Assche et al., 2008, p. 31).

En sus obras, Claerbout representa el paso del tiempo a través de la variación de la luz natural que va transcurriendo (Claerbout, Dierickx y Vissers, 2009), como en el caso de *Bordeaux Piece* que abordaremos primeramente en este texto. Utiliza diferentes formas de duración, ya sea con la lenta y casi irritante cadencia del movimiento de la cámara o con la prolongación excesiva de sus piezas (Papakonstantis, 2016, pp. 201-202). En ocasiones, invierte la posición del pasado y el presente (Barker, 2011, p. 287). El ritmo pausado de sus películas proporciona una visión minuciosa y exacta de la temporalidad que se adapta a cualquier narración. Así de esta manera, la crítica de arte Erika Balsom (2013) sostiene que "los momentos imaginarios (…) de David Claerbout (…)" son "un deseo profundo de representar el tiempo pasado" (p. 85).

2. BORDEAUX PIECE: LA COLISIÓN DEL TIEMPO NATURAL Y EL TIEMPO NARRATIVO

Los trabajos de Claerbout fusionan elementos del cine y el arte contemporáneo, como señala Papakonstantis (2016). La ambigüedad generada por la lentitud en las obras de Claerbout produce una incertidumbre en el espectador que lo mantiene alerta y dubitativo. Esta tensión entre la imagen fija y el movimiento a menudo hace que el observador no pueda discernir claramente entre ambos, lo que lo lleva a estar atento a cualquier posible cambio. Esta incertidumbre se resuelve cuando el espectador se rinde ante la imposibilidad de descubrir si habrá o no movimiento en la obra, lo que le permite disfrutar plenamente de la obra de Claerbout. Sin embargo, Según David Green los trabajos de Claerbout no logran unir en uno solo el medio fotográfico y el cinemático, sino que se crea un juego de circunstancias entre ambos que permite mostrar con detalle las características individuales de cada uno (Hölzl, 2011, p. 143).

Claerbout no solo explora el tiempo de la visión, sino que también juega con la percepción temporal del espectador, generando una imagen de tiempo que se fundamenta en la idea de la "no linealidad y la repetición" (Barker, 2011, p. 290). La imagen estática ya no se mueve, su tiempo ha

pasado, pero su presencia la mantiene en el mismo tiempo, creando una reiteración del pasado que libera los sentidos del espectador en el presente (Barker, 2011, pp. 295-296). Claerbout también experimenta con la tecnología para evaluar la reacción del espectador, lo que refleja su interés por el papel del espectador en la construcción del significado en sus obras.

La noción de memoria es fundamental para la obra de Claerbout. Para el artista, las representaciones antiguas ofrecen mayores posibilidades de experimentación. Según Segura y Simó, las imágenes de Claerbout exploran "una multitemporalidad de futuros posibles que ocurren en el espacio actual del presente en el que está inmerso el espectador" (2018, p. 11). Al exponer su obra, Claerbout crea transparencias y opacidades entre las pantallas, permitiendo al espectador deambular a través de la película (Assche et al., 2008, p. 25).

En 2004, Claerbout produjo *Bordeaux Piece* (fig. 1), una película de exactamente 13 minutos y 40 segundos de duración que se desarrolla en una villa en Burdeos, Francia. La obra que nos ocupa surge de la experiencia de Claerbout durante su estancia de día y medio en una casa de arquitectura modernista. A través de esta vivencia, el artista pudo contemplar los cambios que sufría la casa por sí sola a medida que transcurría el tiempo. En particular, pudo observar cómo la luz solar afectaba a la vivienda, transformando su espacio y sus características. En ella, una mujer y dos hombres son los protagonistas en una mansión que se presenta como un espacio donde el tiempo es el protagonista. Dependiendo de la hora del día, las distintas habitaciones de la casa experimentan diferentes cambios de luz, dependiendo de su ubicación y de la reacción del sol ante ellas.

FIGURA 1. *David Claerbout, Bordeaux Piece, 2004, vídeo instalación*



Fuente: https://tinyurl.com/55ck7b38

Claerbout explora cómo el tiempo lo transforma todo, a través de las modificaciones espaciales y cromáticas que suceden en la vivienda a medida que avanzan las horas. En una conferencia de febrero de 2013, Claerbout reveló que la casa de la película *Bordeaux Piece* fue construida por el arquitecto Rem Koolhaas para el empresario Jean-François Lemoine, quien se había quedado tetrapléjico después de un accidente. Lemoine veía la casa como un espectáculo del mundo a su alrededor, según el artista (Claerbout, 2013). Claerbout basó esta pieza en el intento de recrear la ilusión de espectáculo de la casa, a través de la idea de la repetición y la memoria. Como así lo señala Snauwaert:

> fuerza y la gracia de la repetición, la novedad que agrega, es el retorno a la posibilidad de lo que ha sido. La repetición restaura la posibilidad de lo que ha sido, hace posible hacerlo una vez más. La memoria, por así decirlo, es el órgano de la modalización de lo real, lo que puede transformar lo real en posible y lo posible en real. (Assche et al., 2008, p. 32)

En esta obra Claerbout incorpora por primera vez diálogos. La película fue grabada en diferentes horarios del día, comenzando en el amanecer y concluyendo al anochecer. A pesar de que las escenas presentan los

mismos personajes y diálogos, el escenario se transforma gracias a los cambios de luz que ocurren a lo largo del día, lo que resalta el papel fundamental del tiempo en la obra de Claerbout (Assche et al., 2008, pp. 110-113). En la repetición de las escenas destaca la importancia de la memoria, ya que es necesaria para el espectador en la evaluación de los momentos previos y su repetición y para poder tener un continuo temporal en su diferenciación.

El trabajo consta de siete tomas, cada una con una duración de dos o tres minutos, que registran la misma escena repetida cada diez minutos a lo largo del día, desde las 5:30 de la mañana hasta las 22:00 de la noche. La historia de la película francesa *Le Mépris* (1963), dirigida por Jean-Luc Godard, es utilizada por Claerbout como una especie de marco narrativo y temporal. El argumento no es relevante para el artista, ya que su enfoque se centra en capturar los cambios de luz que se producen en el mismo escenario a lo largo del día. Durante los meses de julio y agosto, Claerbout filmaba setenta tomas al día para lograr registrar los cambios de luz que se producían en la escena. Así, de esta manera, Françoise Parfait ha descrito esta obra como una exploración de la temporalidad y la percepción visual de la luz:

> Produce variaciones progresivas de la luz que son perceptibles durante períodos de tiempo más o menos largos, y estas variaciones de la luz transforman apreciablemente los paisajes, los cuerpos y su movimiento, así como las ficciones que pasan a través de ellos. En los entornos de David Claerbout, el tiempo y la luz están íntimamente conectados. (Assche et al., 2008, p. 29)

El objetivo de Claerbout no era la creación de una narrativa, sino mostrar los cambios de luz que experimenta un mismo escenario a lo largo del día, y cómo estos determinan la espacialidad y temporalidad de la obra. En las tomas de luz más oscura, los cristales que componen la casa actúan como espejos. Claerbout arrebata lo inmóvil a las fotografías, y posterga el movimiento de las películas. Claerbout utiliza la repetición y la yuxtaposición de imágenes fijas y en movimiento para interrumpir nuestra concepción lineal del tiempo. Timothy S. Barker señala que Claerbout utiliza la edición digital como estrategia de repetición, donde, "comúnmente utiliza bucles, y la yuxtaposición de imágenes fijas y en movimiento para interrumpir nuestra concepción tradicional de un

tiempo lineal que fluye en una dirección" (2011, p. 290). Aunque pueda parecer que la repetición a partir de las modificaciones y suspensiones temporales lleva consigo lo idéntico, existe un elemento que persiste en su curso, inmutable e incontrolable por el hombre: la naturaleza. Esta es el eje principal que sigue su camino sin detenerse en el tiempo, como ha señalado Magalhães (2008, p. 52) en su análisis de la obra.

Bourdeaux Piece presenta escenas repetidas con los mismos actores y diálogos, sin embargo, lo que le da vida a esta obra es la luz natural y cómo ésta transforma los escenarios. La luz es la verdadera protagonista, produciendo cambios en el color, la textura y la atmósfera de la escena. En palabras de la historiadora de arte Christine Van Assche (2006), "El marco de tiempo de la narración está interferido, contradicho y coloreado por el tiempo cósmico: el sol sigue su curso e intercambia el tiempo por un espacio de visibilidad" (p. 112).

Este trabajo narra la historia de un hombre rico y exitoso que tiene una relación amorosa con la novia de su hijo, en un entorno arquitectónico minimalista y un paisaje exuberante. Los personajes siguen atrapados en la grabación mientras el tiempo transcurre sin detenerse. Para el artista, esta obra es fundamental en su trayectoria porque, como afirma Claerbout: "es diferente por ser una película" (Ulrichs, 2006, p. 62). A pesar de que el autor David Rodowick considera que la duración y lo digital son incompatibles (Balsom, 2013, p. 89), Claerbout amplía las posibilidades del tiempo en el ámbito digital con esta obra, introduciendo diversas formas de capturar esa duración. Como señala Papakonstantis (2016):

> Es la luz la que organiza todo. Puede que estemos interesados en la historia la primera vez, tal vez la segunda, pero ya se convierte en una especie de lienzo bastante decepcionante, un motivo que resalta el verdadero desafío de Bourdeaux Piece, que consiste en dar forma a la duración mediante luz natural. (p. 210)

A medida que la película avanza, el espectador empieza a percibir que la narrativa se desvanece y comienza a valorar los cambios de luz, convirtiéndose en la base del desarrollo de la pieza audiovisual (Bellour, 2009, p. 37). La luz natural otorga al espacio una cualidad diferente, que también afecta a los personajes y a la composición de la película. Las

imágenes "naturales" permiten al espectador comprender la situación espacial y temporal de la escena. En esta obra, el paso del tiempo se refleja en los espacios, creando un conflicto propio de la dimensión espaciotemporal (Assche et al., 2008, pp. 29-30). La obra se centra en el espacio y en los cambios estéticos que ocurren en el ambiente gracias al tiempo que transcurre y a la memoria que los produce. Como afirma Claerbout:

> La planificación totalitaria está enamorada de la memoria de la vida que propone antes de que esta se haya vivido. De igual manera, mis actores son objetos de importancia secundaria. No viven ni actúan por nada que no sea su entorno. (Ardalan et al., 2012, p. 107)

A medida que las escenas se despliegan, el espectador empieza a percibir el espacio de forma realista. En términos pictóricos, se podría considerar un trabajo impresionista, dado que presenta cambios de luz propios de este movimiento artístico (Assche et al., 2008, p. 14).

4. EL MOMENTO EN THE QUIET SHORE Y LA TEMPORALIDAD INMERSIVA EN TRAVEL

The Quiet Shore (2011) es una obra cinematográfica de 36 minutos de duración ubicada en la ciudad de Dinard, en la costa de Bretaña, Francia. Presenta un paisaje espectacular que abarca tanto imágenes detalladas como panorámicas. Expone partes minuciosamente específicas que en la realidad solo constan de un instante, mientras que en otras ocasiones presenta el paisaje general extendiéndose por la costa. En los personajes hay señales de felicidad, de miedo, de amor, etc., todo dentro de una panorámica costera que realza más a las figuras que la acompañan (Balsom, 2013, pp. 91-92).

La obra presenta al espectador dos puntos de vista distintos; por un lado, el público puede apreciar las diferentes tonalidades que van surgiendo en el transcurso de la pieza, los contrastes, las luces, las sombras que se van creando; mientras que, por otra parte, cuanto más va avanzando la progresión del video, mayores disimilitudes se crean en las acciones de las sucesivas escenas, el agotamiento aparece en los personajes a la hora de actuar. El espectador experimenta diferentes matices y contrastes de

luz y sombra, y nota un cambio en la gestualidad y la interpretación de los personajes, lo que sugiere una transformación en la percepción del espacio y del tiempo. Con un estilo visual simbólico que recuerda la fotografía analógica, Claerbout utiliza la técnica del blanco y negro para acentuar la dimensión temporal y mnemónica en *The Quiet Shore* (fig. 2).

FIGURA 2. *David Claerbout, The Quiet Shore, 2011, vídeo instalación*



Fuente: https://bit.ly/2U1fQMN

En esta obra, Claerbout presenta una escena de playa en un día de verano aparentemente nublado. En ella, se observan niños y adolescentes divirtiéndose, adultos hablando y bañándose, y todos ellos aparentemente conectados en una especie de espera inexplicable para el espectador. La lentitud y la incertidumbre que caracterizan el trabajo de Claerbout crean una tensión velada en el espectador, quien se siente intrigado por lo que sucede en la escena. En este momento temporal quieto, la marea baja produce un reflejo de la realidad en el mar, lo que crea una sensación de espejo (Haubrok, 2015). Además, se aprecian diferentes perspectivas que capturan la esencia de la escena. La obra evoca la sensación de que algo está por suceder, mientras los personajes parecen estar en un estado

de espera o contemplación, lo que genera una sensación de inquietud en el espectador (Claerbout, 2011).

La obra presenta una contradicción aparente, ya que a simple vista parece ser una escena cotidiana de un día cualquiera, con personas realizando acciones normales. Sin embargo, al analizar detenidamente la obra, el espectador comienza a notar detalles que generan tensión, como las miradas fijas de los personajes y su estatismo. Esta dualidad entre tranquilidad y desasosiego resulta paradigmática en la obra de Claerbout y representa la temporalidad como algo incontrolable e imperceptible para el espectador. Por este motivo siempre está presente en sus obras, llegando incluso a dar la sensación de poder tocarlo, de convertir el tiempo en algo táctil. Claerbout utiliza la imagen fotográfica para plasmar la memoria espaciotemporal en la mente del espectador, dejando una impronta duradera.

A diferencia del cine, donde el movimiento es esencial, Claerbout juega con la quietud y el silencio de la imagen fija para crear sus obras. Interviene la percepción del tiempo en las imágenes fijas, o detiene el movimiento a las imágenes animadas, confundiendo al observador. Para Claerbout, el mayor atractivo de este trabajo es la calma marina que presenta el paisaje costero y la manera en la que se exhibe tras la cámara (Ardalan et al., 2012, p. 223). En definitiva, *The Quiet Shore* representa una reflexión sobre la temporalidad y su influencia en la percepción de la realidad a través de la memoria del momento, el instante congelado en la proyección animada con diapositivas.

La idea de representar la tensión temporal y el suspense del momento fugaz se reflejó ya en sus primeros trabajos, como *Le Moment* (2003). A esto se le une también la idea de investigar la temporalidad fugaz del momento mediante la técnica de presentación digital de diapositivas en obras como *Algiers' Sections of a Happy Moment* (2008) o *Arena* (2007). Su trabajo evoluciona desde la preocupación por la quietud y el movimiento, que es más notable en sus primeras creaciones, hacia el cuestionamiento de la categoría temporal del instante. Los trabajos de presentaciones con diapositivas se conectan con el medio fotográfico al pensar en la imagen como un icono y en la idea que une la fotografía con la temporalidad congelada. Además, es en estos trabajos donde se

recalca la importancia de los momentos fotográficos y fílmicos que inducen a una lectura y recepción en la cual su narrativa queda suspendida, ya que su significado está ligado a una eventualidad que "presupone una cierta evacuación originaria del sentido" (Balsom, 2013, p. 90).

Combinando imágenes fijas, *The Quiet Shore* propone dilatar la escena fotográfica creando un "momento prolongado" que se amplía con la incorporación de varios microrrelatos y puntos de vista diferentes en una temporalidad contemplativa. Al mismo tiempo, nos sugiere la imposibilidad de contener la propagación de múltiples sentidos narrativos unidos por el afecto del espectador a la imagen que aparece y desaparece. Como señala Balsom (2013), las gestualidades de los personajes que aparecen en cada instante fotográfico se evaporan y "es finalmente imposible manejar y dominar un instante pasado para fijar su sentido de una vez por todas" (p. 91).

A diferencia de otros trabajos con imágenes animadas, aquí la imagen no se congela, sino que fluye y se difumina, produciendo una ficción narrativa que, precisamente por esa dispersión de la continuidad fílmica, suprime el significado individual de cada imagen. Como señala Doane (Balsom, 2013, p. 90), este es un aspecto central de la imagen momentánea en el cine y la fotografía. Además, a diferencia de las presentaciones de diapositivas iniciales de Claerbout, que se valían del tiempo para saturar el momento efímero con un sentido pleno, el instante que se manifiesta en *The Quiet Shore* presenta un desafío a la interpretación habitual. De manera paradójica, se sobrecarga de tal manera con significados que se vuelve imposible limitarlo a un solo mensaje, volcándose así hacia la ambigüedad.

La insistencia en descolocar el tiempo-espacio y erradicar el sentido narrativo de la imagen fotográfica y fílmica es una de las estrategias más decididas del artista, como lo corrobora el propio Claerbout en una entrevista que Ulrich Obrist le hace sobre su obra. Claerbout sostiene que la expectación, el drama y el argumento están amputados, y que él "trata de extraerlos" (Claerbout, 2003).

Como señala Balsom (2013), esta "incertidumbre intrínseca del instante" (p. 91) es el núcleo de la preocupación en las obras más recientes de

diapositivas de Claerbout. En el video *The Quiet Shore*, esta "dispersión del significado" se intensifica, permitiendo al espectador reinterpretar el suceso desde la memoria de la secuencia de imágenes. Estas a menudo concluyen en un punto indefinido, donde la comprensión se expande y se difunde. Mezclándose con el movimiento de los cuerpos adheridos a la proyección en la sala oscura, las imágenes del mar brillante se asemejan, como admite Claerbout, a la plata de la emulsión fotográfica.

El empleo de una secuencia de imágenes estáticas podría invocar paralelismos con las presentaciones de diapositivas de James Coleman o con *La Jetée* (1962) de Chris Marker. No obstante, al enfocarse en el instante, Claerbout se distancia de la expansión del tiempo narrativo presente tanto en Coleman como en Marker. Además, Claerbout no organiza sus imágenes basándose en una adhesión flexible a los principios de montaje continuo.

En última instancia, la fusión de técnicas en la obra de Claerbout evoca el concepto de "entre-imágenes" propuesto por Raymond Bellour, que se refiere a la relación entre diferentes medios y obras audiovisuales, y cómo estas se influyen e interpelan mutuamente. Bellour se concentra en momentos en los que lo móvil y lo inmóvil surgen en la superficie de una película, o cuando una imagen se encuentra contenida en otra, convocando estados intermedios entre la percepción, la intelección y la emoción. Esto es relevante en una época destacada por la "remediación", que es el proceso mediante el cual los nuevos medios de comunicación adoptan y reformulan características de los medios anteriores.

Por otro lado, la película *Travel* (2013) (fig. 3) también utiliza las estrategias de inmersión, pero de manera diferente, al emplear la música como un registro terapéutico para envolver el espacio del espectador y provocar una ficción "ambiental" que aborde y confronte el torrente de imágenes y sonidos generados por la sociedad acelerada actual. Es una obra de animación de doce minutos creada a lo largo de un período de 17 años, desde 1996 hasta 2013, en la cual el montaje final se desarrollaría en un estudio durante un año. La música de la película, compuesta por Eric Breton, tiene un enfoque terapéutico para aliviar el estrés y estimular un estado de ensueño. La forma en que se trata la imagen y el

sonido es desincronizada, generando una sensación de inquietud que contrasta con los fines terapéuticos para los cuales se creó la melodía.

FIGURA 3. *David Claerbout, Travel, 2013, vídeo instalación.*



Fuente: https://bit.ly/2vUYCJf

Destaca el carácter genérico de la imagen producida para esta pieza. El trabajo de Claerbout parte de una investigación espaciotemporal de la imagen y explora el espacio donde "ocurre" la imagen. Este espacio, literal y simbólico, ocupa un papel específico en su trabajo, pero en esta pieza Claerbout ha recurrido a un espacio cualquiera, exento de significado y tratado de manera genérica. Esta es una de las características de la obra, al construir de forma digital imágenes informáticas avanzadas y mediante el fotomontaje de lugares que no son reales, formadas por datos procesados. Esto crea una paradoja, ya que las imágenes no tienen ningún vínculo con objetos naturales. Con esta decisión, Claerbout logra centrar el trabajo en la inmersión auditiva y emocional del espectador. Por otra parte, también propone al espectador un "viaje" en el que el lugar específico no es importante. En este sentido, el viaje implica un cambio constante de lugar, sin arraigo y sin una revelación del espacio como ocurre en la mayoría de sus obras, como por ejemplo en *Bordeaux*

Piece. Aquí, el espacio se convierte en algo anecdótico, meramente instrumental, como una excusa para presentar algo diferente al espectador. Como él mismo señala: "Travel es un intento de demostrarme a mí mismo que soy capaz de trabajar con algo que es a la vez inteligente y banal en igual medida" (Claerbout, 2015).

El concepto de la obra se basa en sumergir al espectador en un ambiente pacífico y relajado mediante la combinación de música e imágenes en la misma toma, aunque en ocasiones no haya una correspondencia directa entre ambos elementos. En algunos momentos las imágenes y la música producen sorpresivamente una armonía que contrasta con la imagen de un bosque oscuro y perturbador. Como señala Jean Charles Vergne (2015), el motivo central de la pieza es el concepto de viaje, y la disposición que Claerbout hace de la obra aborda la idea de relajación y contemplación durante el viaje en su totalidad. Y esto solo es posible si el espectador construye e imagina esa idea de viaje, potenciada por las condiciones de visualización espaciotemporal establecidas por el artista.

La disposición espacial de *Travel* se asemeja a una pequeña sala de cine, a diferencia de las otras instalaciones audiovisuales del artista. Aquí, el espectador se aclimata a un espacio y una temporalidad dada, sin explorar el espacio por sí mismo. En la pared de la sala hay un monitor que anuncia mediante un reloj el inicio de la siguiente proyección. El espacio y el tiempo de visualización están acondicionados para que el espectador se identifique con la obra. De esta manera, "el espectador acepta un contrato de lectura muy preciso" (Papakonstanti, 2016, p. 206) que lo lleva a experimentar una serie de contrariedades inducidas por la obra, como, por ejemplo, el estado latente entre la vigilia y la somnolencia. Si tuviéramos que elegir una obra de Claerbout que aborda el tema de la experimentación cinematográfica de manera más elocuente, sin duda sería esta, debido a su capacidad para sintetizar la idea de un espectáculo encapsulado. El referente ya no es la instalación espaciotemporal del "espectador emancipado", como diría Rancière, sino más bien la hipnosis inducida que produce el cine y la fusión del "espacio y el tiempo en un espacio-tiempo con una plasticidad profundamente ligada al espectador" (Vergne, 2015).

Este trabajo, de manera deliberada, se vincula con el concepto hipnótico del cine. Como detalla Raymond Bellour (Vergne, 2015), existe una poderosa similitud entre el cine y el estado de hipnosis. En el cine, nos encontramos completamente absorbidos por la historia, pero en esta pieza la narrativa se sacrifica y se deja desnudo el dispositivo para que el espectador recupere la conexión a través de la memoria de la continuidad hipnótica del paisaje y el espacio-tiempo genérico, que no distingue lugares ni sigue una progresión temporal lógica. En su película, David Claerbout amplifica esta correspondencia hasta su límite supremo mediante la inmersión.

El efecto inmersivo ha sido tratado en otras obras del artista y está presente en *Long Goodbye* (2007), *Oil Workers* (2021), *Ruurlo, Bocurloscheweg, 1910* (1997), e incluso *Shadow Piece* (2005) o *Algiers' Sections of a Happy Moment* (2008). Es una de las estrategias más habituales que ha utilizado el artista, junto con la idea temporal del momento, como mencionamos en la obra anterior, *The Quiet Shore*. En estas dos estrategias se prioriza una forma hipnótica de representación, una multiplicación de los usos temporales de la imagen y una preferencia por el paso del tiempo y el espacio del espectador, en lugar de darle importancia a una historia específica narrada en la instalación audiovisual. Todo esto se intensifica para alterar los elementos perceptuales, confortables y estables en la recepción de su obra.

La creación de la imagen de un "bosque" que socialmente se conoce como un lugar de relajación, es lo que Claerbout pretende desde el inicio. La combinación de elementos visuales y sonoros sorprenden al observador y lo llevan a experimentar una dualidad entre la tranquilidad y la inquietud (Claerbout, 2015). A través de esta experiencia inmersiva, Claerbout busca crear en el espectador una sensación de abandono temporal y espiritual que lo aleje de la realidad y lo sumerja en la obra (Papakonstantis, 2016, pp. 205-206).

La obra muestra un recorrido visual a modo de viaje que transporta al espectador desde un tranquilo parque a un bosque oscuro y sombrío, logrando crear una topología general en lugar de representar un lugar específico. La transición entre el parque y el bosque, junto con la música ambiental, crea una atmósfera y estado de incertidumbre. Para lograr

este efecto, Claerbout empleó imágenes generadas por ordenador. El registro visual de la cámara fue diseñado de tal manera que el espectador siente que está caminando por el terreno que se observa, generando una experiencia más inmersiva y realista.

La película comienza con un lento movimiento de la cámara, para adentrarse en el bosque. La música de acompañamiento inicialmente transmite calma y tranquilidad, pero a medida que se revela el destino de la cámara, se intensifica la sensación de extrañeza y de falta de pertenencia al lugar, provocando una sensación de zozobra inexplicable. El camino de arena por el que se comienza a transitar está lleno de color y luz, pero a medida que se penetra en el bosque este se va desvaneciendo. En la primera toma, el bosque aparece bucólico, repleto de vegetación, de pájaros, de oscuridad y luz, de sol, cielo y tierra, creando así una atmósfera natural. Pero después, la imagen se torna casi oscura y los sonidos se vuelven más intensos. Se produce un salto de imagen que lleva el enfoque a zonas aún más tenebrosas y desprovistas de color. En este sentido, Ingrid Hölzl (2011) comenta que "la observación continua de un paisaje apacible donde el tiempo pasa, pero nada pasa, genera un estado de ánimo contemplativo" (p. 134).

4. CONCLUSIONES

A través del uso de la técnica de *morphing*, el desplazamiento y la superposición de imágenes, Claerbout consigue crear la sensación de movimiento en la imagen estática, lo que provoca una experiencia inmersiva y sorprendente para el espectador. De esta manera, el espectador puede imaginarse el posible movimiento que podría tener lugar dentro de la imagen, lo que añade una dimensión temporal a la obra. Además, el artista juega con el tiempo y el movimiento en sus obras, dividiéndolos, alargándolos, estrechándolos e inmovilizándolos. En sus trabajos, el pasado se mantiene presente, creando una experiencia visual que trasciende el tiempo. Un ejemplo de esto es la obra *Shadow Piece* (2005), una obra en la que el artista muestra dos imágenes en distintos momentos simultáneamente, donde una parte permanece inmóvil mientras la otra presenta una actividad que llega a traspasar la imagen estática.

Las obras de Claerbout son capaces de evocar en el espectador recuerdos e independencia del curso del tiempo. A través de la yuxtaposición de diferentes escalas temporales, sus obras son capaces de transmitir una sensación de continuidad y conexión entre imágenes estáticas y en movimiento. Claerbout desafía la percepción convencional del tiempo como una entidad lineal y estática, haciendo que el espectador experimente una multiplicidad de momentos en una sola obra. Como en la obra *Shadow Piece*, Claerbout logra afirmar la presencia del movimiento y el tiempo en sus obras, incluso cuando se trata de imágenes fijas y estáticas (Barker, 2011, pp. 298-299).

Para Claerbout, la lentitud evidencia que la imagen tiene su propio tiempo en el que habitar, y la comprensión de eso es lo que lleva al espectador a percibirlas (Magalhães, 2008, pp. 54-55). Así, La lentitud y la repetición son herramientas fundamentales en su obra, permitiendo al espectador sumergirse en el tiempo de la imagen. A través de la fusión de imágenes fijas y en movimiento, o la repetición, transporta el pasado a las experiencias del presente, permitiendo al observador experimentar el tiempo de forma no lineal (Barker, 2011, pp. 301-302). Como así lo señala el propio Claerbout:

> Mi trabajo altera a las personas que ven el tiempo como una economía. Pienso en el tiempo como un gran y amplio testigo, que mata generosamente todos los pequeños mitos y narraciones. Por eso me gusta trabajar con el lenguaje del cine y la fotografía, tan lleno de mitos y narraciones. (Ardalan et al., 2012, p. 124)

En sus películas, Claerbout utiliza la tranquilidad y la relajación como un recurso temporal para transmitir una sensación de espacio al espectador. En otras obras, sin embargo, crea un enfrentamiento entre diferentes temporalidades, tanto en el tiempo alterado de la obra como en el tiempo psicológico del observador, creando una interacción temporal compleja. A través de esta yuxtaposición de diferentes tiempos, Claerbout establece un "principio de presencia" que se manifiesta como algo físico y tangible, tanto en la obra como en el espectador (Ardalan et al., 2012, pp. 147-150).

5. REFERENCIAS

Ardalan, Z., Hoelzl, I. & Snauwaert, D. (2012). David Claerbout: The time that remains. Ludion.

Assche, C., et al. (2008). David Claerbout: The shape of time. JRP/Ringier.

Assche, C. (2006). Pasado, presente: Colección Nuevos Medios, Centro Pompidou. Espacio Fundación Telefónica.

Balsom, E. (2013, marzo 5). David Claerbout's Indecisive Moments. Afterall: A Journal of Art, Context and Inquiry, (32), 82-93. https://doi.org/10.1086/670184

Barker, T. (2011, enero 1). The past in the present: Understanding David Claerbout's temporal aesthetics. Time & Society, 20 (3), 286-303. https://doi.org/10.1177/0961463X103751

Bellour, R. (2009). Entre imágenes. Colihue.

Claerbout, D. (2003). Interview with Hans Ulrich Obrist, Point of view (DVD): An Anthology of the Moving Image. Bick Productions

Claerbout, D. (2019, marzo 25). David Claerbout on "Dark Optics". e-flux lecture New York 11 March 2019 [youtube]. https://bit.ly/3aMC2kJ

Claerbout, D. (2015). Travel. David Claerbout. https://bit.ly/3cHSg01

Claerbout, D. (2011). The Quiet Shore. David Claerbout. https://bit.ly/334clJA

Claerbout, D., Dierickx, B., & Vissers, R. (25 de febrero de 2009). Interview With David Claerbout. Packed. https://tinyurl.com/3rw72nfy

Haubrok, A. (2015). The Quiet Shore. Haubrok Foundation Berlin. https://bit.ly/2IyTxsL

Hernández-Navarro, M. A. (2018, agosto 7). Contratiempos del arte contemporáneo. Revista de estudios visuales Contranarrativas, (0) 44-52.

Hölzl, I. (2011). The Photographic Now: David Claerbout's Vietnam. Intermédialités: Histoire et théorie des arts, des lettres et des techniques, (17), 131-145. https://doi.org/10.7202/1005753ar

Magalhães, V. (2008). Poéticas de la interrupción. La dialéctica entre movimiento e inmovilidad en la imagen contemporánea. Trama

Martin, S., & Grosenick, U. (2008). Videoarte. Diario El País.

Papakonstantis, A. (2016, July 1). Apprivoiser le temps, contrôler l'espace: David Claerbout au Mamco. Décadrages, 199-210. https://doi.org/10.4000/decadrages.966

Segura, J., y Simó, T. (2017). Espacialidades Desbordadas. Arte, Individuo y Sociedad, 29 (2), 219-234. http://dx.doi.org/10.5209/ARIS.47854

Segura, J., y Simó, T. (2018). David Claerbout: la imagen móvil y el anacronismo performativo. En E. Jiménez., M. E. Valle., y A. Felipe. (Eds.), Los nuevos retos en Ciencias sociales, Artes y Humanidades (pp. 417-428). Gedisa.

Ulrichs, D. (2006). Entrevista a David Claerbout: la luz, el tiempo y la memoria. Lápiz, (219), 56-71.

Vergne, J. C. (2015). Ritornello of the Motif. https://tinyurl.com/3zpahumv

CAPÍTULO 40

REPRESENTACIÓN AUTISTA EN SERIES DE TELEVISIÓN

ÍO GÓMEZ NAVARRO
Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

Cualquier tarde que no sabes que hacer, preparas unas palomitas, te metes en tu plataforma de contenido audiovisual de preferencia y escoges una serie que parece que promete. Esto es una experiencia bastante común. Posiblemente elijas según afinidad a ti y tus gustos. Esa serie romántica en la que te identificas con el personaje principal. Lamentablemente, que sea común no lo hace ser una experiencia universal. Una vez te sales de la normatividad, la representación de tus situaciones resulta menos y menos frecuente e incluso terminas siendo el personaje de alivio cómico. Todes merecemos ser protagonistas de nuestra vida, pero parece que si no somos como sea que sea ser "normal", ya no vale[47].

El colectivo autista sufre violencia constante y perpetua por parte del sistema. Nuestro día a día se ve influenciado por el capacitismo y somos un colectivo en riesgo. Ahora parece algo *trendy* y novedoso tener personajes autistas en las series. A pesar de que tengan bastante presupuesto, no se hace la investigación necesaria para una buena representación. Porque que seamos vuestro chiste no es representación que nos sirva. La falta de representación fiel a la realidad solo perpetúa el estigma al que se ve asociado el autismo y que los personajes sigan ciertos estereotipos solo daña al colectivo. Todes merecemos identificarnos con personajes elaborados e interesantes a los que se les toma en serio. Todes

[47] Esta investigación sitúa a la persona que investiga como fuente directa de documentación por la propia experiencia, y es el motivo por el que gran parte está redactado en primera persona y con lenguaje no binario.

merecemos respeto cuando se habla de nosotres. La discapacidad ha sido tragada por el capacitismo y edulcorada desde el odio como diversidad funcional o capacidades especiales porque les damos pena y solo nos van a tener en cuenta para sus obras sociales de salvador porque "pobrecites". El odio y la discriminación no se solucionan con esa buena intención que hace que haya personajes que continúan un discurso obsoleto y retrógrado de lo que es nuestro colectivo.

En esta investigación, tras ser visionadas determinadas series televisivas que incluyen personajes autistas, se valoró la calidad de representación del colectivo neurodivergente en estos medios. Siendo analizados tropos cinematográficos propios de otras series diferentes, pero de géneros coincidentes, es evidente que falla algo en cuanto aparece el personaje autista. Además de sujetos en estas series que reinciden en la superficialidad y la infantilización de intereses, se aprecia una falta evidente de conocimiento y sensibilidad respecto al autismo. La falta de medios y de interés por investigar en el tema, desde la no patologización del colectivo autista tiene margen de mejora, teniendo en consideración que una de cada cien personas en España es autista.

Además de contar con diversos ejemplos de series actuales, es interesante generar debate respecto al autismo ya que es una conversación que mucha gente aún no está dispuesta a tener.

2. OBJETIVOS

- Establecer un patrón de representación del colectivo autista en el contenido audiovisual actual.
- Comparar diferentes series televisivas con representación autista entre sí.
- Analizar si a la hora de generar personajes neurodivergentes se emplean unos tropos cinematográficos concretos y si se repite en el tiempo.
- Generar una valoración de necesidades que se siguen necesitando en la representación autista.

3. METODOLOGÍA

Habiendo tomado una muestra de cuatro series relativamente recientes, aunque de géneros distintos, que muestran abiertamente representación autista y no solo personajes codificados como autistas, se elaboró una rúbrica con parámetros curiosamente repetidos en todas las piezas de la muestra que se tomó.

El resultado de esta rúbrica se construye bajo la identificación de un patrón de similitudes a la hora de representar al colectivo autista:

- Aparición de una persona externa alista (no autista) con rol de salvador.
- Uso de música ridiculizante.
- Aparición de comentarios edaístas infantilizadores.
- Uso del personaje autista como porno inspiracional.

"Porno inspiracional" es un término creado por la periodista, comediante y activista Stella Young (s.f). Es el proceso mediante el que se cosifica a un colectivo para el beneficio de otro grupo de personas. Suele emplearse cuando se cosifica a gente discapacitada para beneficio de gente no discapacitada. Habla de las personas discas como algo digno de admiración, aunque de manera capacitista y condescendiente porque en comparación, la gente no discapacitada "no tiene problemas tan graves" o "lo suyo no es para tanto". Claramente este comportamiento tiene una connotación negativa y ve la discapacidad como un problema que nos atormenta a la gente que lo vivimos. A veces también se emplea en entornos de crianza de tal manera que "si esta persona discapacitada puede ser madre yo soy una madre mejor". Al final, el capacitismo está presente de diversas maneras en todos nuestros entornos y la clave es identificarlo, combatirlo y deconstruirlo entre todes. No es solo labor de la gente oprimida acabar con la injusticia porque no se puede ir una y otra vez contra un muro de gente que no escucha. Educarnos en la medida en la que podamos y tengamos acceso, es responsabilidad nuestra y no de que usemos a la gente en colectivos vulnerables como enciclopedia.

Así pues, después de visionar estas series televisivas, se buscó el patrón y es prácticamente el mismo método al hacer cada personaje solo que adecuándolo a la temática de la serie. Es decir, el enfoque es prácticamente el mismo. Cabe destacar que las series son variadas de temática y de fecha de realización lo cual lo hace sospechoso y nos hace plantearnos si a pesar de todo el activismo aún falta tiempo para que estos avances se vean reflejados en un medio como es la televisión o las plataformas donde ver series y películas. Habiendo hablado y definido previamente qué es el porno inspiracional, consideraremos ese uno de los parámetros que curiosamente, es fácil ver que se cumple casi sin margen de duda. Resulta muy obvio el tratamiento de los personajes autistas en este caso, pero neurodivergentes en general para producir un alivio de "mi vida no es tan horrible" en el espectador o resto de personajes. Es destacable cómo se genera ese pensamiento de "pobrecite" pero nunca se genera un pensamiento de "esto es injusto, voy a informarme y, viendo cómo sucede y cómo duele, no usar a la gente discapacitada de mi entorno como porno inspiracional". Ese caso no suele darse.

Otro de los parámetros contemplados es la figura externa al personaje que adquiere este rol alista de "salvar" a la persona autista. Nadie le ha pedido ayuda y no sabe de neurodivergencias, pero se trata de un personaje entrometido que sabe qué es lo que necesita en teoría este otro personaje autista y se lo va a imponer. Realmente quien se siente mejor es el personaje con Síndrome del salvador y no el personaje autista porque casi nunca se le está teniendo en cuenta realmente.

No se ha encontrado una sola definición completa del Síndrome del salvador pero resumido, es cuando una persona desde cierto privilegio que puede no ser real y en verdad estar poniéndose en peligro, ayuda a una persona que según este primer individuo "está peor" y "tiene que ser salvado". Este tipo de personas asumen la responsabilidad de cuidar a otres como si fuera la razón de su existencia y es bastante fácil de identificar, pero está muy enraizado en nuestra cultura. Es importante hacer hincapié en que no es una forma horizontal de cuidar y suele terminar en desgastes por parte de ambas partes.

Teniendo esto claro, se podría enunciar la teoría de que siempre que hay un personaje autista, hay un personaje con Síndrome del salvador.

Esto de por sí, podría ser un reflejo bastante coherente de la realidad, porque pasa bastante. Igual que la gente neurodivergente puede verse atrapada con más facilidad en relaciones con personas narcisistas. También, tal y como elabora Autiblog en la *newsletter* de su proyecto y deja alguna pincelada en redes sociales, la gente autista es bastante vulnerable a entrar en dinámicas sectarias o sectas tal cual. Esto es algo que parece obvio, pero nadie fuera del colectivo está tampoco haciendo mucho por informar y/o educar sabiendo estos datos. Hay que tener en cuenta que cada situación personal es única y la gente captada no suele estar en momentos vitales demasiado buenos. Por eso a veces la figura de salvador es extraña y debería hacernos saltar las bocinas y sirenas de emergencia. Alguien que viene a salvarte, que no sabes sus intenciones e incluso empieza a generar una dinámica de culpabilidad o deuda contigo por estar ayudándote es algo sospechoso a lo que poner un ojo atento.

Considerando toda esta información, sería realmente interesante que estas situaciones se tratasen en estas series. ¿Quieres hacer una serie con un personaje autista? Investiga y fórmate. Tenemos muchas situaciones en las que parece que hay una cámara oculta y muchos temas a tratar más allá del porno inspiracional mencionado antes. Tenemos una complejidad mucho más allá del "pobrecites". Además, si estos temas más comprometidos se tratasen en estas series que casi todo el mundo al menos ha oído mencionar, muchas infancias autistas estarían siendo no solo representadas o mostradas adultes autistas sino también educadas en temas que les hacen vulnerables y pueden aprender de estas situaciones de las series que no son tan increíbles ni ficticias. Si dejásemos de pensar que la gente autista somos o genios incomprendidos o tontes que no merecen una serie al respecto, el espectro de personajes se ampliaría y sería una muestra de realidades mucho más elaborada y fiel a la realidad. También da qué pensar que no haya más de un personaje autista de normal en cada serie. Es como que ya colapsa el guion, supongo. Obviando que en la serie documental de "El amor en el espectro autista" todes son autistas, pero como que luego casi no se solapan las historias ni se relacionan entre sí cuando lo más precioso que tenemos como experiencia es el colectivo autista.

Esto no significa que toda persona autista sea un ángel, esto vuelve a ser capacitismo. Porque me veas inferior no tengo por qué ser inocente o buene. Es sorprendente tener que explicar que hay gente autista de todo tipo igual que hay gente alista de todo tipo. Resulta obvio, pero insisto, esto hay que explicarlo lamentablemente. Relacionado con este concepto de que somos buenes, ingenues, infantiles y torpes, se expone no sólo cómo se retrata al colectivo autista con fotos y encuadres parecidos a los que usarías en una felicitación de navidad de tus peques con tu mascota, sino que además la música y narración que se emplea en estos casos es básicamente de programa infantil de los 2000. Solo que la persona que sale en pantalla no es un "Teletubbie" sino un señor de cuarenta años que te está contando algo importante de su vida que quizá le frustra, pero claro, tiene esta banda sonora que ridiculiza cualquier discurso que pueda intentar comunicar. Ese es otro de los parámetros que, aunque pase más desapercibido en general, se han considerado. Asociado a este estaría el edaísmo constante al que se enfrenta el colectivo autista debido a que como es un diagnóstico que en principio debería darse en la infancia, debe ser que al cumplir los dieciocho te quitan el carnet de autista porque la representación adulta que tenemos son comportamientos e inquietudes de niños de cinco años solo que en el cuerpo de un actor en la veintena. No tiene sentido. Es absurdo y resulta cómico, no es razonable que se utilice a ningún tipo de colectivo como parodia para el entretenimiento de los espectadores.

4. RESULTADOS

A continuación, se recogen los datos de manera sencilla y visual. Se exponen los parámetros en una tabla de cada una de las series evaluadas y se determina si se emplea este parámetro en la pieza o no.

TABLA 1. *Tabla con los datos de la primera pieza audiovisual a considerar: El amor en el espectro autista (2019)*

Nombre de la pieza audiovisual: El amor en el espectro autista (2019)		
	Sí	No
Aparece una persona externa alista con rol del salvador	x	
Usan recursos musicales infantilizadores y ridiculizantes	x	
Aparecen comentarios edaístas que recurren a la infantilización	x	
Usan al personaje autista como porno inspiracional	x	

Fuente: elaboración propia

TABLA 2. *Tabla con los datos de la primera pieza audiovisual a considerar: Atípico (2017)*

Nombre de la pieza audiovisual: Atípico (2017)		
	Sí	No
Aparece una persona externa alista con rol del salvador	x	
Usan recursos musicales infantilizadores y ridiculizantes	x	
Aparecen comentarios edaístas que recurren a la infantilización	x	
Usan al personaje autista como porno inspiracional	x	

Fuente: elaboración propia

TABLA 3. *Tabla con los datos de la primera pieza audiovisual a considerar: Los rompecorazones (2022)*

Nombre de la pieza audiovisual: Los rompecorazones (2022)		
	Sí	No
Aparece una persona externa alista con rol del salvador	x	
Usan recursos musicales infantilizadores y ridiculizantes		x
Aparecen comentarios edaístas que recurren a la infantilización	x	
Usan al personaje autista como porno inspiracional	x	

Fuente: elaboración propia

TABLA 4. *Tabla con los datos de la primera pieza audiovisual a considerar: As we see it/ Nuestra mirada (2022)*

Nombre de la pieza audiovisual: As We See It: Nuestra Mirada (2022)		
	Sí	No
Aparece una persona externa alista con rol del salvador	x	
Usan recursos musicales infantilizadores y ridiculizantes		x
Aparecen comentarios edaístas que recurren a la infantilización	x	
Usan al personaje autista como porno inspiracional	x	

Fuente: elaboración propia

Se seleccionaron cuatro series de planteamientos diferentes, pero con representación autista por igual. En el caso de El amor en el espectro autista, es un *reality* y/o documental. *Atípico* es una serie adolescente como codificada de humor. Si nos centramos en drama, tenemos uno adolescente en el caso de *Los rompecorazones* y uno más joven adulto en *Nuestra mirada*. A pesar de que tres de cuatro series no son cómicas, siempre se suele usar al personaje autista como el recurso de alivio de guion o recurso cómico. No es coherente intentar exponer a través del humor y quitándole importancia o seriedad a realidades autistas que en este mundo capacitista es casi imposible que no conlleve momentos trágicos. Entre el 70% y el 90% de personas autistas están desempleadas según la página web de usal (servicio de información sobre discapacidad). La mayor parte de las personas autistas están interseccionadas formando parte de algún tipo de minoría además de ser autistas. Es muy común que la gente autista sea parte del colectivo LGTBI+ y tiene ciertamente mucha coherencia porque está interrelacionado con los constructos sociales que como personas autistas a veces no compartimos o en los que simplemente no participamos. Igualmente, la sociedad está aún descubriendo el concepto de que la gente discapacitada tiene relaciones sexuales por lo que aún no se entienden a las personas adultas autistas como posiblemente sexualmente activas y aún se practican esterilizaciones forzadas de personas autistas sin su consentimiento

muchas veces debido a que son menores de edad y tienen a sus padres como tutores y deciden por elles.

Habiendo tomado esta muestra de cuatro series relativamente recientes, aunque de géneros distintos, que muestran abiertamente representación autista y no solo personajes codificados como autistas, se elaboró una rúbrica con parámetros curiosamente repetidos en todas las piezas de la muestra que se tomó. Resultó en encontrar un patrón de similitudes a la hora de representar al colectivo autista tales como que en el 100% de las series aparece una persona externa alista (no autista) con rol de salvador, el 50% de las series usan música ridiculizante, en el 100% de las series hay comentarios edaístas infantilizadores y, también en el 100% se usa al personaje autista como porno inspiracional.

Cabe destacar que aparentemente la única de las series que tiene una actriz activista autista es la pieza *Los rompecorazones* que cuenta con Chloé Hayden. Es curioso que habiendo gente cualificada para interpretar papeles autistas mejor que nadie ya que son autistas, elijan siempre a algún muchacho alista y ni se molesten en formarle respecto al tema. El último suceso así impresentable fue causado al enterarse la comunidad autista, a raíz del meme viral de "Soy un cirujano" de uno de los capítulos de la serie *The "Good Doctor",* de que el actor Freddie Highmore apoyaba una campaña de la asociación *Autism Speaks.* Siendo esta asociación conocida por no escuchar a personas autistas, ejercer terapias cognitivo-conductuales que dejan mucho que desear respecto a trato humano y por emitir justificaciones sobre "lo duro que es ser padres de una persona autista porque los padres sufren muchísimo ese tema", pero luego no luchar por derechos de ninguna persona autista.

5. DISCUSIÓN

Es evidente que las necesidades del colectivo autista siguen sin ser escuchadas ni tenidas en cuenta. Es peculiar ciertamente cómo exponemos unas necesidades, un activismo y una divulgación que luego no se ve reflejada en la representación que tenemos en los medios. Parece lejano el momento en el que nos tomen en serio y no nos traten como peques incapaces de hablar por nosotres mismes. Claramente esta gente no sabe

que hay muchas más formas de comunicar que la hablada. Pero ya en 2007, Naoki Higashida a sus trece años, deletreaba letra a letra, palabra a palabra un libro entero en el que explicaba cómo era ser autista según él. Se llama *La razón por la que salto* (Higashida, 2015), y lo que recoge no son reflexiones que un niño desde lo normativo tenga porque nacen de la discriminación e incomunicación a la que se ve sometido.

Que tu madre *Boomer* use emojis es *chic* pero que alguien autista necesite ayudarse de pictogramas si es necesario es estúpido. Ciertamente paradójico cuando seguramente los pictogramas sean mejor usados que el emoji que llora por los ojos de risa o la mierda de *WhatsApp*. Realmente, *La razón por la que salto*, es publicado porque una profesora se empeña en creer que existen otros tipos de comunicación más allá de hablar. Esto hace que esta obra dependa de un alista para poder publicarse. Es como que quizá nos hacen el favor si primero le pedimos permiso.

Es imposible casi pensar que el esfuerzo que requiere existir desde la disidencia en este caso de la discapacidad no supone un gasto de energía relevante. Sería absurdo considerando todo esto pensar que podemos esforzarnos igual que alguien no discapacitado y/o neurotípico y obtener los mismos resultados en el ámbito que sea. No es realista pensar eso. Pensar eso es no haber hablado con ninguna persona autista nunca, pero esto les encanta practicarlo, el no hablarnos, a las entidades que luego son las mismas que se supone que cubren nuestras necesidades. Puede tener mucho que ver con los "logros" en la sociedad actual. Las personas discapacitadas son socialmente aún percibidas como personas vagas. La gente tullida recibe violencia igual, pero al menos la gente identifica que si no va a levantarse, es por algo físico. Son igualmente infinitas las oraciones que persiguen a las personas con discapacidades invisibles en el día a día. "Es que si no lo hace es porque no quiere". "Debería esforzarse más". Incluso la gente que intenta ayudar dice cosas como "tómate un ibuprofeno y mejoras" o "duerme un rato". Como si 400 mg de Ibuprofeno o una siesta fueran a cambiar el sistema que ejerce violencia diaria contra nosotres. He de admitir que la emisión de estos mensajes creo que no es desde el conocimiento y la conciencia dimensión de la situación. Mi madre diría "la ignorancia es atrevida". Es un tema recurrente en el libro La*ziness does not exist* de Devon Price (2021). Lamentablemente

no está traducido aún al castellano así que voy a ser el traductor y espero hacerle justicia. El título traducido sería "La pereza no existe". Inicia el libro hablando de la mentira capitalista y también religiosa (asocia la pereza a la culpa) que es la pereza en el sistema social y económico que vivimos. Insiste en que la gente en los márgenes desde la discapacidad no puede permitirse la pereza y que no poder salir de la cama con dolor crónico, por mucho que se vea socialmente como pereza o vaguería, no es eso en absoluto. Reivindica que la salud y la normatividad coloca en una situación de privilegio y que es como decirle a una persona con un cuadro depresivo "que se anime un poquito y le eche ganas". Es muy evidente este mensaje con frases que yo casi considero titulares increíbles ya en la página 12 como: "You´re fighting to survive every single day, and people have the audacity to call you lazy" traducido como "Estás peleando por sobrevivir cada día y la gente tiene la audacia de llamarte perezose". Además, pocas líneas después remarca en la página 14: "The people we dismiss as lazy are often individuals who´ve been pushed to their absolute limits" (Price, 2021, p. 14) traducido como "la gente que solemos categorizar como perezoses son frecuentemente individuos que han sido presionados hasta su límite absoluto". Es un libro que argumenta perfectamente por qué la pereza como la conocemos es una mentira y cómo usamos el término con reproche y cierta mala intención. Pero es cierto que a veces el privilegio nubla la empatía y las personas normativas no tienen algunas cosas en mente cuando emiten estos juicios capacitistas cuestionables.

Nadie se salva de los juicios. Están en todas partes, incluso en entornos que podías considerar seguros o donde se dan cuidados. Ya no solo hablando de la pereza sino también es curioso vivir que médicos especializados en autismo te digan que es imposible que seas autista "porque eres mayor de edad", "porque no eres un hombre", "porque hablas", "porque estudias en la universidad", "porque tienes amigos", "porque tienes relaciones sexuales", "porque lo que sea su sesgo rancio de ese instante".

Lamentablemente, no siempre se tiene la energía de luchar todas las batallas que surgen día a día y reiteraré eternamente que saber cuándo dejarlo ir y cuidarse en vez de enfrentarte al capacitismo de alguien que no va a escuchar y va a hacerte perder el tiempo es una forma de resistencia

anticapacitista. Itxi Guerra (2022) en su libro Lucha contra el capacitismo: Anarquismo y capacitismo, después de hacer una labor increíble e impecable, dedica un capítulo al trabajo de deconstruirse llamado "consejos para la deconstrucción" en el que explica algo clave. Cito: "Para lograr una deconstrucción real tenemos que revalorizar la debilidad, la vulnerabilidad, la dependencia y la fragilidad" (p. x). Habla también de que resignificar no es echar a nadie de la foto de la sociedad porque entramos todes, pero habiéndonos revisado primero para que sea un espacio habitable por, en efecto, todes. "Un paso muy importante para tener en cuenta es aceptar que las personas discapacitades no queremos dejar de ser discapacitades puesto que no hay nada de malo en nuestros cuerpos y mentes" (Guerra, 2022, p. 55). Dicho todo esto concluyendo el libro. Es alarmante hasta qué punto tiene el colectivo disca que repetir que no producir lo suficiente o no ser lo suficiente funcional para este sistema capitalista absorbente y abusador no es un problema sino ser humano. Estas teorías suelen rechazar que el cuerpo y/o mente sea valorado según cómo de útil resulte para trabajar a favor del sistema.

6. CONCLUSIONES

A pesar de que cada vez encontramos más representación autista hecha por autistas en diversos medios no solo audiovisuales, es un hecho que se sigue recurriendo a unos estereotipos hirientes y siguen sin quedar cubiertos bastantes temas importantes. Ejemplos como la activista y actriz autista Chloé Hayden que recientemente ha publicado D*ifferent, not less: A neurodivergent´s guide to embracing your true self and finding* your happily ever after o Temple Grandin que siendo una zoóloga, etóloga y profesora ha escrito numerosos libros entre los que cabe destacar Pensar con imágenes: Mi vida con el autismo (Grandin, 2016) y El cerebro autista (Panek y Grandin, 2019) dan cierta esperanza al colectivo. No podemos obviar que estas personas son ejemplos en los que la situación de capacitismo se ve gestionada con éxito porque destacan en algún ámbito y que puede rozar el porno inspiracional según el enfoque, pero que el resto, que es la mayor parte del colectivo, vive una realidad precaria y hostil. Porque dar el mensaje de "sé tú misme" está genial, pero no puedes permitirte desenmascarar en un entorno que no sea seguro el

personaje que usas para pasar desapercibide en público porque corres riesgo de que te agredan. El 25 de mayo de 2021 según La sexta, una madre denunció que habían pegado una paliza a su hijo autista en el Parque Warner de Madrid. En la crisis del COVID19, durante el confinamiento, al darse permisos para salir a pasear con niñes autistas que tenían un cuadro de ansiedad que empeoraba encerrades, fueron varias las personas que agredieron a peques desde sus balcones gritándoles e incluso tirándoles cosas (La Sexta, 2021). Además, tras estos incidentes, recomendaron entre comillas porque era bastante obligatorio si no querías que te tiraran una maceta que les niñes autistas que necesitasen salir tenían que ser marcados con una banda azul en el brazo. Azul sospechoso ya que es el color corporativo de *Autism Speaks,* que insistiremos en que es lamentable que ese sea el referente mundial en autismo cuando básicamente les falta comercializar lejía para curar a autistas. Supongo que si nos morimos por intoxicación pues ya no hay una persona autista pero no es como tal que cure nada, es que mata. Así pues, marginades y señalades sufriendo el riesgo de ser lanzades algo, ya no parece un privilegio tan grande poder salir de casa incluso en esta situación. Esas familias fueron fácilmente identificables y ahora estes peques son blancos fáciles. Nadie debería hablar de autismo sin les autistas. Tampoco nadie ajeno debería notificar al universo que somos autistas porque es algo nuestro e identitario y es una falta de respeto que otra persona pregone públicamente una situación ajena.

El periódico El País, el 14 de junio de 2021, escribía que un juez había archivado la causa contra tres profesoras que supuestamente agredían a una peque autista (Saiz, 2021). No solo les compañeres pueden ser potencialmente agresores ahora, sino que también el profesorado participa activamente. Con todos estos datos, la reacción más coherente es tener miedo. Gracias al activismo en redes sociales, el activismo autista ha cogido fuerza y el colectivo se está organizando. Pero eso no significa que todes les autistas queramos ser expuestos públicamente en la universidad cuando necesitamos una adaptación de tiempo o contenido en la clase. No significa que se pueda hablar de nosotres como si fuéramos vuestra "Obra Social La Caixa". No significa que sea correcto exponer la situación de menores en redes bajo el concepto de divulgación cuando lo único que es eso es vulnerar su intimidad y sobreexponerles a un mundo digital infinito.

En conclusión, el sistema es hostil con las neurodivergencias y lo que no es normativo en general. Se usa el término "autista" como un adjetivo con connotación negativa que puede ser usado por alistas en cualquier contexto, pero luego los médicos no te diagnostican porque lo ven como "una etiqueta que te va a condenar". No necesitamos juicios infantilizadores y patologizantes. Necesitamos un sistema que nos acoja y nos respete. Dudo que el capitalista pueda gestionar eso. Mientras tanto, podemos habitar los cuidados entre nosotres, hacer la vida más facil a quien tenemos cerca y educarnos para entender sin juzgar desde el prisma normativo. Casi nadie reúne los párametros para ser "normal". Deberíamos dejar de pretender entrar en ese canon preestablecido y empezar a apreciarnos en nuestras diferencias. Pretendemos encajar porque nos da privilegios, pero dejamos a mucha gente que no puede performar la normatividad fuera de este discurso. Deberíamos construir, pero para eso tenemos que hacerlo desde el respeto, no desde el miedo y el odio.

7. REFERENCIAS

Grandin, T. (2016). Pensar con imágenes: Mi vida con el autismo. ALBA Editorial.

Guerra, I. (2022). Lucha contra el capacitismo Anarquismo & Capacitismo. Imperdible.

Higashida, N. (2015). La razón por la que salto/ The Reason I Jump. National Geographic Books.

LaSexta.com. (2021, 27 mayo). Agresiones, insultos y amenazas por sufrir trastorno del espectro autista: las imágenes que prueban que esta l. LaSexta. https://bit.ly/43xNjBh

Panek, R., & Grandin, T. (2019). El cerebro autista: El poder de una mente distinta. RBA Libros.

Price, D. (2021). Laziness Does Not Exist. Simon and Schuster.

Saiz, E. (2021, 14 junio). Un juez archiva la causa contra tres profesoras por supuestas vejaciones a una niña autista. El País.

https://bit.ly/3XhXCqR

Young, S. (s. f.). No soy su fuente de inspiración, muchas gracias [Vídeo]. TED Talks. https://bit.ly/3J5tusE

ORO AZUL. ÉTICA Y ESTÉTICA DEL SISTEMA DE AGUAS DE TENERIFE

EDOARDO BORGIA
Universidad de La Laguna, Facultad de Bellas Artes

1. INTRODUCCIÓN

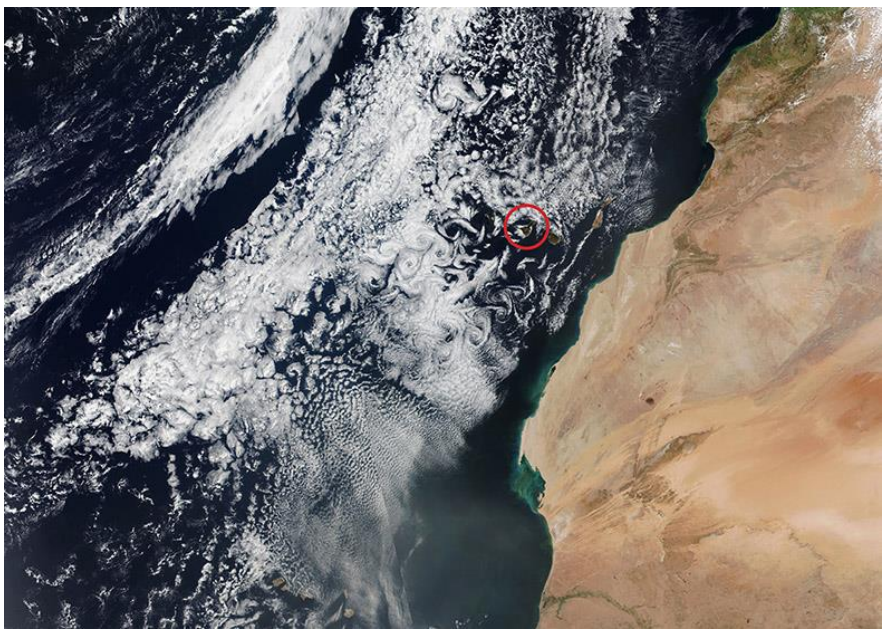
La capacidad de buscar y gestionar el caudal de agua dulce que nos ofrece este planeta ha condicionado históricamente la evolución del ser humano. En un sentido general, podría decirse que "el agua tiene un valor significativo entre sus pobladores que trasciende la mera necesidad de abastecimiento, incidiendo sobre su estructura social y sobre las formas de organización del teritorio" (Rolón y Rotondaro, 2011, p. 172). En las Islas Canarias, este fenómeno ha producido resultados peculiares debido a sus particulares condiciones hidrogeológicas y a la reacción de la comunidad local. En Tenerife, el efecto más sorprendente es el de la canalización de las aguas subterráneas, especialmente abundantes en la isla. El desarrollo económico, el crecimiento demográfico y la innovación tecnológica han multiplicado exponencialmente el número de estos elementos de captación de aguas subterráneas. Esto ha creado un sistema bastante complejo en el que entran en juego dinámicas políticas, estéticas, culturales, ecológicas y semánticas. Todos estos vectores de significado contribuyen a interpretar el Sistema del Agua de Tenerife (SAT) como un elemento rico en información que debe ser protegido y valorado en su integridad.

1.1. CONTEXTO GEOGRÁFICO

Para orientarse mejor en el complejo mundo del agua en Tenerife, resulta útil una introducción histórica y geográfica. Ciertamente, el archipiélago canario se caracteriza por una condición geográfica especial. Su pertenencia al continente africano y su latitud tropical lo eximen del

clima continental que domina en Europa y, gracias sobre todo a la influencia de los vientos alisios, ni siquiera se puede hablar de un clima norteafricano (Fernández Bethencourt y Aguilera Klink, 2001). El resultado es un clima templado durante la mayor parte del año con escasas precipitaciones, que, debido en parte al cambio climático, siguen disminuyendo. Así pues, cada isla difiere de las demás.

FIGURA 1. *Imagen satélite del archipiélago canario. Nótese su proximidad al continente africano y la acción de barrera climatica del pico del Teide*



Fuente: https://www.earthdata.nasa.gov/

En el caso de Tenerife, debido a la presencia del Teide, que con sus 3.715 metros de altura actúa como escudo frente a las masas nubosas atlánticas, se caracteriza por una clara división entre el clima seco del sur y el húmedo del norte. En consecuencia, la pluviometría, reflejo de este patrón climático, ha dado lugar a un paisaje rico en vegetación en el norte (donde predomina la cubierta forestal de Pinus Canariensis, Pinar o Laurisilva en las zonas altas), mientras que en el sur el paisaje es mucho más seco, donde el ecosistema costero de Cardonal-Tabaibal, con especies adaptadas a tolerar largos periodos de sequía y fuertes

vientos, también deja lugar aquí al Pinar, aunque con menor densidad. El agua superficial, ahora ausente, se concentraba de forma natural en la parte norte de la isla, pero también, gracias a la acción hidroscópica del follaje arbóreo del Pinar, en la parte alta de toda la isla. Una historia aparte es la de la zona de alta montaña, por encima de los 2000 metros, donde las altas temperaturas y la fuerte insolación no permiten la presencia del Pinar, dando lugar a un paisaje muy árido en el que están presentes varios endemismos, como el Tajinaste (Santolalla, 1997).

1.2. Contexto histórico

Estas particulares condiciones climáticas han influido en la dinámica histórica de la ocupación humana de la isla. De hecho, la población aborigen guanche vivía en las partes altas de la isla, donde podían contar con la explotación de manantiales, fuentes y arroyos naturales, reservando las partes bajas para el cultivo de cereales y la pesca. En un principio, por tanto, parece que el archipiélago canario, sobre todo en las islas más húmedas, contaba con agua superficial suficiente para satisfacer las necesidades hídricas de los primeros pobladores (Suárez y Santamarta, 2013). Ya en esta época se empezó a canalizar el agua, aunque de forma embrionaria, hacia las zonas costeras precisamente para favorecer el desarrollo de la agricultura (Díaz, 2007). En general, cabe imaginar que la práctica aborigen fue de regimentación y control del recurso hídrico que no llevó a la sobreexplotación, permitiendo la recarga de los acuíferos durante los periodos invernales, si bien hay constancia de que, con el aumento de la población guanche, se practicaron las primeras excavaciones de captación de aguas subterráneas. En cualquier caso, fue con la anticonquista cuando este fenómeno se impuso gracias a la importación de conocimientos hidrogeológicos del mundo árabe, especialmente sobre el modelo del qanat (Manuel et.al., 2018; Santamarta, 2009). A través de España, aportó una fuerte innovación tecnológica a la isla, permitiendo un importante aumento del suministro de agua y, en consecuencia, el desarrollo de la agricultura y el crecimiento demográfico. Con el descubrimiento de América y, en general, durante la época de los grandes descubrimientos geográficos, el archipiélago canario representó el último puerto seguro. Aquí, los barcos se abastecían de

frutas, verduras, agua y hombres, lo que propició un mayor desarrollo demográfico y confirió a Canarias una función estratégica en el nuevo orden comercial mundial. En consecuencia, la búsqueda de aguas subterráneas adquirió una importancia creciente. El control de las fuentes de agua se estableció así como una fuente de poder muy fuerte y fue controlado desde el principio por los señores locales, iniciándose el camino de la privatización que pervive hasta nuestros días (Santamarta, 2009; Mesa, 2019). Pero fue en el siglo XX, con la llegada de las nuevas tecnologías, cuando el destino del agua en Tenerife quedó marcado de forma indeleble. Con dinamita y máquinas perforadoras se descubrieron cada vez más zonas ricas en aguas subterráneas. El crecimiento demográfico y la posibilidad de crear un sistema de canales cada vez más complejo provocaron el agotamiento total de las aguas superficiales hacia los años treinta. Además, la falta de conocimientos geológicos condujo a la creación de un número muy elevado de perforaciones (es decir, galerías) precisamente porque el método seguido era el de la probabilidad y la observación. Tomás Cruz García, ex vicepresidente del Cabildo Insular de Tenerife habló metafóricamente de la "lotería del agua" en referencia a esta frenética búsqueda de acuíferos subterráneos:

> Las explotaciones hidráulicas insulares tienen bastante semejanza con el juego de la lotería, y a nadie se le ha ocurrido jamás que ese aleatorio entretenimiento constituya un excelente negocio para todos los compradores de los billetes. La singular "lotería del agua" tiene en su contra, además, el que los "premios" no suelen ser duraderos en su cuantía, toda vez que, en no pocas ocasiones, antes de ser disfrutados por sus poseedores, desaparecen rápidamente o se reducen bastante. (Cruz, 1958, pp.393-394),

Todos estos movimientos han creado un sistema complejo que merece ser estudiado. Además, el sistema tradicional ha sufrido un cambio drástico en los últimos años con la sustitución de los canales abiertos, primero de cal o tosa y luego de hormigón armado, por tuberías de plástico, lo que hace que este sistema sea más silencioso y menos ecológico. Por último, el descubrimiento del potencial turístico de esta isla y de todo el archipiélago ha contribuido a un aumento exponencial de la explotación de estos recursos con consecuencias que podrían ser nefastas y que ya se observan en las islas más secas: sobreexplotación y agotamiento de los recursos hídricos subterráneos.

2. OBJETIVOS

El objetivo principal de este trabajo es reconocer en los paisajes acuáticos de Canarias un valor cultural, semiótico y estético a través de la selección de determinados casos de estudio que aquí se definen como iconemas. Un valor derivado de una dimensión escénica, de un vínculo con la identidad local y de la cohesión de elementos naturales y artificiales en un sistema híbrido (Ribas, 2007; Turri, 2018). Estos iconemas aún no han sido reconocidos como bienes culturales por el gobierno canario, pero tampoco parecen poseer un fuerte elemento identitario para la población local, y en cambio, se pretende demostrar que podrían y deberían poseer este valor. Son el símbolo de una íntima relación entre el hombre y la naturaleza y a través de su forma y ubicación espacial ponen de manifiesto lo complejo que es el sistema hídrico de Tenerife. Además, se pretende mostrar cómo la complejidad no es sólo perceptiva sino también ecológica, lo que contribuye a aumentar la biodiversidad en muchas zonas donde estos elementos insisten. Al mismo tiempo, la sobreexplotación y privatización del recurso hídrico también hacen necesaria una valoración ética de este fenómeno. Los principales objetivos de este segundo punto son tener en cuenta que el ritmo de extracción podría estar más controlado y reconocer que la fuerte privatización del bien en cuestión conlleva una disminución de la dimensión ética del agua. Conocer y preservar los conocimientos tradicionales que giran en torno al SAT podría, por tanto, llevar el tema del agua al debate público, ya que actualmente no ocupa la importancia que debería.

3. METODOLOGÍA

El enfoque metodológico adoptado en este trabajo de investigación es cualitativo y consiste en analizar los casos de estudio identificados desde diferentes perspectivas. La primera dimensión es la estético-perceptiva. Aquí es donde entran en juego los instrumentos de análisis fotográfico, tanto desde el suelo como desde el cielo (ortofotos o fotos de satélite). En esta fase inicial, la dimensión subjetiva es preponderante y la intención es eliminar gradualmente la subjetividad mediante el paso de sucesivas dimensiones metodológicas. En efecto, el segundo nivel de

análisis, el enfoque semiótico, pretende investigar los casos estudiados desde una perspectiva más objetiva. Lo mismo puede decirse de la inclusión de dimensiones aún más científicas, como la ecología. En este último ámbito, son importantes los conceptos de ecotono, corredor ecológico y biocomplejidad. El estudio de la dimensión ecológica del SAT contribuye a definirlo como un sistema complejo: "si se examina de cerca la cuestión de la complejidad, uno se da cuenta de la afinidad, los puntos en común y la coincidencia que tiene este paradigma con el de la ecología del paisaje" (Farina, 2002, p. 264). Por último, también se tiene en cuenta la dimensión ética. De este modo, se ha intentado garantizar la transición de una dimensión subjetiva a otra objetiva en el reconocimiento de una serie de acontecimientos paisajísticos de valor cultural. Todos estos niveles de indagación deben entenderse como sistemas comunicantes que a través de su intercomunicación (enfoque interdisciplinar) contribuyen a descifrar el carácter intrínsecamente holístico del paisaje. A partir de estas premisas metodológicas se ha reconocido, por tanto, un área de interés dentro de la isla de Tenerife, denominada "sistema del agua", que a su vez se compone de elementos individuales. Estos elementos pueden a su vez agruparse en subgrupos que, en el caso del SAT, tienden a seguir una tripartición en puntos, líneas y superficies (Lynch, 2006; La Placa y Picchio, 2022). Una vez reducidos los territorios objeto de estudio a estas categorías básicas, se puede proceder a la identificación de unidades elementales aplicando un nuevo salto de escala. Y es así como a través de la “la estructuración de un sistema de representación formado por superficies, líneas y puntos se convierte en la base del modelo arquetípico de los iconemas del paisaje” (La Placa y Picchio, 2022, p. 1593).

Se definen así dos formas de entender, representar y justificar el valor del SAT. La primera se manifiesta a través de un enfoque holístico y multidisciplinar. La forma que adopta este análisis no es lineal ni jerárquica. El segundo, en cambio, implica un aumento gradual de la escala de las porciones del territorio analizadas, pasando de un todo a un subgrupo y finalizando con la identificación de iconos paisajísticos. En cambio, este método es lineal y va de lo general a lo particular. Para comprender mejor la diferencia entre los dos enfoques, quizá se pueda

hacer una comparación metafórica: el primer método puede compararse a un caleidoscopio, mientras que el segundo a una muñeca matrioska.

4. RESULTADOS

Los resultados obtenidos ayudan a definir la imagen de un conjunto de elementos fuertemente caracterizadores. Algunos han sido reconocidos como bienes de interés cultural desde hace tiempo en el listado del Cabildo de Tenerife, pero esta selección parece reducirse al reconocimiento de elementos arquitectónicos singulares y bien definidos, como lavaderos o molinos de agua. Su carácter urbano, su fuerte vocación social y su natural predisposición estética han jugado un papel decisivo en su reconocimiento como Bienes de Interés Cultural (BIC). Este trabajo se concentra en otros elementos que contribuyen del mismo modo a definir la imagen del paisaje del agua de Tenerife pero que no gozan de la misma atención gubernamental de protección y puesta en valor. Estos elementos, denominados iconemas, han sido analizados principalmente desde una perspectiva semiótica y cultural.

4.1. El valor semiótico del Sat

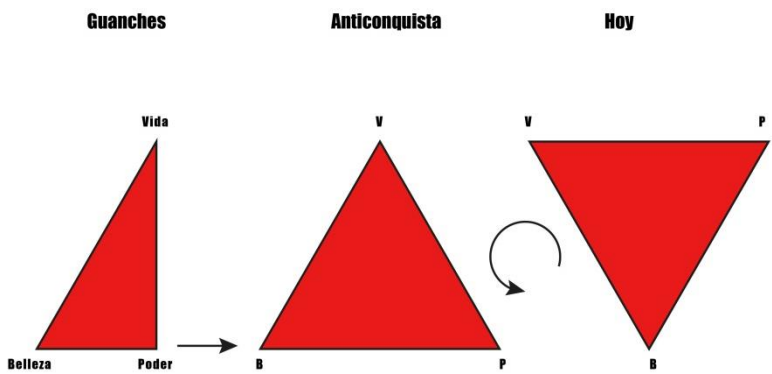
Analizar un paisaje en su dimensión semiótica ayuda en primer lugar a definir su dimensión holística; además, puede introducir el concepto de ecología del paisaje, imprescindible para entender el paisaje ya no como una porción de territorio, completamente pasiva, sino como un verdadero sujeto perceptor (Cárdenas, 2015; Farina et al., 2005). La interpretación semántica del territorio puede contribuir finalmente a reconocer los paisajes culturales ya que son "signos llenos de sentidos", donde "la información y el conocimiento se basan en sintomos-sognos noticiosos que desvelan valiosos contenidos y formas de expresión de la historia, los acontecimientos cotidianos y los diseños futuros de los paisajes culturales" (Cárdenas, 2015, p. 125).

4.1.1. Dimensión holística

La primera característica a destacar del componente semiótico de Sat es su dimensión holística, en la que entran en juego diversos elementos de

significación, cada uno de los cuales puede generar a su vez otras líneas de significado. La percepción de estos paisajes se aleja, por tanto, de una interpretación lineal y unívoca y requiere multidisciplinariedad y flexibilidad. En el caso de Tenerife y su sistema hídrico, es necesario moverse en equilibrio entre tres componentes simbólicos principales: el agua como símbolo de vida, el agua como símbolo de poder y el agua como símbolo de belleza. El valor ecológico de este sistema, presente y de gran valor, debe buscarse en los intersticios de conexión entre estos tres macrosistemas. La razón principal de esta reducción de la dimensión ecológica radica en que este valor es perceptible a una escala menor que la del ser humano y, a menudo, para percibirlo es necesario acercarse a zonas de difícil acceso.

FIGURA 2. *Esquema hipotético de la evolución del valor simbólico del agua dulce en la isla de Tenerife*



Fuente: elaboración propia

En este esquema se intenta resumir cómo ha evolucionado la percepción semántica del SAT a lo largo del tiempo: en el Tenerife aborigen, el agua era ante todo símbolo de vida y mantenía una relación directa con el poder, incluso los recursos hídricos, como ya se ha dicho, eran suficientes para la población guanche; el componente estético no parece haber tenido un valor determinante. Con la anticonquista se creó inicialmente un sistema equidistante en el que el sentido de la vida se mantenía en lo

más alto. Además, los elementos del SAT solían estar decorados y cuidados estéticamente. Esto dio lugar a muchas estructuras que hoy están plenamente incluidas en el catálogo del patrimonio cultural. Con el tiempo, este triángulo equilátero ha empezado a revolucionarse, hasta llegar a la actualidad, donde los tubos de plástico por los que discurre el agua captada en los acuíferos de las montañas han anulado el componente sonoro, visual y táctil generado por el constante fluir del agua, y el componente estético existe, pero a un nivel paradójico, como la belleza de un no-lugar, los no lugares son la medida de la época" o una ciudad como Las Vegas (Augé, 2000). De este modo, la dimensión estética de este sistema pasa a un segundo plano y, en consecuencia, también la ecológica.

4.2. El valor cultural del SAT

Un paisaje es por definición un elemento híbrido, que además escapa tanto al dualismo naturaleza-antropía como al dualismo cartesiano realidad física-realidad mental; es un producto cultural: "el paisaje es el resultado de una transformación colectiva de la naturaleza; es la proyección cultural de una sociedad en un espacio determinado" (Nogué, 2015, p. 137). Precisamente por este motivo, la interpretación semántica, holística y mutua puede ayudar en la evaluación y el reconocimiento de un paisaje cultural. Aquí se intenta defender la idea personal de que el SAT reúne todas las características para ser reconocido como paisaje cultural y como tal debe ser protegido y potenciado:

> El paisaje del agua en Canarias es un compendio de tenacidad comunitaria, de genialidad, de tradición y cultura. Los nuevos tiempos prefieren servirse de otros medios de proveerse más seguros y tal vez más eficientes e higiénicos. Pero esa página de un pasado reciente está ahí perfectamente documentada aceptando dócilmente que la incluyan dentro del calificativo de patrimonio etno-histórico como obligado peaje para mendigar su supervivencia. (Díaz, 2000, p. 145)

Las principales razones por las que se debería tomar en consideración esta opción son las siguientes:

- El SAT, tal y como lo conocemos hoy, es hijo de la cultura, la lengua y el espíritu español, pero también del mundo islámico a través de la transmisión de los conocimientos de extracción

de aguas subterráneas en zonas áridas especialmente canalizados en torno a la imagen del qanat cuyos orígenes antiquísimos se remontan a Persia.

– La toponimia y el folclore reflejan el gran valor concedido al SAT, y no son raros los casos en los que el descubrimiento de un acuífero produjo el desarrollo de un centro urbano.

– El SAT de Tenerife y en general los conocimientos hidrogeológicos desarrollados en el archipiélago canario fueron exportados a ultramar, en particular el sistema de acequias y galerías. Es emblemático el caso de San Antonio en Nuevo México, donde existen diversos estudios que muestran cómo la influencia de los primeros emigrantes canarios no se limitó a la fundación de una villanova, sino que también trajeron consigo el conocimiento milenario de los qanats islámicos adaptados a las necesidades particulares del archipiélago. Este punto es especialmente importante porque demuestra que el SAT no es sólo un legado del pasado, sino que se proyecta hacia el futuro y determina el éxito de la emigración canaria junto con el modelo colonialista urbano que ya ha sido reconocido como Patrimonio de la Humanidad (en el caso de la ciudad de La Laguna), mientras que en este caso estamos hablando de un sistema actualmente casi invisible y sólo puntualmente protegido.

– El SAT ha creado una serie de imágenes espectaculares a lo largo del tiempo, y la dificultad para llegar a los acuíferos ha contribuido a su poder expresivo y, en consecuencia, estético. Algunos resultados pueden recordar de cerca ejemplos de civilizaciones antiguas, no sólo islámicas. Una comparación ilustrativa puede hacerse entre el acueducto romano de Albarracín, en la provincia de Teruel, y el canal nunca utilizado sobre el ayuntamiento de Güímar. Los principales puntos de convergencia entre los dos acueductos residen en el hecho de que ambos fueron excavados principalmente en la roca viva y en la presencia de pozos de registro horizontales que pueden verse como ventanas en la roca.

– Por último, la extracción de aguas subterráneas, su regimentación en cauces que a menudo se dejan abiertos para asegurar su mantenimiento, y la presencia generalizada de embalses que también son al aire libre, garantizan un aumento de la biodiversidad, sobre todo cuando el sistema de "derriscamiento" se utiliza para sanear aguas excesivamente cargadas de metales y cal, es decir, para hacer fluir el agua por las laderas o por el fondo de los barrancos, como señala un estudio del geólogo Alonso Zarza en el caso de la cascada de Lomo Morín. Además, esta técnica tradicional puede generar paisajes geológicos vivos en un espacio de tiempo muy corto, lo que conlleva numerosos valores estéticos al espectacularizar el paisaje en el que se produce.

4.3. El valor ético del SAT

Una parte crucial se refiere entonces a la dimensión ética del SAT, que aquí se tocará marginalmente. Los principales problemas se refieren a la fuerte privatización, garantizada al menos hasta 2043, y a la velocidad de extracción que no permite la regeneración natural de los acuíferos subterráneos (Mesa, 2019). Respecto a la privatización, Federico Aguilera Klink afirma que "la propiedad no solo está muy repartida sino, sobre todo, muy desigualmente repartida" (Fernández y Aguilera, 2001, p. 23). Por otra parte, la nueva técnica de transporte de aguas subterráneas aguas abajo mediante tuberías de plástico también conlleva diversos problemas, entre ellos: la utilización de un material inorgánico expuesto a la intemperie y cuyo valor estético no deja de ser paradójico; la posibilidad de que se produzcan fugas que provoquen la pérdida de un bien tan valioso; la utilización de productos químicos perjudiciales para el medio ambiente en lugar de optar por el tradicional e ingenioso sistema de derriscamiento. Este método no sólo es más ecológico, y la ventaja de su uso ni siquiera puede entenderse sumando el evidente componente estético. De hecho, su valor es también económico, ya que los propietarios de las obras de canalización y extracción de aguas subterráneas tendrían que invertir menos capital en la gestión de un bien que prácticamente se hace utilizable por sí mismo, gracias a la gravedad.

4. LOS ICONEMAS DEL SAT

Para concluir, se presenta una lista general de lo que se ha reconocido como iconemas del paisaje del agua de Tenerife. El iconema, para entendernos, es un neologismo acuñado por el geógrafo italiano Eugenio Turri y definido por él con estas palabras: "En su trabajo, la percepción capta prioritariamente ciertas imágenes, las fija, las memoriza y las convierte en las imágenes portadoras de toda la visión. Estas imágenes de las que se compone el paisaje son los *iconemas*" (Turri, 2018, p. 106). Son, pues, unidades elementales de percepción que son a la vez fruto de la percepción individual, del *Umwelt* del sujeto perceptor, pero que también reflejan la voluntad (de poder) de la comunidad que los ha generado y que representan una imagen fundamental del territorio en el que insisten. También pueden imaginarse como endemismos perceptivos, cuya génesis puede ser natural, antrópica o mixta (Massimi, 2015). Los iconemas están entonces profundamente ligados tanto a la cultura local como a las condiciones orográficas; se podría decir, en términos generales, que son una síntesis entre una necesidad humana y un territorio. Así surge el análisis los llamados iconemas, definidos de este modo por Silvia La Placa y Francesca Picchio, una pareja de investigadoras italianas empeñadas en estudiar y representar el valor de estos elementos en el paisaje acuático de Pavía, en el centro de la llanura padana:

> En el sistema paisajístico de la llanura de Pavía, los iconemas se identifican en las alquerías, en las redes de canalización principales y secundarias y en las extensiones cultivadas. Más en general, en una multitud de unidades significantes que, a lo largo de los siglos, han cualificado su identidad, imagen y notoriedad. Estos elementos experimentan una estructura significativa y fácilmente comprensible, transmitiendo un palimpsesto universalmente reconocible del paisaje específico. (La Placa y Picchio, 2022, p. 1592)

El SAT poseé varios iconemas entre los que se pueden reconocer: (Fig. 3):

- **Acequias** (líneas): tradicionalmente talladas en piedra y recubiertas de cal para su impermeabilización en un proceso similar al uso del opus signinum en los a cueductos romanos. Además, algunas acequias crean verdaderos cortes horizontales en las escarpadas crestas de los barrancos. Estas líneas horizontales

representan un elemento de gran originalidad dentro del espectacular paisaje natural tinerfeño.

- **Balsas y Aljibes** (puntos): elementos circulares de recogida de aguas pluviales o subterráneas. Son especialmente importantes en la isla de Tenerife por dos motivos: su presencia generalizada tras la gran expansión agrícola de la isla y la posibilidad de romper la ppercepcón de líneas rectas de la urbanización costera. Incluso en este último caso, gracias a la orografía de la isla, que presenta a menudo crestas muy escarpadas, el efecto es especialmente llamativo.

- **Bocaminas, túneles y estructuras adyacentes** (superficies): se trata de elementos con un fuerte valor simbólico y espiritual. En el primer caso, se reconocen las vías superpuestas y entrecruzadas para el transporte de los restos rocosos desde el interior de los túneles hasta las zonas de acumulación vecinas, que también son ele mentos fuertemente característicos. El valor espiritual lo confieren principalmente tres elementos: la presencia de exhalaciones de aire caliente desde el interior de las bocaminas, el silencio absoluto que rodea a muchas de estas estructuras y la presenci a, en ocasiones, de aguas termales.

- **Bancales y terrazas**: Estos paisajes han sido durante mucho tiempo un destino turístico en diversas partes del mundo, desde Vietnam hasta Perú. Su parte lineal, los muros de mampostería, aunque ya han sido reconocidos como Patrimonio de la Humanidad en Tenerife, se encuentran a menudo en estado de abandono.

FIGURA 3. *Ejemplos de iconemas del sistema del agua de Tenerife*



Fuente: elaboración propia

Todos los iconemas aquí reconocidos son fruto del ingenio humano para hacer frente a la escasez de un bien tan preciado como el agua dulce. Su aspecto es tremendamente espectacular, aunque a menudo están situados en zonas de difícil acceso, por lo que son prácticamente invisibles durante largos tramos. Sin embargo, este factor de intermitencia en la percepción puede resultar un punto a favor, ya que contribuye a la aparición de "epifanías icónemicas". El otro punto de interés relevante es que muchos de estos elementos entran en contraste perceptivo con su entorno, creando en algunos casos efectos altamente escénicos.

5. CONCLUSIONES

El SAT se reconoce aquí como una seña de identidad de la cultura canaria. Sus elementos son el resultado de la adaptación a un lugar árido y son el fruto de miles de años de conocimiento de la tradición hidrogeológica de Oriente Medio. Pero si bien algunos elementos gozan de especial protección, preservación y puesta en valor, se pretende aquí

reconocer el sistema hídrico de Tenerife como un organismo complejo que no puede ser comprendido y protegido si nos centramos sólo en los elementos más paisajísticos. Se pretende, por tanto, centrar también la atención en aquellos signos del paisaje canario que, en igual medida que los bienes de interés cultural ya reconocidos deben ser estudiados, protegidos y puestos en valor. En conclusión, se trata de un trabajo que pretende introducir una línea de investigación sobre la que ya se ha escrito mucho pero que aún mantiene zonas grises que merecen ser analizadas con mayor profundidad.

6. AGRADECIMIENTOS

Al grupo de investigación *Arte y Entorno. Creación, conservación, comunicación* de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de La Laguna en cuyo ámbito de influencia se gestó este trabajo y sin cuyo apoyo no hubiera podido presentarlo.

8. REFERENCIAS

Augé, M. (2000). Los “no lugares” espacio del anonimato. Una antropología de la Sobremodernidad. Editorial Gedisa.

Cárdenas Tamara, F. (2015). El signo paisaje cultural desde los horizontes de la antropología semiótica Contrastes. RevistaRevista de Antropología Iberoamericana Internacional, 11 (1), 105 – 129. https://doi.org/10.11156/aibr.110106

Cruz Garcia, T. (1958). El “misterio” y la “tragedia” del agua en Tenerife. Anuario de Estudios Atlánticos, 4, 379-451.

Díaz Hernández, R. (2007). El paisaje del agua en Canarias. [ponencia] VII Coloquio Ibérico sobre Planificación y Gestión del Agua.

Farina, A.; Bogaert, J. & Schipani I. (2005). Cognitive landscape and information: new perspectives to investigate the ecological complexity. BioSystems, 79, 235-240.

Farina, A. (2002). Bio-complessità e paesaggio: due paradigmi a confronto. En Gibelli, G.; Padoa-Schioppa, E. (Eds.) Aspetti applicativi dell'Ecologia del Paesaggio: Conservazione, Pianificazione e Valutazione Ambientale Strategica (pp. 263-268). Università degli studi di Milano-Bicocca.

Fernández Bethencourt, J.D. (2001) El papel economico de las aguas subterráneas en Canarias. En Hernández Mora, N.; Llamas Madurga, R. (Eds.) La economía del agua subterránea y su gestión colectiva (pp. 251-267). Fundación Botín.

La Placa, S. & Picchio F. (2022, 15-16-17 de noviembre). Strategie per la rappresentazione dei segni e degli iconemi del paesaggio irriguo pavese. [ponencia] 43° Convegno Internazionale dei Docenti delle Discipline della Rappresentazione Congresso della Unione Italiana per il Disegno, Genova, 1590-1607.

Manuel, M., Lightfood D. & Fattahi M. (2018). The sustainability of ancient water control techniques in Iran: an overview. Water Hist, 10, 13-30. https://doi.org/10.1007/s12685-017-0200-7

Massimi Malo, C.X. (2015). Aspectos teóricos y metodológicos para la identificación del paisaje cultural y la arquitectura ecotonal de la barranca de Oblatos-Huentitán, Guadalajara, México. Apuntes 28 (1), 56-65. https://doi.org/10.11144/Javeriana.apc28-1.atmi

Mesa Delgado, A. (2019) La propiedad privada del agua en Tenerife. Historia de cómo unos pocos juegan con un bien básico. [Trabajo de fin de grado, Universidad de La Laguna].

Nogué, J. (2007) Paisaje, identidad y globalización. Fabrikart: arte, tecnología, industria, sociedad. 7, 130-145.

Ribas Palom, A. (2007). Los paisajes del agua como paisajes culturales. Conceptos, métodos y experiencias prácticas para su interpretación y valorización. Apogeo: Revista da Associaçâo de Professores de Geografia, 32, 39-48.

Rolón, G. & Rotondaro, R. (2011). El agua de riego en la construcción del paisaje cultural en las zonas áridas del centro-oeste argentino. Un caso de estudio: Chañarmuyo, La Rioja. Revista de Geografía Norte Grande 48 (1), 159-177. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-34022011000100009

Santamarta Cerezal, J.C. (2009). La minería del agua en el archipielago canario. 1895-1919. De Re Metallica, 12, 1-8.

Santolalla Frafgero, F. (1997). Canarias, guía de ecosistemas y espacios naturales protegidos. Rueda.

Suárez Moreno F. & Santamarta Cerezal, J.C. (2013). Introducción a la cultura, historia y evolución del conocimiento del agua en Canarias. En J.C. Santamarta Cerezal. Hidrología y recursos hídricos en islas y terrenos volcánicos. Métodos, técnicas y experiencias en las Islas Canarias (pp. 29-47). Colegio de Ingenieros de Montes.

Turri, E. (2018). Il paesaggio come teatro Dal territorio vissuto al territorio rappresentato. Marsilio Editore.

LA EXPERIENCIA Y LA CREACIÓN ARTÍSTICA COMO CONOCIMIENTO EN EL TRABAJO SOCIAL

TONI SANGRÀ
Universitat de Barcelona

1. INTRODUCCIÓN

Una parte del objeto de conocimiento de la estética y del arte en el mundo contemporáneo se ha desplazado hacia posiciones epistemológicas en las que las relaciones y las producciones de la cotidianidad toman relevancia. Los cambios derivados de las nuevas tecnologías, caracterizados por la inmediatez y la hiperconexión, tienen efectos en el conocimiento y en la constitución de subjetividades. La conectividad en red de las nuevas tecnologías, por ejemplo, pone en duda la representación de la realidad a través de un conocimiento universal y lineal. También, por otro lado, el *tecnocapitalismo* impacta sobre la naturaleza y ha desequilibrado la participación de los humanos en la Tierra y en el tejido de la vida. Estos conflictos que abastan elementos medioambientales, sociales y psíquicos derivan en una fragmentación de la naturaleza humana. La deshumanización y la alienación de los modos de hacer y pensar propios de la lógica tecnocrática y cartesiana, también genera respuestas epistemológicas críticas que en los próximos años del siglo XXI tenderán a reconocer en el conocimiento humano las formas relacionales y afectivas, entre otras, como procesos de formación de conocimiento y subjetividad (Braidotti, 2018).

A esta complejidad epistemológica se añade un aumento de la experiencia estética en la vida cotidiana. Tal y como afirman Lipovestsky y Serroy (2015) el sujeto está más conectado que nunca con la dimensión estética-artística de la vida. La cultura democrática, occidental y capitalista ha estetizado los modos de vida en lo que los autores denominan la era *transestética*. Paradójicamente, este contexto basado en la

mercantilización y el consumo ha banalizado la misión emancipadora y crítica del arte (Adorno, 1983). La sensibilidad como forma de pensamiento, es decir la Estética, queda dañada y limitada por el utilitarismo, el hedonismo y la desculturización.

En este panorama sociocultural y epistémico, algunos procesos del arte contemporáneo se han reconfigurado. Han ido abandonando la autorepresentación y la autoreferencialidad, y han desplazado su centro de interés hacia el lenguaje, la transformación poética y la fragmentación de la experiencia o subjetividad en el contexto sociopolítico (Danto, 1999). Por otro lado, la producción de conocimiento en la disciplina del trabajo social, como ciencia plural, no es homogénea y participa de las cualidades relacionales de su objeto de conocimiento (Kisnerman, 1998). La intervención en el trabajo social actúa sobre el malestar psicosocial de los sujetos; está regulada por los elementos socioestructurales y con la misma experiencia personal, que es canalizada en la intersubjetividad del proceso (Zamanillo, 2018).

El acto de pensar y crear en el arte funciona de modo relacional, es decir, captura y trabaja desde una relacionalidad ética y estética que conceptualiza a través de intensidades y expansiones (Deleuze y Guattari, 2015). Partimos de la premisa que la experiencia (estética) y la acción de crear pueden ser una expresión de conocimiento en los procesos de cambio y transformación sociopolítica y personal integrada a la actividad científico-técnica del trabajo social.

Este texto tiene el propósito de articular un espacio teórico-reflexivo sobre cómo pueden incidir los procesos de creación artística y/o de experiencia estética desde el arte en las prácticas de transformación social como el trabajo social.

2. EL TRABAJO SOCIAL CON RELACIÓN AL CONOCIMIENTO

En primer lugar y para situar el trabajo social en un marco conceptual del conocimiento apuntamos que de acuerdo con su definición (IFSW, 2022), el conocimiento en el trabajo social se articula de acuerdo con sus principios vinculados a la justicia social, la autonomía y a la

emancipación del individuo y los colectivos. Para el desarrollo de su acción (praxis) el trabajo social se legitima y se ordena en torno a tres ejes de conocimiento: el científico, el ético y el estético (Sangrà-Boladeres, 2022). Estos ejes lo configuran como una ciencia, una profesión y un arte (Moix, 1991). Así, desde un punto de vista axiológico en la práctica del trabajo social se entrelazan elementos como la verdad, la moral y la belleza.

Por otro lado, los conocimientos del trabajo social también se articulan en los espacios propios de su intervención, es decir en los sujetos y los colectivos objeto de su intervención. Las experiencias y perspectivas de los individuos y las poblaciones también forman parte de los saberes que configuran el *ethos* de la profesión y de la disciplina del trabajo social.

Los principales debates epistemológicos que se dan en la actualidad en trabajo social se distribuyen en tres tendencias: la dependencia del trabajo social en relación con otras disciplinas, especialmente de la ciencias sociales y humanas; la influencia del positivismo como marco epistemológico hegemónico y certero en el pensamiento científico; y las aportaciones de las perspectivas postestructuralistas y constructivistas que conectan al trabajo social con las teorías críticas.

Como apuntábamos anteriormente, el objeto del trabajo social se focaliza en los fenómenos relacionados con el malestar psicosocial de los individuos, en su espacio socio-estructural y su vivencia personal (Zamanillo, 2018). Teniendo en cuenta esta complejidad epistemológica en el objeto de conocimiento del trabajo social, se intuye que el predominio del marco teórico-práctico positivista y tecnocrático actual restringe una redefinición de sujeto contemporáneo que pueda responder a los retos sociales, tecnológicos y ecológicos del siglo XXI. En términos generales el actual contexto contemporáneo interdisciplinario y supradisciplinario también despliega, conjuntamente desde algunas posiciones del arte y de la ciencia, procesos de reflexión epistemológica crítica, subjetiva y transversal. Por ejemplo, en la creación artística existe una búsqueda sobre ideas, vivencias y observaciones de tipo subjetivo que no se pueden categorizar des de la ciencia convencional (Nogúe-Font, 2020).

Desde un punto de vista práctico la intervención en el trabajo social se puede articular desde cuatro dimensiones conectadas con los procesos de creación y experiencias vinculadas al arte: La transformación social que tiene por objetivo la emancipación del sujeto; la acción social de la que se nutre, por ejemplo, el activismo; la cuestión de la intersubjetividad que está presente en todo este tipo de prácticas éticas de naturaleza relacional; y el aspecto terapéutico vinculado al desarrollo humano, que es el que domina el campo más institucionalizado del trabajo social en tanto que prevalece como herramienta de autogestión y autocuidado.

Para nuestra discusión partimos de la idea de que los espacios epistemológicos de estas prácticas que se dan en el trabajo social pueden participar de los procesos y experiencias sensibles que se articulan desde los procesos de creación artístico.

3. EL PROCESO DE CREACIÓN Y LA EXPERIENCIA EN EL ARTE

La idea de proceso y/o experiencia de creación en el arte se materializa a principios del siglo XX a partir de la emergencia del hombre moderno y en lo que desde la historia del arte se denomina modernidad artística. En las obras artísticas se empiezan a plasmar elementos de naturaleza filosófica vinculados con la actitud creadora o el propio trabajo artístico. Así pues, la obra artística ya no es solo un objeto, sino cristaliza en su proceso de creación y/o en su experiencia artística una investigación.

A inicios del siglo XX se inicia a través del arte, igual que en la ciencia, una búsqueda de la verdad, y el sujeto toma protagonismo. Sin querer entrar ahora en el desarrollo histórico, basta decir que esta potencia de acción en el arte desemboca en la heterogeneidad de expresiones artísticas de nuestro mundo contemporáneo. Entre esta diversidad aparecen opciones que alteran la formalidad tradicional del arte y tienden a trabajar directamente hacia lo real y lo cotidiano. Estas propuestas se articulan a nivel conceptual y operativo como prácticas argumentativas e investigativas que analizan, por ejemplo, las construcciones sociales, las moralidades impuestas y la instrumentalización del individuo. Por lo tanto, esta mirada con una motivación diferente transforma la

característica relación de contenido y forma en una acción de tipo reflexivo. Por ejemplo, en la actualidad, estos procesos de investigación artística se concretan en tres direcciones:

> la investigación procesual referida a los procesos programáticos, técnicos y materiales, la investigación contextual enmarcada en la circunstancia relativas al contexto de los lenguajes artísticos, sus voluntades comunicativas y los ámbitos donde se aplican, y la investigación personal como medio de identificación de singularidades en la experiencia artística. (Nogúe-Font, 2020, p. 537)

En este contexto contemporáneo se cuestiona el mito romántico del sujeto-artista que guiado por una sensibilidad especial manifiesta su genio creador en la obra artística. Por tanto, el objeto artístico carece de expresión artística y esta queda circunscrita al sujeto que, mientras mantenga una relación sensible con el objeto, experimenta estéticamente y la obra de arte se hace posible (Danto, 1999; Borriaud, 2009).

De acuerdo con este planteamiento la obra de arte se encuentra en un constante estado de proceso y progreso en el que las dimensiones del sujeto (creador, espectador, autor…) se configuran y cambian a partir de la intencionalidad de la obra. Desde esta relación epistemológica sujeto-objeto, los procesos artísticos se manifiestan entrelazados, dinámicos e integrados dependiendo del tipo de producción y/o acción artística. Así, de modo resumido, podemos apuntar algunas características. En el arte moderno, por ejemplo, el proceso artístico se basa en la contemplación final de la obra, pero para los posmodernos los procesos son interpretativos y sensibles a la misma condición estética del sujeto implicado. Esa idea característica de las posiciones posmodernas articula por ejemplo las acciones contextuales, situacionales o relacionales propias del arte inmaterial. También podemos nombrar otras acciones de producción, que bajo las reglas de los dispositivos culturales también determinan y condicionan el tipo de proceso artístico. En esta línea, podemos mencionar los efectos que tienen la tecnología visual, multimedia y virtual para el desarrollo artístico en múltiples dimensiones.

La acción artística, por tanto, converge con el pensamiento reflexivo y transformativo, exteriorizándose formalmente en la sociedad y sugiriendo nuevos interrogantes que superen los planteamientos éticos y

morales preestablecidos. El conocimiento desde la práctica de creación artística se moviliza y se combina con los espacios epistémicos que redefinen los modelos de verdad aprendidos. De acuerdo con Deleuze y Guattari (2015), el pensamiento artístico tiende a poner más el acento en los procesos transversales y en las relaciones de fuerzas basadas en un crecimiento horizontal en oposición a las estructuras arbóreas de la ciencia moderna. Esta perspectiva plantea el centro en cualquier punto, extendiéndose en un continuo relacional, de manera imprevisible, y situando en primer plano efectos o conceptos singulares y alternativos.

4. ENFOQUES EPISTÉMICOS ESTÉTICOS Y ARTÍSTICOS PARA EL TRABAJO SOCIAL

Para situar el objeto de nuestro estudio hemos marcado cuatro enfoques epistemológicos de base artísticos que pueden incidir en el trabajo social. Estos escenarios epistemológicos que presentamos nutren algunos de los procesos artísticos actuales. La delimitación de estos enfoques epistémicos no pretende separar o parcializar el conocimiento, sino que hay que entenderlos como fenómenos que presentan puntos de contacto en una multiplicidad compleja y con diferentes textualidades. Entendemos que cada enfoque merecería un desarrollo extenso pero nuestro objetivo ahora es encarnar y combinar los encuentros con el trabajo social para constituir una plataforma de trabajo relacional.

4.1. ENFOQUE CONSTRUCTIVO Y NATURALISTA

En el enfoque naturalista y constructivo tomamos como referencia al pensador pragmático John Dewey, quien en su obra *Art as experience* publicada por primera vez el 1934 abre el camino de la concepción relacional de la praxis artística. Al mismo tiempo, cabe apuntar que los planteamientos de Dewey forman parte de la historia epistemológica del trabajo social (Miranda, 2003).

En términos generales, Dewey (2005) sitúa la experiencia como arte, incluso más allá de la experiencia estética propiamente, y defiende el arte como un proceso natural de significación para el sujeto. La experiencia que vive el sujeto está cargada de valor y conducta que genera

una intensificación de la vida. El trabajo artístico ocurre en el territorio social y en el capital humano que es donde se hace palpable este "arte relacional".

Un arte que tiene en cuenta la moralidad y la ética del sujeto, ya que se responsabiliza para y con el otro (Levinas, 2002). Es decir, existe una responsabilidad en el momento de creación en tanto que este movimiento artístico aplicado a la cotidianeidad supone una inflexión a lo preestablecido. Dewey apunta: "The moral function of art itself is to remove prejudice, do away with the scales that keep the eye from seeing, tear away the veils due to wont and custom, perfect the power to perceive[48]" (Dewey, 2005, p. 338). Es decir, la impregnación estética en el proceso se encuentra en las estructuras de los acontecimientos y sus dialécticas relacionales. Así, en una acción de trabajo social, el sujeto se interesa por los mecanismos de producción de subjetividad desde la relación dialéctica de inducción y deducción de la intervención científica, "el que interviene actúa como un participante reflexivo en la interacción social y construye esquemas interpretativos para describir y entender la vida social" (Zamanillo, 2018, p. 85).

Otro aspecto relevante en el posicionamiento de Dewey es que, a nivel epistemológico, legitima el arte como un campo de conocimiento al igual que la ciencia, y resuelve que el arte como experiencia es un conjunto de relaciones que configuran la territorialidad de la existencia de los sujetos. Esta idea para el trabajo social es significativa ya que como apuntábamos anteriormente, en su identidad está presente tanto la ciencia como el arte.

4.2. ENFOQUE ECOSÓFICO

El concepto de ecosofía responde en términos generales a una transformación de la consciencia para habitar el mundo. Uno de los autores que trabaja este concepto es el psiquiatra y filósofo Félix Guattari (1990), que presenta este concepto en su obra *Las tres ecologías*. Guattari se da cuenta que hay vínculos profundos entre los tres ecosistemas de lo

[48] La función moral del arte es eliminar los prejuicios, apartar las escalas que impiden ver, romper los velos de la rutina y la costumbre, perfeccionar el poder de percibir.

humano (el mental, el social y el medioambiental). Lo que afecta a uno afecta a los otros, y los integra en la perspectiva ecosófica que es al mismo tiempo práctica ético-política y estética.

En la perspectiva ecosófica de Félix Guattari el paradigma ético-estético se pone por delante del cientificismo: "Éticamente es insostenible refugiarse, como esos operadores hacen a menudo, en una neutralidad transferencial supuestamente basada en un dominio del inconsciente y en un corpus científico" (Guattari, 1990, p. 20).

La ecosofía, pues, adopta una posición de resistencia y de liberación social y ambiental: "El proceso, que yo opongo aquí al sistema o a la estructura, tiene por objeto la existencia" (Guattari, 1990, p. 25). Guattari explica el sujeto como un sistema complejo de unidades de subjetivación existenciales. Así, plantea que esta actividad de resistencia desde una praxis ecológica en la que el sujeto reflexione sobre aquellos vectores de subjetivación y de singularización para poder trazar nuevas líneas de fuga. Esta acción que consiste en producir y cultivar un territorio existencial Guattari dice que se parece a la del artista: "Esta nueva lógica ecosófica, lo subrayo, se parece a la del artista que puede verse obligado a rehacer su obra a partir de la intrusión de un detalle accidental" (Guattari, 1990, p.32). Contra la uniformidad impuesta por el capitalismo, Guattari aspira a que las obras de arte ayuden a crear escisiones en la subjetividad.

Para nuestra exposición el pensamiento de Guattari es importante porque plantea una intersección entre lo social-ambiental, como transformación sociopolítica basada en la reconstrucción de las relaciones humanas; entre lo mental, como una reconfiguración de la psique que permita afrontar el dominio de los constructos socioculturales, y entre lo estético-artístico ya que no entiende el arte desde su condición mercantilista sino por su potencial de formación y reproducción socio-económico. Así el artista al igual que el trabajador social analiza y trabaja en lo real.

4.3. ENFOQUE CONVERSACIONAL

Otro enfoque para tener en cuenta es la perspectiva comunicativa y de construcción de significados de las prácticas artísticas dialógicas que el

historiador del arte Grant Kester explica bajo el concepto de estética dialógica. En general, el planteamiento de Kester parte de proyectos colaborativos situados en contextos sociales frágiles, vulnerables y estigmatizados. A partir de la observación y/o participación de estos proyectos, la práctica artística se canaliza a través de las formas de dialogo y de conversación potencialmente emancipadoras. Así, en estos proyectos, tanto el proceso como la conversación son parte esencial de la obra en sí misma: "hay una serie de artistas y de colectivos artísticos contemporáneos que precisamente han definido sus prácticas en torno a la facilitación del diálogo entre diferentes comunidades" (Kester, 2017, p. 1).

Este concepto se nutre y deriva de las teorías dialógicas propuestas por el teórico literario ruso Mikahil Bakhtin (2015), que situaba la obra de arte como una especie de conversación en la que había un punto de encuentro entre significados, interpretaciones y puntos de vista. Es decir, la relación con el otro entendida como un acto creador es lo que define al ser humano. Entonces Bakhtin presenta en el acto comunicativo con el otro las categorías estéticas relacionadas con esta experiencia vivencial, como por ejemplo el sufrimiento, la empatía o la compasión, que son expresiones propias de las profesiones y prácticas de ayuda como el trabajo social: "El referir la vivencia al otro es la condición obligada de la empatía productiva, del conocimiento de lo ético y de lo estético" (Bakhtin, 2015, p. 31).

En una línea parecida podemos citar como influencia a la estética dialógica el modelo comunicativo de Habermas de interacción reflexiva o la hermenéutica conversacional de Gadamer. Jürgen Habermas plantea una forma de pensamiento conectado y procedimental en el que los sujetos se identifican entre ellos generando un conocimiento local consensuado. Por otro lado, Gadamer identifica en el proceso artístico el (re)conocimiento de signos, símbolos o representaciones que activan la transformación del sujeto: "El arte […] es un modo de re-conocimiento en el cual, con ese re-conocimiento, se hace más profundo el conocimiento de sí, y con ello, la familiaridad con el mundo" (Gadamer, 2018, p. 89).

En términos generales las prácticas dialógicas y conversacionales se involucran en una revisión de las identidades de los sujetos o colectivos en tanto que el acto comunicativo, como interacción discusiva

(Habermas, 2003), supone una reflexión sobre la posición social, política y cultural del sujeto. Esto es una manera de experimentar el juego intersubjetivo del yo y el otro ya que existe un proceso de intercambio de significados que busca "reequilibrar" la identidad del sujeto. Uno de los objetivos del trabajo social se basa en afrontar "problemas de identidad" construidos por prejuicios normativizados por la misma sociedad (Hill, 1992). Para el trabajo social el proceso artístico conversacional recupera y protege la subjetividad herida de las personas vulnerables y (re)conoce su dignidad (ético-estética) de acuerdo con su contexto. Esto es un espacio común conversacional donde reconocerse.

4.3. ENFOQUE CRÍTICO

En general a las prácticas artísticas contemporáneas socialmente comprometidas resuena la idea del arte como un medio para el cambio social y con potencial transformador. Los contextos interdisciplinarios actuales favorecen cada vez más que los espacios de inclusión y transformación social se aproximen a las artes. En la actualidad la multiplicidad y diversidad de propuestas culturales y artísticas que buscan una incidencia social acostumbran a proceder del mundo socioeducativo. También, el uso habitual de espacios públicos de estas prácticas permite crear lazos entre el arte con las líneas creativas de la acción en el trabajo social. Tenemos ejemplos en el arte activista, el arte crítico, el arte público, el arte comunitario, etc., representado en artistas como Martha Rosler, Krysztof Wodiczko, Gustav Metzger o Núria Güell entre muchos otros y otras. Las obras de estos artistas exploran y visualizan la existencia de lo otro, como compromiso para dar voz a las experiencias, percepciones y maneras de comprender la producción de la exclusión y la marginación.

Por ello, los criterios cualitativos de estas propuestas se basan en la interpoli-transdisciplinariedad, la abstención de lo caritativo y asistencial, la base comunitaria, la transversalidad y las energías generativas, la ética y reflexividad críticas. Estas premisas sitúan el foco principal de la acción artística en la activación de nuevas combinaciones relacionales que permitan crear nuevas fuerzas éticas y políticas alternativas. El filósofo Jacques Rancière (2012) ha sostenido el carácter sociopolítico de estas prácticas artísticas y de la estética, situándolo por delante del concepto

de la autonomía del arte o de la estética de la representación. En su obra *El espectador emancipado*, afirma que el espectador no puede solo relacionarse con la obra a través de la experiencia estética y, al mismo tiempo, tampoco puede ser usado como un objeto participativo para fortalecer la funcionalidad de la obra.

Desde la acción sociopolítica del trabajo social el sujeto rescata su posición de poder y responsabilidad sin necesidad de ser dirigido o controlado (Dominelli, 1996). Esta mirada compleja y transdisciplinar comparte el objetivo de la emancipación política de Rancière (2012), en tanto no se trataría de hacer participar o de hacer sentir al sujeto, sino de implicarlo:

> Los explotados rara vez han necesitado que se les expliquen las leyes de la explotación. Porque no es la incomprensión del estado de cosas lo que alimenta la sumisión de los dominados, sino la falta de confianza en su capacidad para transformarlo. Ahora bien, el sentimiento de una capacidad tal supone que éstos se encuentren ya comprometidos con el proceso político que cambia la configuración de los datos sensibles y construye las formas de un mundo futuro dentro del mundo existente. (Rancière, 2012, p. 59)

El enfoque crítico aspira a favorecer e inspirar que los sujetos se armen con su propio andamiaje biográfico y cultural, y se corresponsabilicen de lo colectivo.

5. DISCUSIÓN Y REFLEXIÓN

Atendiendo a los enfoques de lo artístico que hemos apuntado observamos que, en términos generales, se explora aquello real subjetivo. Por tanto, en este contexto el sentido de la acción que mueve el trabajo social se manifiesta desde su dimensión intersubjetiva y reflexiva que es donde se activa el conocimiento en la experiencia y el proceso creación artístico. Es decir, si tomamos como referencia los enfoques epistemológicos artísticos que hemos descrito, para el trabajo social no solo se trataría de aplicar una metodología científico-técnica a las circunstancias psicosociales de los sujetos, sino que desde la naturaleza artística del trabajo social (England, 1986), se atendería a esta idea de proceso, propia del

arte, en la que el sujeto toma conciencia de ser y estar con como principio ontológico y epistemológico (Sangrà-Boladeres, 2022).

Las epistemologías artísticas permiten poner en primer plano los aspectos sociopolíticos presentes en el objeto de conocimiento del trabajo social, incluyendo también las formas de deshumanización y discriminación características de nuestro modelo de producción socioeconómico. Tanto desde la perspectiva relacional de Dewey (2005) hasta la mirada política de Rancière (2012), el arte no está desconectado de esta realidad, sino que transporta los condicionantes contextuales, sociales, históricos e individuales de cada situación. Así, desde un punto de vista epistemológico, la comprensión de los condicionantes se esclarece desde una posición crítica y relacional. Esto quiere decir, deshacerse de la esencialidad en favor de una subjetividad más distributiva, colectiva o comunitaria, que atienda a los condicionantes que limitan la libertad. Esta es la base epistemológica del trabajo social, que parte de la perspectiva situacional, en la que el sujeto desarrolla la conciencia del yo y el nosotros (Zamanillo, 2018).

El valor epistemológico de la experiencia y el proceso de creación artístico implica pensar desde el arte, es decir como artista, la acción del trabajo social. Esto cuestiona el rol productor del artista y su papel transformativo. Es decir, desde los cuatro enfoques presentados el sentido artístico reside en su carácter no productivo o tecnológico, en la asunción del aspecto ético-estético como epistemología, y en una combinación conceptual que vincula la creación con la crítica. Esto se materializa en un enfoque del trabajo social lento y atento a la complejidad, con una visión integrada de la inteligencia (theoria, como participación y/o contemplación de una actividad), y con cualidades situacionales y afectivas. Esta conceptualización tiene respuesta en dos tendencias teórico-prácticas que se identifican transversalmente en los cuatro enfoques epistémicos que hemos señalado. Por un lado, encontramos las producciones de conocimiento que provienen de los estudios críticos, las teorías de la complejidad, de la inmanencia y del devenir, representados en este texto por Félix Guattari y Jacques Rancière; y, por otro lado, los métodos hermenéuticos y comunicativos que fundamentan las prácticas narrativas y dialógicas, que situamos en nuestro estudio en John Dewey y Grant

Kester. Todas estas posiciones enfatizan, en términos generales, una acción reflexiva, ético-estética y política para el trabajo social (Sangrà-Boladeres, 2022).

6. CONCLUSIONES

El devenir de la acción del trabajo social desde el conocimiento de la creación y el proceso artístico se concreta en cuatro figuras estratégicas. Estas figuraciones toman forma de tentativas, es decir no son absolutas, sino conexiones entrecruzadas impulsadas por la teoría y que aspiran a determinar una comprensión compleja de nuestro presente desde el trabajo social.

- Pensar acerca de las formas en que podrían flexibilizar y hacer más permeables las estructuras organizativas, sociales y políticas, y hacer más sutiles y profundos los procesos asociados a la intervención en trabajo social.
- Reflexionar críticamente en los contextos de vida estetizados de los individuos y colectivos objeto de la intervención, y desarrollar procesos estéticos para acercarse y acompañar al otro.
- Indagar acerca de los modos en los que desde el trabajo social sería posible relacionarnos con el otro desde un posicionamiento heterárquico, de reconocimiento y escucha reflexiva.
- Desarrollar una ética relacional y afirmativa basada en la estructura narrativa de los acontecimientos en la que se visualice una reflexión del sujeto desde la complejidad de lo macrosocial y lo microsocial.

En definitiva, estas formas de ser estéticas, de debate y disenso, abren cuestiones de carácter complejo sobre la subjetividad ética y epistemológica del trabajo social.

7. REFERENCIAS

Adorno, T. (1983). Teoría estética. Orbis.

Bakhtin, M. (2015). Yo también soy. Godot.

Borriaud, N. (2009). Formas de vida. El arte moderno y la invención de sí. Cendeac.

Braidotti, R. (2018). A Theoretical Framework for the Critical Posthumanities. Theory, Culture & Society, 36(6), 31–61. https://doi.org/10.1177/0263276418771486

Danto, A. (1999). Después del fin del arte: el arte contemporáneo y el linde de la historia. Paidós.

Deleuze, G. & Guattari, F. (2015). ¿Qué es la filosofía? Anagrama.

Dewey, J. (2005). Art as experience. Penguin.

Dominelli, L. (1996). Deprofessionalizing social work: anti-oppressive practice, competències and postmodernism. British Journal of Social Work, 26, 151-75.

England, H. (1986). Social Work as Art. Making Sense for Good Practice. Allen & Unwin.

Gadamer, H. (2018). Estética y Hermenéutica. Tecnos.

Guattari, F. (1990). Las tres ecologías. Pre-Textos.

Habermas, J. (2003). Teoría de la acción comunicativa, I. Taurus.

Hill, R. (1992). Nuevos paradigmas en Trabajo Social. Lo social natural. Siglo XXI International Federation of Social Workers (2023, Junio). Global definition of social work. https://www.ifsw.org/what-is-social-work/global-definition-of-social-work/

Kester, G. (2017). Piezas conversacionales: El papel del diálogo en el arte socialmente comprometido. Efímera Revista, 8(9), e008.

Kisnerman, N. (1998). Pensar el Trabajo Social. Una introducción desde el construccionismo. Lumen.

Levinas, E. (2002). Totalidad e Infinito. Ensayo sobre la exterioridad. Sígueme.

Lipovestsky, G & Serroy, J. (2015). La estetización del mundo. Vivir en la época del capitalismo artístico. Anagrama.

Miranda, M. (2003). Pragmatismo, interaccionismo simbólico y trabajo social. De cómo la caridad y la filantropía se hicieron científicas [Tesis doctoral, Universitat Rovira i Virgili]. https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/8406/tesis_completa.pdf

Moix, M. (1991). Introducción al trabajo social. Trivium.

Nogúe-Font, A. (2020) Indagaciones sobre los Procesos de Creación Artísticadesde la Práctica. Arte, Individuo y Sociedad, 32(2), 535-552. https://dx.doi.org/10.5209/aris.66018

Rancière, J. (2012). El malestar en la estética. Clave intelectual.

Sangrà-Boladeres, T. (2022). Epistemología crítica del trabajo social y de las estéticas emancipatorias. Trabajo Social Global-Global Social Work, 12, 134–155. https://doi.org/10.30827/tsg-gsw.v12.24014

Zamanillo, T. (2018). Epistemología del Trabajo Social. De la evidencia empírica a la exigencia teórica. Ediciones Complutense.

EL CUERPO SENSORIAL EN LA PERFORMANCE DE LOS AÑOS 70: KINESTHESIA Y AGENCIA CORPORAL

CELIA VARA
McGill University, Montreal (Quebec) Canadá

1. INTRODUCCIÓN

Los roles de género fueron definidos en términos de los valores del Nacionalcatolicismo durante el franquismo (sistema político del dictador Francisco Franco en España, 1939-1975). Esta identidad ideológica estaba caracterizada por la estrecha relación entre el Estado y la Iglesia Católica que controlaba todas las áreas de la vida pública y privada. El ideal femenino era el de la mujer sumisa, hija, esposa o madre, con la esfera privada del hogar y la familia como único espacio de movimiento dedicado al cuidado de los demás.

Franco delegó la educación de las mujeres en la Sección Femenina (SF)[49]. La SF se instituyó con un poderoso aparato de *regulación corporal* basado en estereotipos de género en línea con la ideología falangista. En respuesta a esto, el movimiento feminista en España en la década de 1970 comenzó casi desde cero y con pocas referencias porque la dictadura franquista impuso una ruptura radical en la genealogía del feminismo. Todo lo que las mujeres consiguieron crear como espacios de libertad durante la Segunda República (1931-1939) y durante la época de la guerra civil (1936-1939) fue eliminado por el régimen franquista.

El movimiento feminista en España entendió la emancipación como específicamente ligada al cuerpo, y actuó de una forma más

[49] La Sección Femenina (SF) fue la rama femenina del partido Falange Española, y más tarde Falange Española Tradicionalista y de las Juntas de Ofensiva Nacional Sindicalista (FET de las JONS).

somática/práctica que teórica. Las políticas feministas (en España y en el extranjero) han entendido el cuerpo como el lugar de liberación del control restrictivo, pero se ha hecho menos hincapié en el *cuerpo como fuente de liberación*. En este capítulo reflexionamos a través de la práctica de performance de la artista catalana Fina Miralles (Sabadell, Cataluña 1950) en torno al cuerpo como fuente específica de conocimiento, especialmente bajo la política corporal represiva de la España del franquismo.

Durante los últimos años del franquismo (y en plena transición democrática), la performance se convirtió en lugar y fuente de reflexión sobre la emancipación feminista a través del cuerpo en formas y espacios donde hasta entonces era desconocido o inédito. Estas acciones –aunque a veces no analizadas desde una perspectiva feminista– tienen una importancia para la política feminista en un momento donde el control de los cuerpos era una herramienta fundamental de la dictadura. En España el movimiento feminista y las prácticas emergentes en el arte contemporáneo no tenían una clara relación entre sí (Bassas, 2008). Esta es una de las peculiaridades del arte y el feminismo en el territorio español, y una de las razones para concluir que la posible afinidad con los contextos norteamericanos es un tanto incierta, primero porque la mayoría de las artistas del momento no eran plenamente conscientes de sus contrapartes fuera de sus fronteras, y segundo porque el movimiento feminista en Norteamérica estaba muy ligado a la escena artística.

En este sentido, la comprensión del cuerpo por parte del arte feminista estadounidense podría ser un marco de referencia inadecuado para captar la especificidad de la práctica de artistas en la situación específica para los cuerpos en el contexto español, particularmente debido a la situación sociocultural de la dictadura. Esta situación generaba la imposibilidad de expresión y también la prohibición del pensamiento crítico, por lo que se idearon mecanismos de protesta y técnicas de resistencia por parte de artistas con otras dinámicas y estrategias que implicaban al cuerpo perceptivo y sensorial. En este capítulo analizamos las performances *Dona Arbre* [Mujer-Árbol] (1973) y *Paraules al Arbre* [Palabras en el árbol] (1975) de la artista catalana Fina Miralles (1950) que nos conducen a reflexionar en torno a la agencia corporal a través de la kinestesia. Proponemos que estas prácticas artísticas, y otras en su

contexto, articularon diferentes relaciones entre lo personal y lo político porque ambos están estructurados por lugares culturales o políticos muy específicos. Esto es profundamente esclarecedor y conviene profundizar en ello con el examen de prácticas como la de Fina Miralles cuya puesta en escena del cuerpo presenta nuevas articulaciones de lo somático, personal y político[50] (Vara, 2019a, Vara, 2021a).

2. OBJETIVOS

El objetivo de estudio de la presente investigación es analizar la performance o acción corporal como una intervención feminista en el contexto del franquismo para reflexionar sobre el cuerpo como un lugar de aprendizaje personal y político. Para ello se van a desarrollar tres objetivos específicos:

- Describir el estado de la cuestión del arte y el movimiento feminista en los años 70 en España.
- Explorar el uso del cuerpo sensorial en la performance de los años 70 y sus relaciones con la agencia corporal.
- Analizar algunos trabajos de performance de la artista catalana Fina Miralles.

3. METODOLOGÍA

Esta investigación sobre la corporeidad en la performance en los años 70 es experimental en sus metodologías: se hace uso de las acciones corporales de la autora que escribe (Vara, 2022), recreaciones de las performances de Fina Miralles en los lugares donde tuvieron lugar (Vara, 2021b), la curaduría de sus performances filmadas (Vara 2017, 2018), un extenso trabajo de archivo en España, y el uso del cine y el vídeo

[50] "Lo personal es político" es una declaración feminista que está inspirada en *Sexual Politcs* (1970) de Kate Millet. Analiza las relaciones de poder que estructuran la familia y la sexualidad y demuestra que cuestiones que han sido entendidas como privadas pueden ser consideradas políticas. A esta declaración añadimos "somática" o corporal como un aspecto que reivindicamos como clave para la construcción del sujeto político feminista y que consideramos es una herencia fundamental del trabajo de performance de los años 70 en el contexto de España.

durante el trabajo de campo y en las conversaciones con la artista (Vara, 2019b). A través de estas estrategias se creó un espacio de empatía sensorial con las performances de Fina Miralles, para ver en ellas espacios potenciales para la conciencia corporal/kinestésica. La formación de psicóloga de la investigadora configuró el enfoque interdisciplinar utilizado en esta investigación. Se ha hecho uso de habilidades para entrevistar, escuchar, observar y empatizar como modos de hacer investigación histórica del arte y análisis de performance.

Durante el proceso de investigación se constató la importancia de percibir las propias sensaciones corporales, y aquí reside la forma en cómo se elabora esta metodología feminista situada (Haraway, 1988), interdisciplinar y encarnada que tiene como conceptos y método clave la empatía kinestésica. La empatía kinestésica permite involucrarnos con el movimiento o la experiencia sensorial del movimiento de otra persona (Sklar, 1994; 2008; Reynolds and Reason, 2012). Así mismo proporciona información que no sería posible recopilar con percepción visual o análisis simbólico. De esta forma es posible experimentar el sentido propioceptivo en relación con uno mismo y el mundo.

A través de localizar un punto de vista somático se despliegan y descifran el sentido de las acciones corporales de Fina Miralles y distintas perspectivas fenomenológicas, afectivas y conceptuales de los gestos. Esto contribuyó a desarrollar un proceso de empatía en el análisis y ver una secuencia coherente y continuada de las obras entre 1973 y 1976 (Vara, 2020). Todo ello fue útil para abordar preguntas de investigación clave en la investigación: ¿Qué resulta emancipador o liberador en su proceso de trabajo corporal? ¿Cómo podría ser la acción política feminista cuando no es abiertamente revolucionaria? En la siguiente parte de este capítulo reflexionamos sobre el contexto del arte y los movimientos feministas en España en los años 70 y el significado de los micromovimientos corporales de Fina Miralles en *Dona-Arbre* y *Paraules al arbre*.

4. RESULTADOS

4.1. Lo Somático es Político

La situación política en España tras cuarenta años de dictadura no puede compararse con las trayectorias de otros países, concretamente en lo que se refiere a las prácticas artísticas en relación con el feminismo. Hemos de tener en cuenta las diferentes geografías del feminismo, en concreto el desarrollo de la lucha feminista en España en los años 70. En aquellos tiempos de transición, ¿cómo evolucionó el feminismo en España? Los movimientos feministas en España se aliaron con los movimientos de izquierda contra el franquismo y esto, en algunos casos, dejó de lado los objetivos específicos relacionados con los espacios que las mujeres ocupaban. La celebración del año Internacional de la Mujer en 1975, a iniciativa de la ONU, fue el momento de partida del período culminante del movimiento feminista español. Desde principios de 1975, después de, por un lado, las primeras *Jornadas por la Liberación de la Mujer* celebradas en Madrid como réplica a las posturas oficiales representadas por la SF en el Año Internacional de la Mujer y, por otro, la celebración en el 1976 de las *I Jornades Catalanes de la Dona*.

Los grupos y asociaciones de mujeres se multiplicaron y se entró en los años más creativos y activos del movimiento feminista. Las estrategias de lucha y de visibilización del movimiento feminista fueron realmente novedosas para una izquierda bastante anclada en métodos más tradicionales. Proponen, sin lugar a dudas, nuevos enfoques muy creativos para el momento donde las reivindicaciones sobre el cuerpo con el cuerpo son clave. Esta peculiaridad permitió explorar diferentes formas de acción que dieron como resultado el desarrollo de tácticas y estrategias diversas. En todas se pretendía adecuar el principio de que *lo personal es político*, intentando llamar la atención y consiguiendo el apoyo de amplios sectores sociales.

El movimiento feminista en España en los años 70, se practicó focalizado en la liberación personal y la emancipación en cuestiones del cuerpo dentro de su situación cultural y política específica como la de la dictadura. Las actividades y formas de hacer política de este movimiento, ofrecieron a las mujeres una nueva perspectiva focalizada en

cómo estar en el mundo desde el cuerpo y cómo transformarlo a través de diferentes formas de libertad. Por ejemplo, mostrando nuevas categorías de análisis de la realidad social, como las nociones de "patriarcado" y "género" colocando el cuerpo en el primer plano de la realidad política y reivindicando el control de una sexualidad femenina libre y autónoma. El feminismo en España entendía la emancipación como específicamente ligada a la acción práctica y asuntos del cuerpo más que a la reflexión teórica o lo que denominamos un acercamiento a lo *personal* desde lo *somático*. Esto nos da el germen de nuestro interés en pensar en el uso del cuerpo por los/as artistas como fuente específica de conocimiento y resistencia, especialmente bajo la política represiva sobre el cuerpo que en España había en ese momento.

El movimiento tenía un fuerte lado ético y artístico. En estas manifestaciones se expresó mucha creatividad al introducir como formas de lucha callejera el happening, la performance y otros modelos de acción que posiblemente en su momento no se podían concebir desde esta perspectiva más artística. Había una voluntad de cambiar la conciencia y establecer una nueva relación entre los seres humanos. La creatividad se utilizó de diferentes formas. En resumen, muchas de las reivindicaciones y proyecciones del feminismo tenían este componente artístico y estaban enraizadas en lo somático como forma de reconstituir y recuperar el propio cuerpo aunque separadas de la acción artística del momento.

4.2. Performance, Conciencia Kinestésica y Agencia Corporal

¿Cómo podrían la performance de los años 70 fomentar políticas feministas emancipatorias?¿Cómo podría ser la acción política feminista cuando no es abiertamente revolucionaria? ¿Ni siquiera pública? ¿De qué manera este tipo de acción política valora el cuerpo particularmente como lugar para un tipo de aprendizaje? Estas preguntas de investigación se basan en la afirmación feminista de que las acciones corporales/performances han sido liberadoras y emancipadoras para los/as artistas (Jones, 2006; 2021). Las teorías feministas de la liberación han explorado los conceptos de agencia y *embodiment* considerando el cuerpo humano un medio para construir agencia, y el mundo que nos rodea un lugar que alienta y también restringe esa posibilidad (McNay,

2000; Coole, 2005; Meynell, 2009; Krause, 2011). Así, la agencia humana tiene un significado corporal. El cuerpo humano puede ser entendido como un agente que se transforma en su relación consigo mismo y con el mundo, transformando inevitablemente tanto al mundo como a sí mismo a través de sus acciones.

En el trabajo de la artista Fina Miralles es específicamente a través del movimiento (y por lo tanto de la kinestesia) que su cuerpo se relaciona con su entorno, tanto para recopilar conocimiento sobre sí misma y el mundo, como para intervenir en él. La kinestesia es el sentido propioceptivo y la conciencia sensorial del movimiento en nuestro cuerpo (Noland, 2009; Smith, 2023). De esta forma la experiencia sobre kinestesia puede reforzar la posibilidad de crear nuevas rutinas y movimientos corporales. Así, podemos considerar la kinestesia como la base de los procesos de emancipación porque es clave para acceder al conocimiento corporal del yo y del entorno.

La kinesthesia está relacionada con la performance y la agencia corporal, y es un sentido necesario para cultivar la agencia. En general, agencia es el término técnico para describir la sensación de tener un impacto en tu vida y en el mundo, sabiendo que tienes algo que transmitir con lo que sucede o habilidades para cambiar las circunstancias. Para definir la agencia corporal, nos basamos en Noland (2009), quien define tres términos para el concepto: primero, *embodiment* que es el proceso a través del cual se adquieren comportamientos y creencias y se consideran como prácticas situadas de agentes encarnados. Segundo, agencia que es la posibilidad de transformar aquellas conductas y creencias que pueden innovar modos de ser como acciones de resistencia; y en tercer lugar kinestesia, definida anteriormente. La existencia del *embodiment* y la agencia dependen del papel de la kinestesia, sin la cual una persona no podría distinguir su cuerpo de otros cuerpos, no podría desarrollar movimientos independientes y, en consecuencia, sería difícil asumir agencia. En lo que sigue reflexionamos sobre Fina Miralles específicamente por la forma particular en que utiliza el cuerpo para entender lo somático y para recolectar conocimiento del mundo y en consecuencia construir agencia en un contexto de políticas corporales agudamente represivas bajo el franquismo.

4.3. El Cuerpo Sensorial

Diversos artistas en los años 70 se aproximaron a la práctica artística como una exploración de los sentidos y la percepción del cuerpo, donde la kinestesia es una aspecto fundamental. Algunos ejemplos son *Experiencies Subsensorials* [Experiencas Subsensoriales] y *Concert Sensorial* [Concierto Sensorial] (1973) de Antoni Muntadas, *Accions Tactils* [Acciones Táctiles] (1972) de Lluís Utrilla, *Intimo y Personal* (1977) y *Acciones Corporales* (1975) de Esther Ferrer, *Relations Between the Position of a Particular Body and Gravity* [Relaciones entre la posición de un cuerpo particular y la gravedad] (1973), *Triangle* [Triángulo] (1978) de Àngels Ribé, *Herba* [Hierba] (1973) y *Cuerpo Real/Cuerpo Proyectado* (1973) de Olga L. Pijoán. El trabajo de Fina Miralles no tiene una influencia extranjera, y su conjunto de experiencias corporales sigue una secuencia que describe diferentes estrategias para un proceso somático de conciencia corporal, algo que es único en su trabajo y en su contexto. El proceso somático continuo que en la series entre 1972 y 1976 se ha abordado en previas publicaciones (Vara 2019, 2020, 2021a, 2021b). Este texto se ocupa de los aspectos sensoriales y de agencia corporal en dos piezas clave de Fina Miralles: *Dona Arbre* y *Paraules al Arbre.*

4.3.1 Dona-Arbre

En *Dona-Arbre*, Fina Miralles muestra su cuerpo presente, enterrado hasta los muslos y quieto. Está vestida con pantalones de algodón y un jersey oscuro. Tres fotografías en blanco y negro documentan esta acción. En una Fina Miralles está mirando a la cámara, pero con la mirada vacía, como si estuviera en otro estado de conciencia (Figura 1). En la segunda, todavía con los ojos abiertos, no mira a la cámara sino a un punto entre el suelo y el horizonte (Figura 2). En la tercera, Fina Miralles casi cierra los ojos. Aunque vemos un cuerpo quieto, los micromovimientos y la conciencia kinestésica están presentes (Figura 3).

FIGURA 1. *Dona-Arbre (1973) Fina Miralles. Fotografía blanco y negro.*



Fuente: Archivo Museu d'Art de Sabadell

FIGURA 2. *Dona-Arbre (1973) Fina Miralles. Fotografía blanco y negro*



Fuente: Archivo Museu d'Art de Sabadell

FIGURA 3. *Dona-Arbre (1973) Fina Miralles. Fotografía blanco y negro*



Fuente: Archivo Museu d'Art de Sabadell

En una de nuestras conversaciones sobre esta performance (F. Miralles, comunicación personal, 29 de junio de 2016), la artista comentó que, aunque no lo parezca, la tierra del suelo se siente más fría que otros elementos. A través de un ejercicio de empatía, imaginamos que probablemente sintió la frescura de la tierra proveniente de la tela de sus pantalones de algodón y percibió la brisa del aire en el resto de su cuerpo.

Este acercamiento empático nos permite entender una relación entre el cuerpo y los elementos –la mitad del cuerpo dentro del suelo y la otra mitad en relación con el aire– como una exploración sensorial más que un acto simbólico donde la exploración del cuerpo incluye los micromovimientos percibidos en el cuerpo quieto (Vara, 2019a). El sosiego, reposo o aparente inmovilidad de su cuerpo en esta performance en el contexto social y político en el que sucede sugieren diferentes aspectos específicos de conciencia corporal que se muestran en los gestos de Fina Miralles en las fotografías. Esta quietud, además, implica las mismas percepciones conscientes y sensaciones kinestésicas que el movimiento

(Smith, 2023). De esta forma la kinestesia y la agencia se entrelazan y relacionan siendo fundamentales para sentirse encarnado/a, *embodied* o vivo/a en el mundo.

4.3.2. Paraules al Arbre

En noviembre de 1975, siguiendo con la exploración sensorial a través del cuerpo Fina Miralles realizó una pieza con una morera abandonada que le había llamado la atención en las calles de Sabadell (Barcelona, Cataluña). El árbol, que crecía junto a una casa aparentemente abandonada, no tenía hojas. Su forma yerma recordaba a los cuerpos mutilados (tanto en sentido real como figurado) por la dictadura. Dada la situación política donde la expresión estaba coartada, Fina Miralles elabora aquí un mecanismo de encuentro con ella misma, y al mismo tiempo una táctica y estrategia de transmisión de técnicas de resistencia desplegadas a través de dinámicas más sutiles. Es un susurro al árbol y una percepción del mismo, una percepción sensorial, para ella misma y para el que pudiera ver la obra entonces, y ahora.

FIGURA 4. *Paraules al Arbre (1975) Fina Miralles. Fotografía blanco y negro.*



Fuente: Archivo Museu d'Art de Sabadell

La primera imagen de *Paraules a l'arbre* revela un agujero en el tronco del árbol donde probablemente una rama había caído y agrietado la corteza (Figura 4, primera imagen a la izquierda). Fina Miralles toca la aspereza del árbol con la mano izquierda, con el rostro casi pegado a la corteza del árbol, mientras que con la otra mano sostiene una piedra (Figura 4, segunda imagen). La artista susurra una promesa al árbol: "Prenc el compromis de desenvolupar el meu pensament revolucionari fins a les meves últimes conseqüències" [Tomo el compromiso de desarrollar mi

pensamiento revolucionario hasta sus últimas consecuencias]. Completó la acción colocando la piedra delicadamente en la grieta del árbol (Figura 4, imagen de la derecha). En una conversación con la artista (F. Miralles, comunicación personal, 1 de Julio de 2016), ésta explicó que estas acciones y otras durante la década de 1970 se realizaron de manera íntima, sin audiencia pública y con un enfoque en la percepción del cuerpo.

Las acciones de Fina Miralles son expresivas sin palabras, recogiendo conocimiento a través del cuerpo. La percepción de su cuerpo –mitad en relación con la tierra y mitad en relación con la brisa del aire– y la frase susurrada al árbol son un compromiso íntimo y personal con ella misma, un momento de escucha y comunicación de la artista con su propio cuerpo. La acción es así un proceso introspectivo, una conversación consigo misma, más que una muestra pública de resistencia aunque al mismo tiempo una estrategia que deja para el público contemporáneo. En su compromiso susurrado, el cuerpo de Fina Miralles es el testigo y principal lugar de acceso a esa experiencia sensorial y, ahora, en el momento actual, es nuestro cuerpo, en el caso de la autora que escribe el de una mujer de la segunda generación del franquismo, el que lo recibe de forma situada. Esta experiencia situada (Haraway, 1998) transmite la importancia de un enfoque sensorial y perceptivo en el desarrollo de la agencia corporal en el momento actual en el que, aunque no es una dictadura, ha habido reacciones contra los avances de las políticas feministas. En resumen, partiendo de la premisa de que los procesos de agencia comienzan con lo corpóreo, podemos analizar las acciones de Fina Miralles bajo políticas de represión como posibilidades del cuerpo para realizar dinámicas somáticas que pueden producir una estrategia de agencia corporal.

5. DISCUSIÓN

El sistema franquista suprimió no sólo la expresión personal y social, sino también la relación con uno mismo. El énfasis de los/as investigadores/as en un trabajo más abiertamente político en ocasiones deja en el olvido estrategias más sutiles que se centraron en una exploración dentro del cuerpo. Debido a definiciones estrictas, muchas obras no se consideraron políticas y, como resultado, se perdió el potencial feminista de

la obra de Fina Miralles en su conjunto. Su trabajo con el cuerpo se desarrollaba principalmente en el ámbito íntimo y personal, y fomentaba no sólo la relación consigo misma sino también la reactivación del espacio público.

Las experiencias somáticas en performance crean las posibilidades de reunir conocimiento, y este tipo de resistencia es una intervención feminista. Esto confirmaría cómo el cuerpo, los sentidos y la comunicación a través del cuerpo interesaron a diversos artistas del momento en el contexto donde tuvieron lugar las acciones corporales de Fina Miralles. Estas exploraciones están directamente conectadas con una aproximación fenomenológica al cuerpo y la existencia que se centra en cómo surgen las capacidades corporales de agencia dentro de la experiencia corporal. Este aspecto refuerza los aspectos sensoriales y perceptivos inherentes a la kinestesia. Este método basado en la percepción sirvió a la artista tanto para reunir conocimiento corporal como para crear una intervención cultural y política frente a las agudas restricciones sobre cuerpos específicos bajo la dictadura de Franco. Estas prácticas son una forma de resistencia que fue permisible bajo la dictadura porque pasó bajo el radar de la censura y la represión.

El trabajo corporal de Fina Miralles nos da acceso a una particular política feminista liberadora en la que el cuerpo es un lugar de inscripción y aparición corpórea. La especificidad de su trabajo sobre la percepción corporal es un aspecto clave de la agencia corporal y la kinestesia que le da acceso a una forma de esta reconstitución o conciencia corporal. Las prácticas de Fina Miralles son manifestaciones literales de acciones corporales que leemos como específicamente feministas por la relación que establecemos entre un feminismo que se centra en los procesos corporales y que parte del autoconocimiento y el sentido corpóreo de la kinestesia como acceso a la agencia corporal. En este sentido, en una intervención feminista se desarrollan prácticas que despiertan sensaciones corporales, y el uso de la kinestesia -el sentido de la posición y el movimiento del cuerpo- para esta conciencia corporal conduce a una reconstitución del cuerpo bajo la dictadura. De esta forma, el sentido de kinestesia es un instrumento clave para las formas feministas de liberación porque existe un potencial feminista para la kinestesia como teoría y

práctica, y el trabajo de Fina Miralles se muestra, en consecuencia, como ejercicios o instrucciones para el conocimiento kinestésico.

6. CONCLUSIONES

Bajo las agudas restricciones sobre los cuerpos femeninos en la dictadura franquista, las prácticas somáticas de Fina Miralles en sus performances la llevaron a reconstituir su cuerpo. Su experiencia con el cuerpo fue el principal acceso a su subjetividad. En sus prácticas, Fina Miralles elaboró ejercicios que eran el lugar de prácticas corporales para pensar el conocimiento kinestésico y la emancipación feminista. Desarrolló un proceso de conciencia kinestésica que implicaba cada vez más al cuerpo. Despertar sensaciones corporales en el contexto del franquismo puede verse como un modelo de política feminista que parte de una conciencia somática. Fina Miralles proporciona un método para desarrollar la agencia corporal en tales condiciones.

En suma, su trabajo se centró en el cuerpo como agente de liberación y autoexpresión. En las performances descritas, *Dona Arbre* y *Paraules al Arbre*, se realiza una actividad introspectiva que ayuda a confirmar la existencia de un cuerpo que ocupa un espacio. Las formas de liberación feminista practicadas por esta artista enfatizan el cuerpo como el aspecto central de la agencia. En su trabajo, es precisamente a través del movimiento (y por lo tanto de la kinestesia) que el cuerpo se involucra con su entorno para adquirir conocimiento sobre sí mismo y el mundo e intervenir en él. Así el cuerpo constituye la subjetividad a través de la experiencia del propio cuerpo, lo que entendemos como una intervención feminista.

Estas dinámicas corporales específicas de emancipación/liberación que se produjeron en el contexto español son de suma importancia para entender la política feminista desde una perspectiva global. La investigación de estas estrategias corporales plantea la pregunta de si todavía son estrategias que pueden usarse para debilitar las estructuras de poder y patriarcales jerárquicas o incluso cambiar los sistemas políticos en la actualidad.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Fonds de Recherche du Québec – Société et culture (FRQSC).

8. REFERENCIAS

Bassas, A. (2008). El impacto del feminismo en las prácticas artísticas de la década de los 70 en Catalunya, en A voz e a palabra. Coloquio sobre A batalla dos xéneros, (pp 219-237). Xunta de Galicia.

Coole, D. (2005). Rethinking Agency: A Phenomenological Approach to Embodiment and Agentic Capacities. Political Studies,53, 124-142.

Haraway, D. (1988). Situated knowledges: The science question in feminism and the privilege of partial perspective. Feminist Studies, 14(3), 575-599.

Jones, A. (2021). In Between Subjects. A Critical Genealogy of Queer Performance. Routledge.

Jones, A. (2006). Self/Image. Technology representation and the contemporary subject. Routledge.

Krause, S. R. (2000). Bodies in Action: Corporeal Agency and Democrativ Politics. Political Theory,39(3), 299-324.

McNay, L. (2000). Gender and Agency. Reconfiguring the Subject in Feminist and Social Theory. Polity Press.

Meynell, L. (2000). Embodiment and Agency. Penn State University Press.

Millet, K. (1970). Sexual Politics. Avon.

Noland, C. (2009). Agency and Embodiment. Performing Gestures/Producing Culture. Harvard University Press.

Reynolds, D. & Reason, M. (2012). Kinesthetic Empathy in Creative and Cultural Practices. Intellect.

Sklar, D. (1994). Can Bodylore Be Brought to Its Senses? The Journal of American Floklore, Vol.107, Nº423, Bodylore (Winter 1994), pp.9-22.

Sklar, D. (2008). R Remembering Kinesthesia: An Inquiry into Embodied Cultural Knowledge. En C. Noland & S.A. Ness. (eds.). Migrations of gesture. University of Minnesota Press.

Smith, R. (2023). Kinaesthesia in the Psychology, Philosophy and Culture of Human Experience. Routledge Focus.

Vara, C. (curadora). (2017). Fina Miralles: I créate new spaces, I build paths, I walk through them (1973-1976). Feminist Media Studio. Concordia University (Montreal, Quebec, Canada). https://feministmediastudio.ca/fina-miralles-i-create-new-spaces-i-build-paths-i-walk-through-them-1973-1976/

Vara, C. (curadora). (2018). Les recerques de Fina Miralles. Centro Cultural de España en Santo Domingo (CCESD). https://ccesd.org/evento/les-recerques-de-fina-miralles-super-8-film-1973-1976/

Vara, C. (2019a). Dona-Arbre [Women-Tree] by Fina Miralles: Gleaning Corporeal Knowledge, Arte y Políticas de Identidad, 21, 96-119. https://doi.org/10.6018/reapi.416741

Vara C. (dir.) (2019b). Embodied Stories [video]. https://vimeo.com/336108068

Vara C. (2020). Fina Miralles: Partituras corpoales. En M. L. Faxedas Brujats. (coord.). Germinal: sobre l'obra de Fina Miralles (pp 77-92). Documenta Universitaria. Universitat de Girona.

Vara, C. (2021a). Somatic Ways of Knowing: Fina Miralles' earliest practices ofsensorial perception, Performance Research, 26(3), 80-87. https://doi.org/10.1080/13528165.2021.1977508

Vara, C. (2021b). Kinesthetic Empathy as Embodied Research, Performance Research, 26(4), 130-136. https://doi.org/10.1080/13528165.2021.2005973

Vara, C. (2022). Tripas de Corazón [Heart Guts]. REJOINDER, 7. https://irw.rutgers.edu/rejoinder-webjournal/issue-7-trauma/577-tripas-de-corazon

APRENDIZAJE ARTÍSTICO-VISUAL Y CREATIVIDAD EN ENTORNOS UNIVERSITARIOS

MARIANA-DANIELA GONZÁLEZ-ZAMAR
Universidad de Almería

1. INTRODUCCIÓN

La creatividad desempeña un papel fundamental en el desarrollo integral de los individuos, y cuando se combinan con la expresión plástica, se crea un entorno propicio para el crecimiento personal y la exploración de emociones. La expresión plástica, entendida como el proceso de manifestar ideas y sentimientos a través de diversas formas artísticas, ofrece una vía única para fomentar la creatividad y el desarrollo emocional en niños y adultos por igual (Klimenko y Botero, 2017; González-Zamar y Abad-Segura, 2020). En este contexto, la presente introducción examinará la relación entre la creatividad, la educación emocional y la expresión plástica, destacando su importancia en el ámbito educativo y explorando cómo estas disciplinas pueden ser integradas de manera efectiva en los entornos educativos (Snyder-Ott, 1974; Arslan, 2014).

La creatividad, entendida como la capacidad de generar ideas originales y valiosas, es una habilidad fundamental en el siglo XXI. No se limita exclusivamente a las artes, sino que abarca todos los aspectos de la vida, desde la resolución de problemas hasta la innovación en el ámbito empresarial. En el contexto de la expresión plástica, la creatividad se manifiesta a través de la experimentación, la imaginación y la capacidad de ver el mundo desde perspectivas diversas (González-Zamar et al., 2021). La expresión plástica brinda a los individuos la libertad de explorar y expresar su creatividad a través de medios visuales y táctiles, permitiéndoles desarrollar habilidades de pensamiento crítico, originalidad y flexibilidad mental.

En este contexto, las herramientas tecnológicas y el espacio virtual han suscitado nuevas formas de comunicación, de trabajar, de información, de diversión y, en general, de participar y vivir en una sociedad en red. El ámbito educativo y, en consecuencia, el rol del docente, del estudiante y de la institución universitaria, no ha podido resistirse a su influencia (Averill, 2009). La adecuación tanto del contenido como de las metodologías de enseñanza se ha convertido en un reto necesario, e incluso urgente, en un contexto social en cambio constante, en el que los jóvenes, rodeados de pantallas desde su nacimiento, han adquirido unos rasgos diferenciados a los de cualquier generación anterior (Alipour, 2020).

Así, urgen acciones que promuevan el desarrollo de habilidades para el acceso y uso de las herramientas y productos digitales, así como la inclusión de lenguajes y formas de expresión artísticas y visuales, ya sea imagen fija o en movimiento, de manera que permitan al estudiante interpretar y reelaborar la información a su disposición.

Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) han provocado nuevos alfabetismos que potencian habilidades y competencias propias del siglo XXI, las cuales se ejercitan principalmente en las prácticas digitales que los jóvenes llevan a cabo en contextos de aprendizaje formal e informal (Saura, 2013).

La realidad muestra que las tecnologías digitales han influido en la manera de aprender y, en consecuencia, en la manera de enseñar propia del colectivo docente. Tomando como referencia la Teoría del Conectivismo, ésta se refiere al concepto de aprendizaje propio de una sociedad de red de redes. El conectivismo es la teoría del aprendizaje propia de la Era Digital, que analiza la manera en que aprendemos en una sociedad digital que se articula en red. Se fundamenta en la conectividad, esto es, en la creación de conexiones. Así, el conectivismo es la integración de principios explorados por las teorías del caos, las redes, la complejidad y la auto organización (Chan y Zhao, 2010).

La expresión plástica proporciona un canal único para explorar y expresar emociones a través de formas no verbales. Permite a los individuos manifestar sus sentimientos de manera segura y creativa, brindándoles la oportunidad de explorar y comprender sus propias emociones, así

como las emociones de los demás (González-Zamar et al., 2020). Esta comprensión emocional contribuye a desarrollar la empatía, la inteligencia emocional y las habilidades sociales, fundamentales para el bienestar personal y las relaciones interpersonales saludables.

La expresión plástica proporciona una plataforma segura para la experimentación, la autoexpresión y la autoreflexión, permitiendo a los individuos explorar y procesar sus emociones de manera creativa. Al involucrarse en actividades artísticas, los participantes pueden dar forma y dar voz a sus pensamientos y sentimientos, lo que puede resultar terapéutico y liberador (Anene et al., 2016; Ross, 2013). Además, la expresión plástica fomenta el pensamiento divergente y la generación de ideas, promoviendo una mentalidad abierta y flexible que potencia la creatividad y la resolución de problemas en otras áreas de la vida (Oriol et al., 2016).

En el contexto educativo, la integración de la creatividad y la expresión plástica es de vital importancia. A través de la expresión plástica, los estudiantes pueden desarrollar habilidades esenciales para el aprendizaje, como la observación detallada, la atención plena, la autoevaluación y la autorregulación emocional. Además, les brinda la oportunidad de explorar y expresar su identidad personal, fortaleciendo su autoestima y confianza en sí mismos (Best, 2000). La expresión plástica también fomenta el trabajo en equipo, la comunicación efectiva y la apreciación de la diversidad, puesto que los estudiantes tienen la oportunidad de compartir y reflexionar sobre sus creaciones con sus compañeros.

Así, la creatividad y la expresión plástica están intrínsecamente relacionadas y desempeñan un papel crucial en el desarrollo integral de los individuos. La expresión plástica brinda un medio para fomentar la creatividad, explorar y expresar emociones, y promover el pensamiento crítico y la resolución de problemas (Tillander, 2014). La integración de estas disciplinas en los entornos educativos ofrece a los estudiantes un espacio para desarrollar habilidades emocionales, sociales y cognitivas, así como para cultivar su autoexpresión y apreciación artística. En los siguientes apartados, se profundizará en cómo se puede aplicar la creatividad y la educación emocional en la expresión plástica, destacando estrategias y enfoques pedagógicos que promueven un ambiente

propicio para el crecimiento y el desarrollo integral de los estudiantes (Kim y Ki, 2014).

Además, es importante que los educadores fomenten un ambiente de apoyo y confianza en el que los estudiantes se sientan seguros para expresarse libremente y compartir sus creaciones. Esto implica valorar y respetar la diversidad de perspectivas y enfoques creativos, alentando a los estudiantes a expresar sus emociones y pensamientos de manera honesta y sin temor al juicio. Asimismo, se pueden realizar actividades de reflexión y diálogo en las que los estudiantes puedan discutir y analizar sus obras de arte, explorando las emociones y significados que subyacen en ellas (Anene et al., 2016).

La integración de la tecnología también puede enriquecer la experiencia de la expresión plástica y potenciar la creatividad. Los recursos digitales, como programas de diseño gráfico, aplicaciones de edición de imágenes y herramientas interactivas, brindan a los estudiantes nuevas posibilidades para crear y experimentar con diferentes formas de expresión. Además, la tecnología puede facilitar la colaboración y el intercambio de ideas entre los estudiantes, permitiéndoles explorar y aprender de manera conjunta (Bautista et al., 2018).

Otro enfoque importante es la conexión de la expresión plástica con experiencias del mundo real y la vinculación con temas relevantes para los estudiantes. Esto implica abordar problemáticas sociales, ambientales o culturales a través del arte, lo que les brinda la oportunidad de reflexionar sobre cuestiones importantes y desarrollar su conciencia crítica. Al hacerlo, se promueve no solo la creatividad artística, sino también la empatía y la responsabilidad social (Kourkoulis, 2021).

De este modo, la combinación de la creatividad, la educación emocional y la expresión plástica en el ámbito educativo ofrece un enfoque integral para el desarrollo de los estudiantes. La expresión plástica les permite explorar su creatividad, expresar sus emociones y desarrollar habilidades sociales y emocionales importantes (Orr, 2020). Al utilizar estrategias pedagógicas que fomenten la libertad, el diálogo, la reflexión y la conexión con el mundo real, se crea un entorno enriquecedor que estimula el crecimiento personal y promueve el desarrollo integral de los

estudiantes (Thomas, 2020). La expresión plástica se convierte así en una herramienta educativa que potencia la creatividad, la autoexpresión y el bienestar emocional.

2. OBJETIVO

El objetivo de este trabajo es identificar las tendencias en las publicaciones científicas relacionadas con aprendizaje artístico-visual y su vínculo con la creatividad en la educación superior. Es de interés conocer la aplicación de la educación digital y el interés que suscita como herramienta didáctica para incorporarla al ámbito educativo y a los procesos de enseñanza, además de determinar las líneas de investigación.

3. METODOLOGÍA

En la revisión de la literatura realizada se han encontrado estudios que abordan esta temática, de modo que la pregunta de investigación se refiere a analizar la producción científica del aprendizaje artístico-visual y su vínculo con la creatividad en la educación. Para obtener respuestas a las preguntas de investigación, se ha analizado una muestra de 1861 artículos de revistas científicas seleccionados de la base de datos Scopus.

Este trabajo utiliza el método bibliométrico para sintetizar la base de conocimiento sobre esta temática. Los resultados mostraron las contribuciones de esta línea de investigación, lo que ha permitido identificar a los principales agentes impulsores, sus tendencias futuras, y revelar ciertas lagunas de conocimiento crítico. A este respecto, se puede concluir que esta temática se ha posicionado como una herramienta con numerosas aplicaciones en la formación universitaria, y, asimismo, se ha convertido en un campo de investigación con un crecimiento exponencial (Abad-Segura et al., 2020; González-Zamar y Abad-Segura, 2021).

La bibliometría aplica métodos matemáticos y estadísticos a la literatura de carácter científico y a los autores que la producen, con la finalidad de examinar y analizar la producción científica. Los instrumentos utilizados para medir los aspectos de la actividad científica son los indicadores bibliométricos, que son medidas que proporcionan información sobre

los resultados de la actividad científica en cualquiera de sus manifestaciones. La bibliometría ha evolucionado a partir de la reflexión sobre el desarrollo científico y la disponibilidad de numerosas bases de datos para el investigador.

El método utilizado fue realizar una búsqueda completa en la base de datos Scopus, utilizando una cadena de búsqueda, con los términos que aúnan esta investigación: "education", "art", "visual", "creativity" and "university". La finalidad fue examinar los subcampos del título, resumen y palabras clave en un período de 2000 a 2022, tal y como se han reflejado en otros trabajos bibliométricos. La muestra de artículos analizados sólo incluyó artículos científicos, tanto en acceso abierto como no abierto. Así, la muestra final incluyó un total de 1861 documentos. Las variables analizadas fueron año de publicación, área temática, revista, autor, país de afiliación del autor, institución donde el autor está afiliado, y palabras clave que definen la publicación.

En este estudio, los indicadores de la producción científica analizados han sido la distribución por años de los documentos publicados, la productividad de los autores, países e instituciones. En cuanto a los indicadores de calidad utilizados, referidos al impacto de los distintos agentes de esta área de investigación fueron el índice h, el total de número de citas.

Los indicadores de la estructura de colaboración, que miden los vínculos entre los autores y países, se han analizado por medio de las herramientas de procesamiento y mapas de redes debido a su fiabilidad en el análisis bibliométrico. De este modo, la herramienta de software VOSviewer (versión 1.6.19, Universidad de Leiden, Leiden, Países Bajos) se ha utilizado para el mapeo (van Eck y Waltman, 2014). Ha permitido el procesamiento de palabras clave y el análisis de agrupación, con el propósito de visualizar mapas, por coautoría y co-ocurrencia. Además, esta herramienta ha revelado los indicadores de estructura colaborativa, que miden los vínculos de red entre autores, instituciones y países, así como la identificación de tendencias de investigación basadas en el uso de palabras clave.

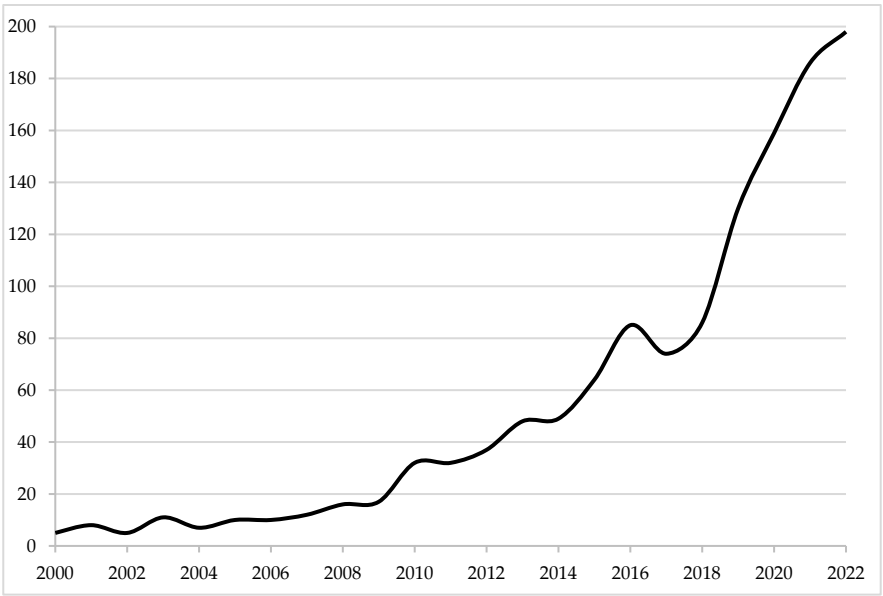
4. RESULTADOS

4.1. Evolución de la actividad científica

La Figura 1 muestra la evolución de los artículos publicados sobre desde 2000 a 2022. En este período, el interés por esta investigación se ha incrementado, especialmente en los últimos 5 años (2018-2022), que supone el 51% del total de las publicaciones. Así, si hasta el año 2010 (2000-2010) sólo se publicaron 133 artículos sobre este tema, suponiendo el 10,4%, en el siguiente período analizado (2011-2022), el número de artículos sumó a 1148, lo que supone el 89,6% de la producción total. El año en el que se han producido más publicaciones fue 2022, con 198 artículos sobre la temática de estudio (15,5%).

Principalmente, esto se relaciona con que, durante los primeros años del período estudiado, se publicaron los artículos base, tanto teóricos como conceptuales sobre la temática de estudio, mientras en que en los periodos siguientes las contribuciones estaban orientadas, fundamentalmente, al análisis de casos particulares.

FIGURA 1. *Evolución de la producción científica (2000-2022).*



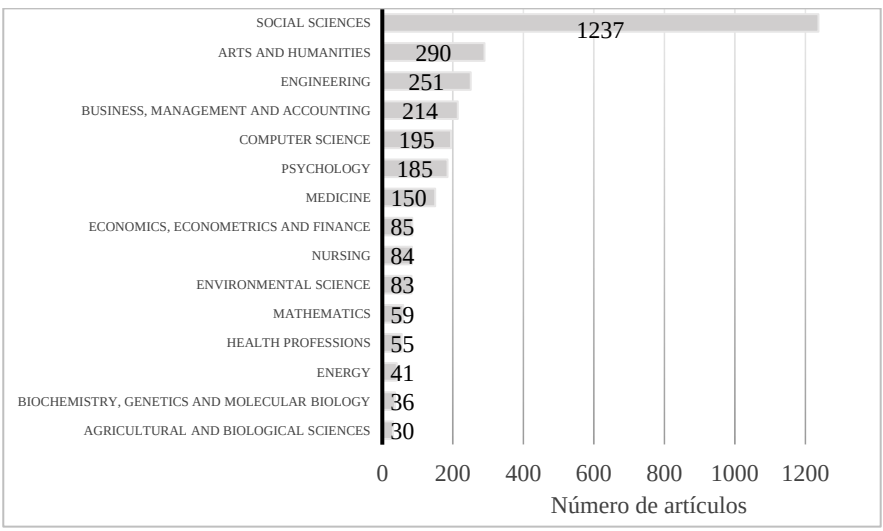
4.2. Distribución de las publicaciones por área temática y revista

Durante el horizonte temporal analizado, 2000-2022, son diversas las categorías donde se han hallado artículos relacionados con el aprendizaje artístico-visual y creatividad en entornos universitarios. Según la clasificación de la base de datos Scopus los 1861 artículos analizados se clasifican en 27 áreas temáticas, donde un artículo puede estar clasificado en más de una categoría, dependiendo del interés de la editorial.

La Figura 2 presenta cómo ha evolucionado la clasificación temática de los artículos en el período 2000-2022. La categoría Social Sciences es la destacada durante todo el período estudiado, con el 565,42% (697) de los artículos publicados sobre la temática de estudio.

La asociación de las publicaciones, especialmente, con las categorías Social Sciences y Arts and Humanities tiene sentido, puesto que en esta investigación se estudia las tendencias en las contribuciones relacionadas con el aprendizaje artístico-visual y creatividad en entornos universitarios, en el sentido de generar una educación motivadora y de calidad junto con los avances tecnológicos.

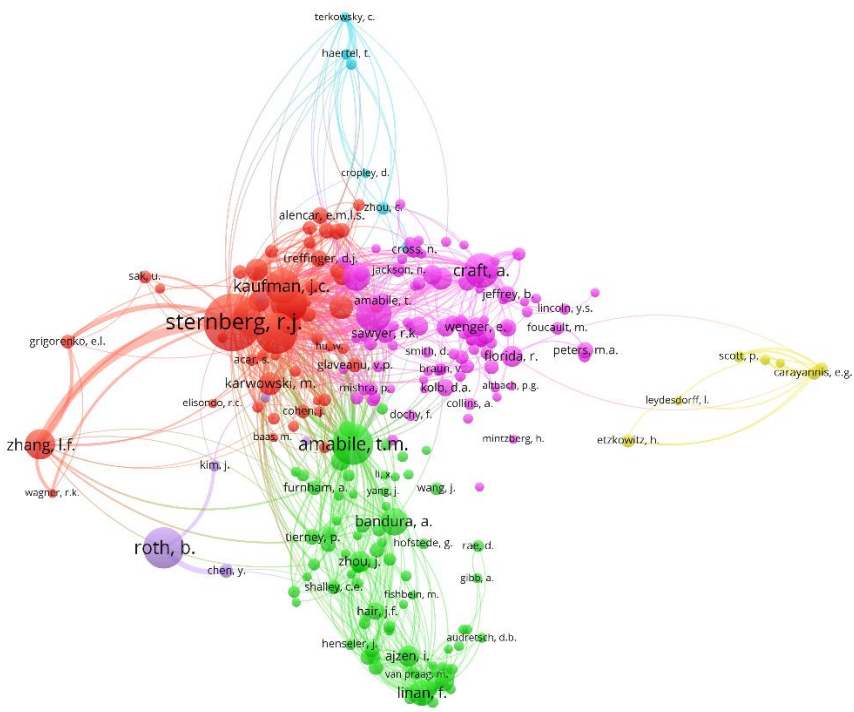
***FIGURA 2**. Principales áreas temáticas (2000-2022).*



La Figura 3 muestra el mapa de colaboración entre los principales autores que han publicado sobre el tema de investigación, basado en la coautoría. Los distintos colores representan los distintos clústeres formados por los grupos de trabajo en la producción de artículos, y el tamaño del círculo varía en función del número de artículos de cada autor. Los principales autores están agrupados en seis clústeres.

El clúster 1 (color rosa) presenta la colaboración entre He X, Hong, Hu, Lu H., Tong, y Wang J., entre otros. El grupo 2 (color verde) agrupa a Bohl, Campbell, Edmiston, y Mikhail, entre otros. El clúster 3 (color rojo) contiene a una serie de autores, entre los que se encuentran Cao, Chen, Cui D., y Xiao Q. El clúster 4 (amarillo), entre otros, agrupa a Cui L., Gao W., y Lan Y.-J entre otros. El clúster 5 (violeta) está conformado por los autores Chang H., Chen X., Cui B., Guo M., Liu X., Zhai D. y Zhen Y. Por último, el clúster 6 (cyan) está conformado por Hu Y., Jiang W., y Luo J., entre otros.

FIGURA 3. *Red de autores basada en la coautoría (2000-2022).*



La agrupación basada en la coautoría denota una amplia variedad, donde destaca la autoría asiática en línea con las afiliaciones de estos autores, que aportan contribuciones a la temática sobre el aprendizaje artístico-visual y creatividad en entornos universitarios.

En cuanto a los países con mayor producción científica sobre el tema de investigación durante el período de 2000-2022, en primer lugar, se encuentra los Estados Unidos, con más artículos publicados (374), con el mayor número total de citas (3164), es decir, una media de 8,15 citas por cada artículo, y con el mayor índice h (27). El Reino Unido es el segundo país tanto con el mayor número de artículos (171), como en el número total de citas (1434) y el índice h (19). Esta circunstancia indica el interés de las publicaciones estadounidenses e inglesas sobre el aprendizaje artístico-visual y creatividad en entornos universitarios. Por número de artículos, tras estos dos países, se sitúan: España (81), China (71) y Australia (62).

El 59% de las contribuciones sobre el tema examinado a nivel global, esto es, 759 artículos, han sido desarrollados por 5 países: Estados Unidos, Reino Unido, España, China y Australia. Los cinco países restantes (Canadá, Brasil, Turquía, Italia y Taiwán) han promovido el 16% de los artículos sobre esta temática. Entre estos, sólo Canadá (52) supera los 50 artículos publicados durante este período.

La Figura 4 muestra un mapa de red entre los principales países basado en la co-autoría de sus autores. Los distintos colores representan los diferentes clústeres formados por los grupos de países, mientras que el tamaño del círculo varía en función del número de artículos de cada país. De este modo, cuanto mayor sea el círculo de cada país, mayor será el número de artículos cuya autoría representa. Los países se han agrupado en 6 clústeres.

El clúster 1 (rosa), el más grande, está liderado por China y está asociado con Australia, Indonesia, Malasia, Hong Kong, Canadá, Irán, Suecia, Arabia Saudita, India, Kazajstán, Japón, Noruega y Tailandia, entre otros.

El grupo 2 (verde), encabezado por Estados Unidos, está integrado por la Federación Rusa, Alemania, Italia, Polonia, Eslovenia, Ucrania, Croacia, Suiza, Rumanía, Austria y Omán, entre otros.

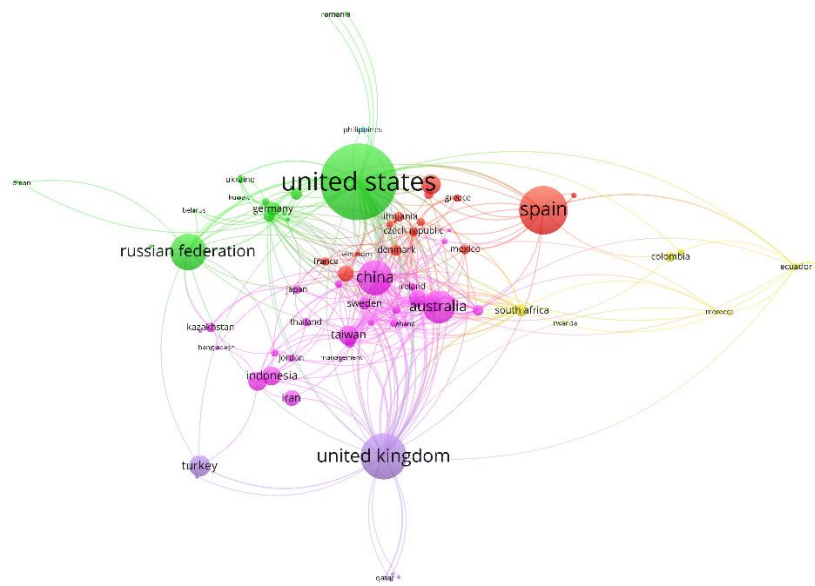
El Grupo 3 (rojo) está liderado por España e incluye a Brasil, Corea del Sur, Dinamarca, Lituania, México, República Checa, Portugal, Finlandia, Francia y Grecia, entre otros.

El grupo 4 (amarillo) está liderado por Sudáfrica, Colombia, Ecuador, Perú, Cuba, Marruecos, Venezuela, Túnez, Bolivia y Ruanda.

El quinto grupo (de color violeta) está formado por Reino Unido, Turquía, Qatar, Chipre y Baréin.

El sexto grupo (color cian) es Islandia, Mauricio, Tanzania y Filipinas.

FIGURA 4. *Red de países basada en la coautoría (2000-2022).*



La Figura 5 representa el mapa de red para las palabras clave de los artículos de investigación. El color de los nodos se usa para diferenciar los diferentes grupos en función del número de coocurrencias, mientras que su tamaño varía según el número de repeticiones. Así, se han detectado algunas líneas de investigación desarrolladas por las diferentes comunidades. Se distinguen siete líneas de investigación principales, que se agrupan bajo los términos: enseñanza superior, formación, destreza, creatividad, aprendizaje, pensamiento crítico y pensamiento de diseño.

Así, la primera línea de investigación, asociada con el término "enseñanza superior" (color rosa), incluye palabras clave tales como: enseñanza, aprendizaje, innovación, planes de estudio, emprendimiento, pensamiento crítico, diseño, pensamiento creativo, sector universitario, educación empresarial o e-learning.

La segunda línea de investigación, asociada con el término "formación" (color verde), agrupa a palabras clave tales como: bibliotecas digitales, diseño, tecnologías digitales, sistemas de aprendizaje, educación en diseño, visualización, educación artística, comunicación visual, informática artística, arte digital o animación digital.

Por otro lado, la tercera línea de investigación, vinculada con el término "destreza" (color rojo), asocia a palabras clave tales como: percepción, inteligencia, personalidad, identidad, satisfacción, conciencia, competencia.

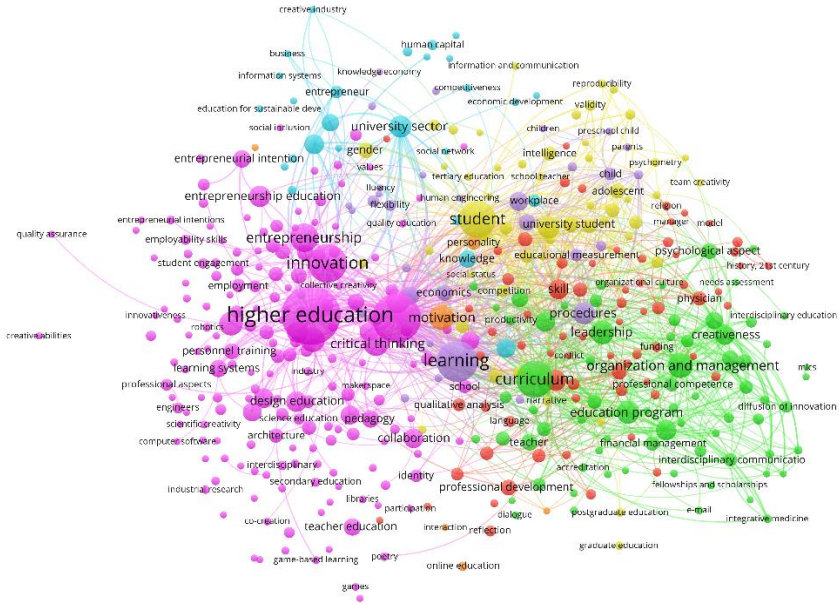
La cuarta línea de investigación, liderada por el término "creatividad" (color amarillo), se asocia a palabras clave tales como: análisis de imágenes, calidad de imagen, base de datos, equipos audiovisuales, sistema de imagen, publicación, información, normalización, sistemas de información o matriz de gráficos de vídeo.

La quinta línea de investigación, encabezada por el término "aprendizaje" (color violeta), incluye a palabras clave tales como: Información visual, defecto cognitivo, memoria de trabajo, reconocimiento de palabras o socialización.

La sexta línea de investigación, encabezada por el término "pensamiento crítico" (color cian), incluye a palabras clave tales como: alfabetización visual, estudiantes universitarios, identidad, estrategias de enseñanza o socioculturales.

Por último, la séptima línea de investigación, encabezada por el término "pensamiento de diseño" (color naranja), incluye a palabras clave tales como: medición educativa, imagen, flujo de trabajo, difusión de la innovación o autoevaluación.

FIGURA 5. *Red de palabras clave basada en la co-ocurrencia (2000-2022).*



La Figura 6 muestra el desarrollo de cada clúster al diferenciar el período en el que han ido surgiendo y su evolución durante el período analizado, desde 2000 a 2022. De esta manera, se observa que la presencia de clústeres azules es reducida, lo cual va en concordancia con las nuevas tecnologías y el desarrollo de la producción científica en esta temática. Así, se observan que los clústeres en color verde y sus diversas tonalidades, surgen a partir del año 2005 en adelante, lo que permite observar el avance en esta temática.

Desde 2010, se visualizan los clústeres verdes con tonalidades amarillas, los cuales aluden al crecimiento de la producción científica en ese período y de las temáticas relacionadas entre la tecnología, la creatividad y el aprendizaje visual. Los últimos clústeres en crearse, de color amarillo, contienen palabras clave como las mencionadas anteriormente, asociadas y relacionadas con el arte digital, aprendizaje profundo o el pensamiento visual.

Este análisis permite entender la importancia de las palabras clave en función del tiempo en el que han aparecido en la investigación, debido

a que las más pioneras tendrán mayor influencia y serán de referencia para las que han ido surgiendo con posterioridad. Así, la presencia de siete clústeres diferenciados permite deducir como la temática de estudio comprende diversas líneas de estudio en la actividad investigadora, tanto artísticas como sociales y tecnológicas.

En este sentido, como futuras direcciones de investigación, los trabajos podrían encaminarse a los siguientes temas:

- Exploración de nuevas tecnologías para el aprendizaje artístico-visual y la creatividad en entornos universitarios: La investigación podría centrarse en el desarrollo y la aplicación de tecnologías emergentes, como la realidad virtual, la realidad aumentada o la inteligencia artificial, para fomentar la expresión artística y la creatividad en los estudiantes universitarios. Se podrían investigar los beneficios de estas tecnologías en términos de estimulación sensorial, colaboración creativa y ampliación de las posibilidades artísticas.

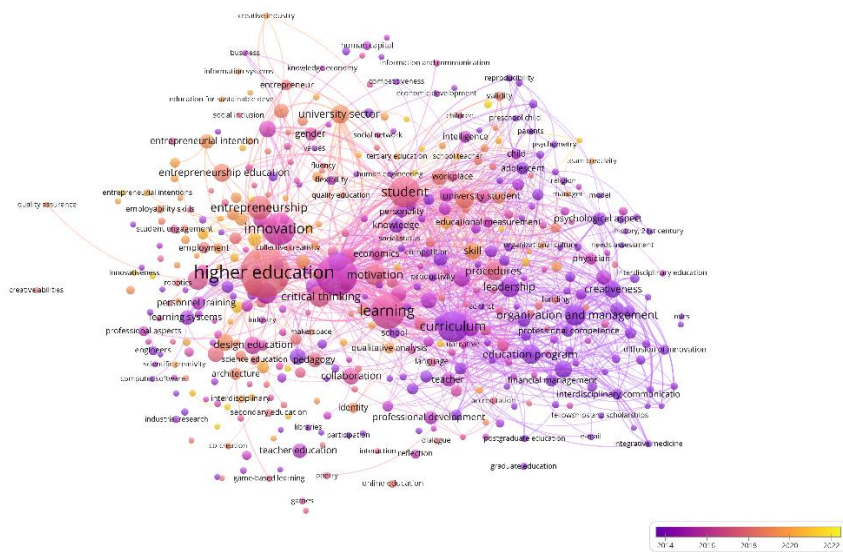
- Evaluación de estrategias de enseñanza para promover el aprendizaje artístico-visual y la creatividad en entornos universitarios: Esta línea de investigación podría analizar diferentes enfoques pedagógicos, técnicas de instrucción y metodologías de evaluación para determinar cuáles son más efectivos para fomentar el desarrollo de habilidades artísticas y creativas en los estudiantes universitarios. Se podrían comparar, por ejemplo, enfoques basados en proyectos, aprendizaje basado en problemas o métodos de enseñanza más tradicionales.

- Estudio de los factores que influyen en la motivación y el compromiso de los estudiantes en el aprendizaje artístico-visual y la creatividad: Esta línea de investigación podría explorar los factores psicológicos, sociales y ambientales que afectan la motivación y el compromiso de los estudiantes universitarios en el ámbito artístico y creativo. Se podrían investigar variables como la autoeficacia percibida, la percepción del apoyo social, el entorno físico de aprendizaje y la relevancia percibida de las actividades artísticas en el currículo universitario.

– Diseño de programas de desarrollo profesional para profesores universitarios de disciplinas artísticas y creativas: Esta línea de investigación podría centrarse en la creación y evaluación de programas de desarrollo profesional específicos para profesores universitarios que enseñan disciplinas artísticas y creativas. Se podrían explorar estrategias efectivas de capacitación y recursos educativos para ayudar a los profesores a fomentar la expresión artística y la creatividad en el aula, así como promover su propia competencia en estos campos. También se podría investigar el impacto de estos programas en la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en entornos universitarios.

En esta línea, las instituciones de educación superior están haciendo un gran esfuerzo para incluir nuevas tecnologías en diversas áreas, especialmente aquellas relacionadas con la cultura y el arte, aunque en ocasiones los esfuerzos no se ven plasmados en los campus, trabajos de investigación como el que se presenta actúa de antecedente que aporta nuevas herramientas de investigación.

FIGURA 6. *Evolución de la red de palabras clave basada en la coocurrencia (2000-2022).*



La investigación sobre el aprendizaje artístico-visual y la creatividad en entornos universitarios ha arrojado importantes resultados que destacan el valor de estas disciplinas en la formación integral de los estudiantes, así como la importancia de implementar enfoques pedagógicos innovadores para fomentar su desarrollo (Trnka et al., 2016). A través de diversos estudios, se ha evidenciado que el aprendizaje artístico-visual y la creatividad en entornos universitarios promueven la adquisición de habilidades cognitivas, emocionales y sociales clave, así como el desarrollo de la capacidad de pensamiento crítico, la resolución de problemas complejos y la comunicación efectiva.

En primer lugar, se ha encontrado que el aprendizaje artístico-visual en entornos universitarios favorece el desarrollo de habilidades perceptivas y visuales en los estudiantes. A través de la práctica de disciplinas como la pintura, la escultura, la fotografía y el diseño gráfico, los estudiantes universitarios han demostrado una mejora en la capacidad de observación, la sensibilidad estética y la interpretación de imágenes visuales. Esto les permite apreciar y comprender de manera más profunda el mundo que les rodea, así como expresar sus propias ideas y emociones a través del arte (Mason, 2020).

Además, se ha comprobado que el aprendizaje artístico-visual en entornos universitarios estimula la creatividad de los estudiantes. La participación en actividades artísticas les permite explorar diferentes formas de expresión, experimentar con materiales y técnicas, y desarrollar su imaginación. Esta estimulación creativa no solo se limita al ámbito artístico, sino que también tiene un impacto positivo en otras áreas académicas y profesionales (Chen, 2018). Los estudiantes que cultivan su creatividad a través del aprendizaje artístico-visual suelen ser más innovadores, flexibles y capaces de encontrar soluciones originales a los desafíos que se les presentan.

Asimismo, se ha constatado que el aprendizaje artístico-visual en entornos universitarios promueve la colaboración y el trabajo en equipo. Muchas actividades artísticas requieren de la interacción y la comunicación entre los estudiantes, lo que fomenta el desarrollo de habilidades sociales y emocionales. A través de proyectos artísticos conjuntos, los estudiantes aprenden a negociar, compartir ideas, escuchar diferentes

perspectivas y resolver conflictos, fortaleciendo así su capacidad para trabajar de manera efectiva en grupos diversos (Alipour, 2020).

Otro hallazgo relevante es que el aprendizaje artístico-visual en entornos universitarios contribuye al bienestar emocional y la autorreflexión de los estudiantes. La expresión artística se ha mostrado como una forma poderosa de canalizar y gestionar las emociones, permitiendo a los estudiantes explorar y comunicar sus sentimientos de manera segura y creativa. Además, el arte les brinda una plataforma para reflexionar sobre su propia identidad, valores y experiencias, lo que promueve un mayor autoconocimiento y una mayor conexión con los demás (Estes et al., 2018).

En cuanto a los enfoques pedagógicos, se ha encontrado que los métodos basados en proyectos, la integración de tecnologías emergentes y la promoción de la autodirección en el aprendizaje son efectivos para fomentar el aprendizaje artístico-visual y la creatividad en entornos universitarios. Estos enfoques permiten a los estudiantes asumir un papel activo en su propio proceso de aprendizaje, explorar sus intereses y objetivos artísticos, y experimentar con diferentes enfoques y soluciones. Además, se ha demostrado que la retroalimentación constructiva y el apoyo del profesorado son fundamentales para el crecimiento y desarrollo de los estudiantes en estas áreas.

5. CONCLUSIONES

El objetivo de este estudio fue identificar las tendencias en las publicaciones científicas relacionadas con aprendizaje artístico-visual y su vínculo con la creatividad en la educación superior a nivel mundial, durante el período 2000-2022. Para esto, se ha desarrollado un análisis bibliométrico de una muestra de 1861 artículos obtenidos de la base de datos Scopus.

Fundamentalmente, se ha identificado la evolución del número de artículos, las áreas temáticas donde se clasifican, las revistas donde se publican, los autores, las instituciones de investigación y los países más productivos. Además, se han detectado las principales líneas de investigación actuales y futuras. La producción científica se ha incrementado, especialmente en el último quinquenio (2018-2022), que supone el 51%

del total de las publicaciones del tema de estudio, lo que confirma la relevancia a nivel global y el impacto de este tema de investigación.

Las futuras líneas de investigación sobre esta temática concentrarán sus esfuerzos en (1) la exploración de nuevas tecnologías para el aprendizaje artístico-visual y la creatividad en entornos universitarios; (2) la evaluación de estrategias de enseñanza para promover el aprendizaje artístico-visual y la creatividad en entornos universitarios; (3) el estudio de los factores que influyen en la motivación y el compromiso de los estudiantes en el aprendizaje artístico-visual y la creatividad; y (4) el diseño de programas de desarrollo profesional para profesores universitarios de disciplinas artísticas y creativas.

El artículo ha proporcionado valiosas conclusiones que resaltan la importancia de estas disciplinas en la educación superior. Se ha evidenciado que el aprendizaje artístico-visual en entornos universitarios promueve el desarrollo de habilidades perceptivas, la estimulación de la creatividad, la colaboración y el bienestar emocional de los estudiantes. Además, se ha demostrado que los enfoques pedagógicos basados en proyectos, la integración de tecnologías y la promoción de la autonomía del estudiante son efectivos para fomentar el aprendizaje en estas áreas.

Una de las principales conclusiones es que el aprendizaje artístico-visual en entornos universitarios tiene un impacto positivo en el desarrollo de habilidades perceptivas de los estudiantes. A través de la práctica de disciplinas artísticas como la pintura, la escultura y la fotografía, los estudiantes mejoran su capacidad de observación, desarrollan una sensibilidad estética y aprenden a interpretar imágenes visuales de manera más profunda. Estas habilidades perceptivas no solo contribuyen al aprecio y comprensión del arte, sino que también tienen un impacto en otras áreas académicas y profesionales al mejorar la capacidad de análisis, la atención al detalle y la capacidad de comunicación visual de los estudiantes.

Otra conclusión importante es que el aprendizaje artístico-visual en entornos universitarios estimula la creatividad de los estudiantes. La participación en actividades artísticas les brinda la oportunidad de explorar diferentes formas de expresión, experimentar con materiales y técnicas,

y desarrollar su imaginación. Esto les permite generar ideas originales, abordar problemas de manera innovadora y encontrar soluciones creativas en diversas situaciones. La creatividad fomentada a través del aprendizaje artístico-visual trasciende el ámbito artístico y se aplica a otras áreas del conocimiento, mejorando así la capacidad de los estudiantes para enfrentar desafíos y adaptarse a un entorno cambiante.

Además, se ha constatado que el aprendizaje artístico-visual en entornos universitarios promueve la colaboración y el trabajo en equipo. Muchas actividades artísticas requieren la interacción y comunicación entre los estudiantes, lo que les permite aprender a negociar, compartir ideas, escuchar diferentes perspectivas y resolver conflictos. Estas habilidades sociales y emocionales son fundamentales en el entorno laboral y contribuyen al desarrollo de ciudadanos comprometidos y con capacidad para trabajar de manera efectiva en equipos multidisciplinarios.

Por último, se observa que los enfoques pedagógicos basados en proyectos, la integración de tecnologías emergentes y la promoción de la autonomía del estudiante son efectivos para fomentar el aprendizaje artístico-visual y la creatividad en entornos universitarios. Estos enfoques permiten a los estudiantes tomar un papel activo en su propio proceso de aprendizaje, explorar sus intereses y objetivos artísticos, y experimentar con diferentes enfoques y soluciones. Además, la retroalimentación constructiva y el apoyo del profesorado son cruciales para el crecimiento y desarrollo de los estudiantes en estas áreas.

Los resultados obtenidos son útiles para los investigadores, académicos, gerentes de instituciones de educación superior y demás *stakeholders*, puesto que se ha evaluado la actividad científica en este campo de investigación. Finalmente, se ha observado que las tendencias en la investigación a nivel mundial han seguido una tendencia ascendente, con índices óptimos de publicación en los últimos años, favoreciendo el uso de la tecnología digital visual y artística como complemento a la enseñanza.

6. REFERENCIAS

Abad-Segura, E., González-Zamar, M.-D., Infante-Moro, J. C. & Ruipérez García, G. (2020). Sustainable Management of Digital Transformation in Higher Education: Global Research Trends. Sustainability, 12(5), 2107. https://doi.org/10.3390/su12052107

Alipour, L. (2020). Educating relational thinking to improve design creativity. Art, Design & Communication in Higher Education, 19(1), 81-106. https://doi.org/10.1386/adch_00015_1

Anene, B., Chijioke, O. & Christopher, I. (2016). Implementation of Visuals Arts (Fined and Applied Arts) as Vocational Programmes in Tertiary Institutions: Problems and Prospects. Review of European Studies, 8(4), 131. https://doi.org/10.5539/res.v8n4p131

Arslan, A. A. (2014). A Study into the Effects of Art Education on Children at the Socialisation Process. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 116, 4114-4118. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.900

Averill, J. R. (2009). Emotional Creativity: Toward "Spiritualizing the Passions". En S. J. Lopez y C. R. Snyder (Eds.), The Oxford Handbook of Positive Psychology (pp. 248-258). Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195187243.013.0023

Bautista, A., Moreno-Núñez, A., Bull, R., Amsah, F. & Koh, S.-F. (2018). Arts-related pedagogies in preschool education: An Asian perspective. Early Childhood Research Quarterly, 45, 277-288. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.12.005

Best, H. M. (2000). Arts, words, intellect, emotion: Part 2: Toward artistic mindedness. Arts Education Policy Review, 102(1), 3-10. https://doi.org/10.1080/10632910009599969

Chan, D. W. & Zhao, Y. (2010). The Relationship Between Drawing Skill and Artistic Creativity: Do Age and Artistic Involvement Make a Difference? Creativity Research Journal, 22(1), 27-36. https://doi.org/10.1080/10400410903579528

Chen, C. W. (2018). Incorporating artistic thinking into sustainability. Journal of Cleaner Production, 198, 1007-1012. https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2018.07.050

Estes, Z., Brotto, L. & Busacca, B. (2018). The value of art in marketing: An emotion-based model of how artworks in ads improve product evaluations. Journal of Business Research, 85, 396-405. https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2017.10.017

González-Zamar, M.-D. & Abad-Segura, E. (2020). La Realidad Aumentada como recurso creativo en la educación: una revisión global. Revista Creatividad y Sociedad, 32(1). https://doi.org/10.37475/creatividadysociedad1/32.8

González-Zamar, M.-D. & Abad-Segura, E. (2021). Visual Arts in the University Educational Ecosystem: Analysis of Schools of Knowledge. Education Sciences, 11(4), 184. https://doi.org/10.3390/educsci11040184

González-Zamar, M.-D., Abad-Segura, E., Luque de la Rosa, A. & López-Meneses, E., (2020). Digital Education and Artistic-Visual Learning in Flexible University Environments: Research Analysis. Education Sciences, 10(11), 294. https://doi.org/10.3390/educsci10110294

González-Zamar, M. D., Abad-Segura, E. & Gallardo-Pérez, J. (2021). Ubiquitous learning in arts education and visual languages: Trend Analysis | Aprendizaje ubicuo en educación artística y lenguajes visuales: Análisis de tendencias. Campus Virtuales, 10(1), 125-139.

Kim, S. & Ki, J. (2014). A case study on the effects of the creative art therapy with stretching and walking meditation-Focusing on the improvement of emotional expression and alleviation of somatisation symptoms in a neurasthenic adolescent. Arts in Psychotherapy, 41(1), 71-78. https://doi.org/10.1016/j.aip.2013.11.002

Klimenko, O. & Botero Castello, A. M. (2017). Concepciones de algunos docentes universitarios al respecto de la articulación de la creatividad en sus prácticas de enseñanza. Psicoespacios, 11(18), 74. https://doi.org/10.25057/21452776.895

Kourkoulis, L. (2021). Morality, Consciousness, and the Phenomenal World: A Future Art Curriculum. Art Education, 74(1), 26-30. https://doi.org/10.1080/00043125.2020.1825594

Mason, R. (2020). Reflection On Visual Art Education And Learning Through Art. InSEA ART Education VISUAL Journal - Making/Teaching ART Differently, 10, 84-90. https://doi.org/10.24981/2414-3332-10.2020-10

Oriol, X., Amutio, A., Mendoza, M., Da Costa, S. & Miranda, R. (2016). Emotional creativity as predictor of intrinsic motivation and academic engagement in university students: The mediating role of positive emotions. Frontiers in Psychology, 7(AUG). https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01243

Orr, S. (2020). Researching design pedagogies that enhance creativity. Art, Design & Communication in Higher Education, 19(1), 3-7. https://doi.org/10.1386/adch_00009_2

Ross, J. H. S. (2013). Drawing: From education to artistic practice. Visual Inquiry, 2(1), 71-75. https://doi.org/10.1386/vi.2.1.71_1

Saura Pérez, Á. (2013). E@: red social para la educación artística abierta y a distancia, para la formación continua del profesorado. Estudios sobre el Mensaje Periodístico, 19(0). https://doi.org/10.5209/rev_esmp.2013.v19.42053

Snyder-Ott, J. (1974). The Female Experience and Artistic Creativity. Art Education, 27(6), 15. https://doi.org/10.2307/3191949

Thomas, B. A. (2020). Traditional Futures: Prospective Art Teachers' Possible Future Selves. Art Education, 73(5), 32-37. https://doi.org/10.1080/00043125.2020.1766923

Tillander, M. (2014). Integrating studio and design practice in ubiquitous learning environments. Ubiquitous Learning, 6(1), 25-35. https://doi.org/10.18848/1835-9795/CGP/V06I01/40387

Trnka, R., Zahradnik, M. & Kuška, M. (2016). Emotional Creativity and Real-Life Involvement in Different Types of Creative Leisure Activities. Creativity Research Journal, 28(3), 348-356. https://doi.org/10.1080/10400419.2016.1195653

van Eck, N. J. & Waltman, L. (2014). Visualizing Bibliometric Networks. En Measuring Scholarly Impact (pp. 285-320). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-10377-8_13

LA PRESENCIA DE LAS DESTREZAS TRANSFERIBLES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR DE LAS ARTES. UN ACERCAMIENTO DESCRIPTIVO A LA PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO

SARA TORRES
Escuela Universitaria TAI
Universidad Rey Juan Carlos

1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo se propone contribuir a la vinculación entre la formación superior de enseñanzas artísticas y el mercado laboral, atendiendo a la demanda que el sector empleador hace a la universidad de formar personas graduadas con un perfil más ajustado al contexto social y con más fortalezas personales y sociales.

Siguiendo esta línea, esta investigación se centra en el análisis descriptivo de las percepciones sobre destrezas transferibles que tiene el alumnado de una institución de educación superior que imparte grados en artes escénicas, cinematografía, música, bellas artes y fotografía.

Es notoria la creciente importancia que ha ido cobrando la empleabilidad en las agendas educativas de la comunidad europea. Esto ha determinado que la universidad incorpore entre sus objetivos la contribución a la inserción laboral del alumnado y, en consecuencia, se plantee la inclusión en el currículo de competencias que la promuevan y favorezcan (García y Cárdenas, 2018). El Proyecto Tuning[51], surgido en 1999 con la Declaración de Bolonia, fue el primero en insistir en la importancia de incluir las competencias transversales en la enseñanza superior como

[51] El Proyecto Tuning surge en 1999 con la Declaración de Bologna, como respuesta a la necesidad de revisar la eficacia de los planes de estudio. Fue el primero en insistir en la importancia de las competencias transversales para la enseñanza superior.

respuesta a la necesidad de revisar la eficacia de los planes de estudio. Por otro lado, la educación superior ha debido hacerse eco, en esta última década, del reclamo del sector de los empleadores ante la calidad de las personas graduadas, que muestran un perfil excesivamente teórico y falto de capacidades para adaptarse al entorno laboral real y cambiante del siglo XXI. Por lo tanto, el desarrollo de competencias genéricas se ha vuelto un objetivo central para la mayor parte de las universidades (Villarroel y Bruna, 2014).

Las destrezas transferibles son habilidades importantes para el éxito personal y social del alumnado, independientemente de lo específico de cada carrera o disciplina (Cortés et al., 2020; Huertas, 2021). Son llamadas "transferibles", porque una vez adquiridas son aplicables a muchas situaciones, pueden ser utilizadas para lograr diversos objetivos y para resolver diferentes tipos de problemas (Guerra, 2019). Hacen referencia a actividades como la organización y planificación, la consecución de metas de aprendizaje, la identificación de necesidades, la autoevaluación del progreso alcanzado, etc., todas ellas acciones metacognitivas extrapolables a otros contextos del desarrollo de la persona (Cao y Nietfeld, 2007).

Siguiendo esta directriz, se crea en España en 2002 la Fundación Conocimiento y Desarrollo, con el objetivo de fomentar el vínculo entre la empresa y la formación universitaria abriendo caminos de conectividad ente la educación superior y el sector de la empleabilidad. La finalidad última es que se comprenda la importancia de promover el carácter emprendedor del alumnado desde el trayecto de la formación del capital humano (CYD, 2020).

1.1. DESTREZAS TRANSFERIBLES, FORMACIÓN SUPERIOR Y EMPLEABILIDAD

Es conocida la tensión existente entre el entorno productivo y la relación con las universidades, que deben encontrar un equilibrio entre las leyes externas del mercado y la propia subsistencia de la institucionalización académica (Orellana, 2018). A pesar del esfuerzo de estas últimas dos décadas por ampliar las posibilidades de empleabilidad de sus estudiantes, algunos países europeos reconocen importantes carencias a este

respecto. Refieren que, con relación a la empleabilidad, encuentran que las personas graduadas no poseen las competencias necesarias que el contexto laboral les exige. Por otro lado, utilizan poco las habilidades adquiridas en la universidad y manifiestan frustración en cuanto a sus intereses y expectativas (Caballero et al., 2014).

Dado que, como se ha mencionado, el proceso de Bolonia[52] insta a atender al desarrollo de habilidades transferibles para acercar la universidad y el sector productivo, el profesorado debe asegurarse de integrar en el currículo las destrezas transversales como parte de las estrategias de formación (Gatti, 2005), situándolas entre las prioridades de todo diseño curricular que esté alineado con el horizonte laboral del alumnado (Guerra, 2019). Si consideramos que el mundo del empleo exige competencias genéricas o transversales (tales como habilidades de comunicación, iniciativa y autonomía, capacidad de resolver problemas, habilidad para el trabajo cooperativo, etc.), y que estas determinan el éxito del desempeño individual (Martínez, 2008, podemos decir que la educación universitaria, además de ofrecer cualificaciones teóricas y técnicas, debe garantizar el desarrollo de estas habilidades personales.

En la misma línea, los aportes de las nuevas teorías de la inteligencia cuestionan el CI (coeficiente intelectual) como único garante del éxito, dado que, si bien puede pronosticar un buen rendimiento académico, serían las habilidades no cognitivas (destrezas transferibles) las que tienen un mayor poder predictivo del éxito laboral (Cao y Nietfeld, 2007). Sin embargo, es bastante común encontrar prácticas docentes que todavía se apoyan en la transmisión de contenidos conceptuales, es decir "conocer", y no prestan atención a la importancia de "aprender a conocer", y, sobre todo, la importancia de "aprender a hacer", esto sería la habilidad transferencial a otros contextos; y, finalmente, la capacidad para vivir en comunidad de manera colaborativa (vivir con otros) y la habilidad de "aprender a ser" que implica procesos metacognitivos. (Ramón, 2013).

Las destrezas transferibles reciben también otros nombres, (habilidades blandas, competencias para el siglo XXI, competencias para la

[52] En este Proceso se firma la Declaración de Bolonia el 19 de junio de 1999 que hace referencia a la directriz de la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

empleabilidad, habilidades genéricas, habilidades socioemocionales, competencias nucleares, habilidades laborales, etc.) (Bautista et al., 2020). Todas estas definiciones hacen referencia a habilidades que se adquieren a lo largo de la vida y que pueden ser perfeccionadas a través de la práctica (García et al., 2020), integran componentes actitudinales, conductuales y cognitivos y, además, coinciden en la importancia que otorgan a los aspectos interpersonales y sociales y en que fomentan la transferencia de los aprendizajes adquiridos (Vera, 2016). Guerra (2019) las organiza en tres grupos: 1) habilidades interpersonales. 2) habilidades cognitivas y 3) habilidades para la gestión emocional.

Por otro lado, nos interesa mencionar la estrecha vinculación de estas competencias con la empleabilidad. La empleabilidad, cuyo concepto ha ido evolucionando en las últimas décadas, se puede definir como un "constructo psicosocial que indica la probabilidad de una persona de conseguir o mantener un empleo atractivo en un contexto social laboral concreto" (Hernández-Fernaud et al., 2011, p. 132). Por lo tanto, en su construcción operan de igual modo los factores personales y los contextuales. Dado que la globalización ha traído nuevos desafíos al mundo del empleo, (inestabilidad de los mercados, creciente incertidumbre, competitividad, obsolescencia de los conocimientos, cambio demográfico y social, necesidad de un enfoque económico sostenible, escasez de recursos y el vertiginoso avance tecnológico, entre otros) (Vera, 2016), es innegable que este nuevo contexto demanda perfiles profesionales que sean capaces de asumir estos retos.

Según un informe de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD), la educación superior debe enfocarse en la adquisición de estas habilidades genéricas, en lugar de solo centrarse en conocimientos específicos de una disciplina. Esta falta de destrezas transferibles en la formación universitaria afecta sin dudas las posibilidades de empleabilidad de la juventud (Gómez et al., 2020), dado que las empresas valoran en su selección personas con habilidades transferibles, que les permiten adaptarse rápidamente a las demandas cambiantes del mercado laboral (European Training Foundation, 2021). Por lo tanto, si se quiere contribuir a la empleabilidad, es fundamental que las

universidades incorporen en sus programas educativos el desarrollo de habilidades transferibles (OECD, 2020).

Dada la importancia de la infusión de estas destrezas en la educación universitaria, se hace fundamental preguntarnos cuáles de estas competencias genéricas resultan más adecuadas en las enseñanzas artísticas y, específicamente, en cada itinerario formativo y en cada titulación. Palmer et al. (2009) afirma que esta decisión debe recaer sobre cuatro agentes sociales: la comunidad académica, las personas graduadas, el sector empleador y los colegios profesionales.

2.OBJETIVOS

El objetivo general de este trabajo es contribuir a la vinculación entre la formación superior de enseñanzas artísticas y la demanda de personas graduadas con un perfil de empleabilidad más ajustado al contexto laboral real.

Para esto trabajamos con la hipótesis de que el alumnado de los grados de disciplinas artísticas tiene diferentes percepciones y valoraciones de las destrezas transferibles. Por lo tanto, es fundamental indagar en estas percepciones para identificar las destrezas transferibles acordes a cada facultad (Artes escénicas, Cine, Fotografía, Bellas Artes y Música) para una implementación eficaz de este tipo de habilidades en la formación de los futuros graduados y graduadas en las disciplinas artísticas mencionadas.

3.METODOLOGÍA

En nuestro caso de estudio se elaboró una metodología mixta combinando técnicas de recolección de datos cuantitativas y cualitativas a través de un cuestionario estructurado con definición operacional de cada destreza como categoría de análisis. La participación fue anónima y opcional y siguió la normativa del comité ético vigente. La muestra se tomó en la población conformada por el alumnado de una institución universitaria que se dedica a las enseñanzas artísticas y que imparte grados en artes escénicas, cinematografía, música, bellas artes y fotografía.

Se realizó una selección de nueve destrezas: trabajo en equipo, resolución de problemas, organización y planificación, creatividad, emprendimiento y liderazgo, destrezas comunicativas, capacidad de adaptación, investigación y pensamiento crítico, y ética profesional. Esta selección partió del listado de las destrezas más importantes dictaminado por NACE (Asociación Nacional de Universidades y Empleadores) en 2021 y se ajustó según un estudio previo de la institución (SV Flys et al., 2021).

TABLA 1. *Selección de destrezas transferibles*

	DESTREZA	**DEFINICIÓN OPERACIONAL**
1	TRABAJAR EN EQUIPO	Es la capacidad de encontrar un objetivo en grupo y de conformar una estructura colaborativa de trabajo para lograr ese objetivo de forma equitativa y satisfactoria para todos los miembros.
2	RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS	Capacidad de identificar, afrontar y proponer soluciones ante situaciones de un contexto determinado que presenta una dificultad.
3	ORGANIZACIÓN Y PLANIFICACIÓN	Conocimiento o habilidad para establecer metas y planes de trabajo a corto y largo plazo
4	CREATIVIDAD	Capacidad de generar nuevas ideas, estimulando la curiosidad y la imaginación, a través de asociaciones diferentes entre conceptos conocidos, que finalmente producen soluciones originales
5	EMPRENDIMIENTO Y LIDERAZGO	Proactividad para llevar a cabo iniciativas concretas, imaginando, emprendiendo, desarrollando proyectos con creatividad, responsabilidad y sentido crítico, e influyendo en la forma de actuar de un equipo de trabajo, con entusiasmo hacia el logro de sus metas.
6	DESTREZAS COMUNICATIVAS	Conjunto de procesos que se desarrollan con el fin de participar con eficacia y destreza en todas las esferas de la comunicación: hablar, escuchar actividad, leer y escribir.
7	CAPACIDAD DE ADAPTACIÓN	Capacidad de ser flexibles con nuestro entorno para poder fluir ante los cambios. No bloquearse ante los mismos sino encontrar formas de continuar con lo que se tiene.
8	INVESTIGACIÓN, ANÁLISIS Y PENSAMIENTO CRÍTICO	Capacidad para encontrar, seleccionar y entender información de manera crítica para poder plantear argumentos y conceptos relacionados con su ámbito
9	ÉTICA PROFESIONAL (ÉTICA DE TRABAJO)	Capacidad de comprometerse con el trabajo, hacerlo con honestidad y prestando atención a las personas e institución con la que se trabaja.

Fuente: elaboración propia

Se desarrolló un cuestionario estructurado en donde se pregunta acerca de tres dimensiones (nivel de dominio, relevancia de acuerdo con cada disciplina artística y grado de importancia para la empleabilidad) en cada una de las 9 destrezas. Se utiliza la escala de Likert (de 1 a 5) para medir el grado de acuerdo en cada caso. La participación en el estudio es optativa y el cuestionario es anónimo. Dos preguntas son específicas sobre las destrezas transferibles, y una está relacionada con la empleabilidad.

Códigos utilizados:

Grado en Bellas Artes: GBA
Grado en Artes Escénicas: GAE
Grado en Cinematografía: GCINE
Grado en Música: GMUS
Grado en Fotografía: GFOT

Para el análisis de los datos obtenidos a través de las encuestas, se dividieron los resultados de los/as participantes por disciplina artística obteniendo la siguiente muestra:

TABLA 2. *Participación y conformación de la muestra.*

Participantes	GCINE	GAE	GBA	GFOT	GMUS
Porcentaje (100%)	28%	25%	24%	9%	13%
Estudiantes (226)	64	57	54	21	30

Fuente: elaboración propia

4. RESULTADOS

Los datos obtenidos se presentan organizados según dos variables: por un lado, los cinco grados de las disciplinas artísticas y, por otro, las tres dimensiones exploradas: el dominio de las destrezas por parte del alumnado, la relevancia que le otorgan con relación a cada disciplina artística y la importancia de la adquisición de destrezas transferibles con relación al mercado laboral.

4.1. DIMENSIÓN DOMINIO DE DESTREZAS

Las 9 destrezas seleccionadas obtienen diferente puntuación en cada titulación**.** A continuación, presentamos los resultados ordenados de menor nivel de dominio a mayor para cada titulación.

TABLA 3. *Nivel de dominio de destrezas transferibles.*

GBA	3.00 Organización y Planificación	3.08 Emprendimiento Y Liderazgo	3,24 Destrezas Comunicativas	3.46 Resolución de problemas	3.50 Trabajo en equipo	3.50 Investigación, análisis y pensamiento crítico	3,53 Capacidad de adaptación	3,80 Creatividad	3,98 Etica profesional
GAE	3,05 Organización y Planificación	3,38 Investigación, análisis y pensamiento crítico	3,61 Resolución de problemas	3,56 Emprendimiento Y Liderazgo	3,64 Capacidad de adaptación	3,64 Destrezas Comunicativas	3,74 Creatividad	3.79 Trabajo en equipo	4.23 Etica profesional
GCINE	3.38 Emprendimiento Y Liderazgo	3.36 Organización y Planificación	3.40 Investigación, análisis y pensamiento crítico	3.60 Resolución de problemas	3,63 Capacidad de adaptación	3,64 Destrezas Comunicativas	3,73 Creatividad	3.74 Trabajo en equipo	4.25 Etica profesional
GMUS	2.64 Organización y Planificación	2.92 Emprendimiento Y Liderazgo	2.93 Destrezas Comunicativas	3.11 Investigación, análisis y pensamiento crítico	3,25 Capacidad de adaptación	3.31 Resolución de problemas	3.35 Trabajo en equipo	3,60 Creatividad	3.94 Etica profesional
GFOT	3.25 Destrezas Comunicativas	3.38 Organización y Planificación	3.42 Resolución de problemas	3.48 Investigación, análisis y pensamiento crítico	3.51 Emprendimiento Y Liderazgo	3,62 Creatividad	3,65 Capacidad de adaptación	3.78 Trabajo en equipo	3.93 Etica profesional

Fuente: elaboración propia

Según el ordenamiento de mayor a menor de acuerdo a la escala Likert (de 1 a 5) se observa en primer lugar y como destreza en la que el alumnado se considera mejor formado en la totalidad de las facultades la Ética profesional (GAE 4,27, GFOT, 3,97, GCINE, 4,25, GMUS, 3,94 y GBA, 3,98).

Luego le sigue Trabajo en equipo, en donde coinciden 3 grupos (GCINE con 3, 74, GAE con 3,79 y GFOT con 3,78). También coincide Creatividad en GMUS 3,60 y GBA 3,80.

En séptimo lugar aparece la Capacidad de adaptación en la que coinciden GBA con 3,53, y GFOT con 3,65. También aparece valorada la Creatividad en GAE con 3,74 y en GCINE con 3,73.

En sexto lugar aparecen puntuadas las Destrezas Comunicativas, en GCINE y GAE ambas con 3,64.

En quinto lugar, aparece la Capacidad de adaptación en GAE con 3,64, en GMUS con 3,25 y en GCINE con 3,63. Y, como dato sorprendente, aparece por primera vez Emprendimiento y Liderazgo en GFOT con 3,51.

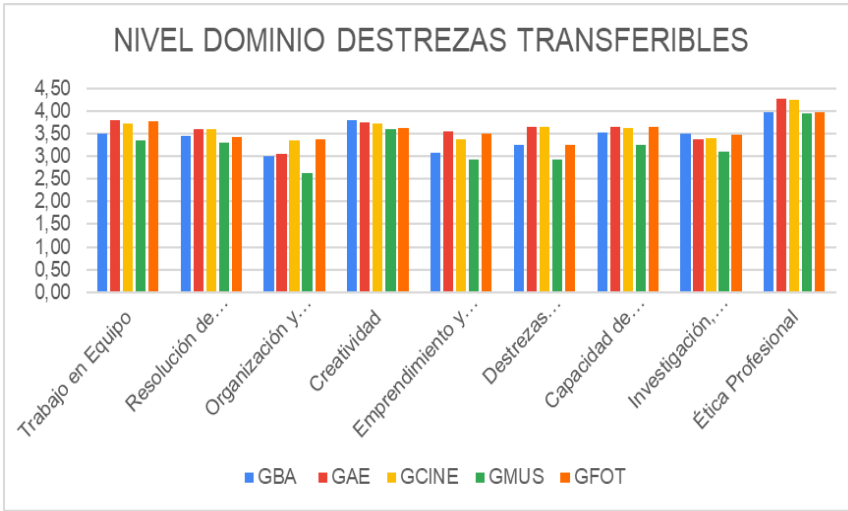
En cuarto lugar, aparece la Resolución de problemas en GBA con 3,46 y en GCINE con 3,60. También aparece por primera vez Investigación, análisis y pensamiento crítico en GFOT con 3,48 y GMUS con 3,11.

En tercer lugar, coincide la Resolución de problemas que aparece en GFOT con 3,61 y en GAE con 3,60.

En segundo lugar, aparece la Organización y planificación en GCINE con 3,36 y GFOT con 3,38.

Finalmente, las destrezas menos adquiridas en cada titulación son en GFOT las Destrezas comunicativas con 3,25, en GMUS Emprendimiento y liderazgo con 2,92, y Organización y planificación en GCINE, GAE y GBA con 3,26, 3,05 y 3 respectivamente.

GRÁFICO 1. *Nivel dominio de destrezas transferibles por titulación.*



Fuente: elaboración propia

4.2. DIMENSIÓN RELEVANCIA POR RAMA ARTÍSTICA

Esta dimensión resulta de particular interés a los efectos del objetivo de esta investigación. A continuación, presentamos los resultados ordenados de mayor a menor grado de valoración de la relevancia que otorga el alumnado a las destrezas transferibles con relación al desarrollo de cada una de las cinco disciplinas artísticas.

TABLA 4. *Relevancia para cada disciplina artística*

GBA	3.65 Emprendimiento Y Liderazgo	3.99 Trabajo en equipo	4.02 Destrezas Comunicativas	4.11 Organización y Planificación	4.15 Investigación, análisis y pensamiento crítico	4.24 Resolución de problemas	4,29 Capacidad de adaptación	4.40 Etica profesional	4,71 Creatividad
GAE	3.93 Emprendimiento Y Liderazgo	4.04 Investigación, análisis y pensamiento crítico	4.24 Organización y Planificación	4,41 Capacidad de adaptación	4.44 Resolución de problemas	4,45 Destrezas Comunicativas	4.47 Creatividad	4,53 Trabajo en equipo	4.57 Etica profesional

GCINE	3.78 Investigación, análisis y pensamiento crítico	3.86 Emprendimiento Y Liderazgo	4.13 Creatividad	4,20 Destrezas Comunicativas	4,23 Capacidad de adaptación	4.26 Organización y Planificación	4.34 Resolución de problemas	4.47 Trabajo en equipo	4.56 Etica profesional
GMUS	3.61 Investigación, análisis y pensamiento crítico	3,63 Emprendimiento Y Liderazgo	3,74 Trabajo en equipo	3.79 Destrezas Comunicativas	4,18 Organización y Planificación	4.22 Etica profesional	4,35 Capacidad de adaptación	4.35 Resolución de problemas	4,56 Creatividad
GFOT	3.86 Trabajo en equipo	3.96 Destrezas Comunicativas	3.97 Investigación, análisis y pensamiento crítico	4.04 Emprendimiento Y Liderazgo	4.34 Resolución de problemas	4.40 Capacidad de adaptación	4,45 Creatividad	4,52 Organización y Planificación	4,62 Etica profesional

Fuente: elaboración propia

La destreza más valorada para GBA y GMUS es la Creatividad con 4,71 y 4,56, respectivamente, y para GAE y GFOT, la de mayor valoración es Ética profesional (4,57 y 3,62).

Luego le sigue en octavo lugar el Trabajo en equipo para GAE con 4,53 y GCINE con 4,57.

En séptimo lugar aparece la Creatividad para GAE con 4,47 y GFOT con 4,45, y la Capacidad de Adaptación para GMUS con 4,35 y GBA con 4,29.

En sexto lugar no hay coincidencias y aparece la Resolución de problemas (4,24), la Organización y planificación (4,26), y Capacidad de adaptación (4,40).

En quinto lugar, coinciden en Resolución de problemas GFOT (4,34) y GAE (4.44).

Le sigue en cuarto lugar, Destrezas comunicativas que es valorada en GMUS (4,79) y GCINE (4,20) y aparece por primera vez la valoración de 4,4 en Emprendimiento y liderazgo en GFOT.

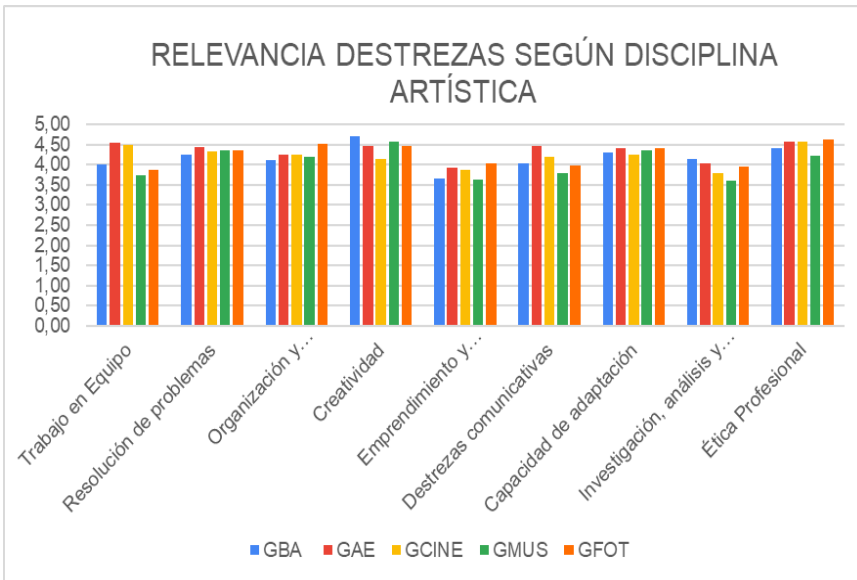
En tercer lugar, aparece la Investigación, análisis y pensamiento crítico en Foto (3,97), siendo una de las destrezas con menor valoración en todas las disciplinas.

En segundo lugar, entre las menos valoradas, tenemos el Emprendimiento y liderazgo que aparece en Música (3,63) y GCINE (3,86).

Y, por último, las menos valoradas de cada rama artística son Emprendimiento y liderazgo en GBA (3,65) y GAE (3,93), Investigación, análisis y pensamiento crítico en GCINE (3,78) y en GMUS (3,61) y Trabajo en equipo en GFOT (3,86).

El siguiente gráfico nos da un ordenamiento por cada una de las destrezas.

***GRÁFICO 2**. Valoración de la relevancia por titulación.*



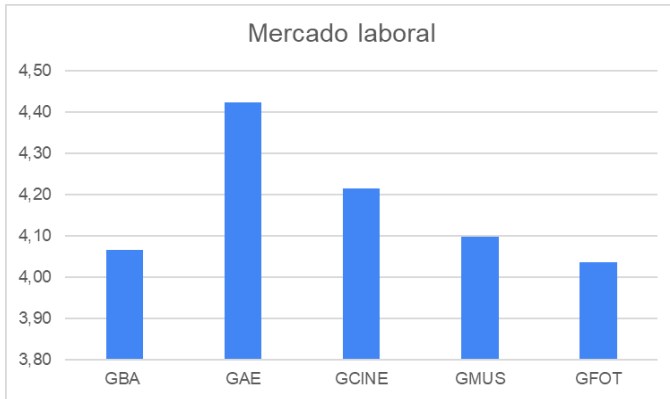
Fuente: elaboración propia

4.3. DIMENSION IMPORTANCIA PARA EL MERCADO LABORAL

Esta dimensión de análisis resulta especialmente importantes dada la vinculación que se supone que debería existir entre la formación universitaria y la inserción laboral. La pregunta hace referencia a que el alumnado valore la presencia de destrezas blandas en la formación

universitaria de carreras artísticas. Vemos que GAE es la titulación que más valora la presencia de destrezas blandas en la formación de los graduados en esa disciplina con un 4,42. Sigue GCINE con 4,22, luego GMUS con 4.10, GBA con 4,07 y, por último, GFOT con 4,04. Son todas puntuaciones altas con relación al nivel de dominio que el mismo alumnado reconoce tener.

***GRÁFICO 3**. Valoración de destrezas trasferibles necesarias para la empleabilidad.*



Fuente: elaboración propia

En los resultados (escala de Likert de 1 al 5) vemos que existe una percepción menguada de las capacidades del alumnado (3,5) con relación al valor que le otorgan para el desempeño de las 5 ramas artísticas (4,2) y la relevancia que tiene para la inserción laboral de un artista (4,17). Si comparamos el nivel de dominio con la relevancia para cada disciplina vemos que las competencias de los estudiantes están por debajo.

***TABLA 5.** Valoración comparativa de destrezas*

	NIVEL DE DOMINIO	RELEVANCIA SEGÚN DISCIPLINA	EMPLEABILIDAD
GBA	3,53	4,29	4,07
GAE	3,64	4,41	4,42
GCINE	3,65	4,23	4,22
GMUS	3,25	4,35	4,10
GFOT	3,65	4,40	4,04

Fuente: elaboración propia

Los últimos datos obtenidos, nos arrojan el ordenamiento global de las 9 destrezas (de mayor valoración a menor valoración) de acuerdo con la puntuación de la totalidad de las personas encuestadas.

***GRÁFICO 4**. Valoración final de destrezas transferibles.*



Fuente: elaboración propia

5. DISCUSIÓN

En relación con la participación en el estudio, se observa que hay tres facultades que han participado casi con igualdad de respuestas, estas son GCINE con el 28%, GAE con 25% y GBA con 24%. Por otro lado, GMUS reduce mucho el porcentaje de participación con un 13% y finalmente GFOT tiene un porcentaje mucho menor, con un 9%.

Con relación a los resultados analizaremos las tres dimensiones que se han determinado como campos observables según los objetivos de investigación.

En cuanto a la percepción del nivel de dominio de las destrezas, llama la atención que todas las personas encuestadas coinciden en valorar que son más fuertes en Ética profesional. También se consideran hábiles en Trabajo en equipo y en Creatividad.

El Trabajo en equipo está presente en todos los grupos menos en GBA, que se auto percibe mejor formada en Investigación y pensamiento crítico.

Es importante mencionar que las destrezas que se perciben menos adquiridas son Organización y planificación y Emprendimiento y liderazgo, que aparecen al final en los 5 grupos.

Ahora bien, la percepción difiere en relación con cada rama artística. Por ejemplo, vemos que en GAE se sienten mejor formados en Trabajo en equipo y en Destrezas comunicativas. En GBA se consideran mejores en Investigación y pensamiento crítico. GCINE coincide con GAE en una autopercepción más extrovertida, con mejores puntuaciones en Trabajo en equipo y en Destrezas comunicativas.

Analizando la segunda dimensión, el de la relevancia que se da a las diferentes destrezas de acuerdo con cada rama artística, aparece en común la Creatividad y la Ética profesional como valores máximos en los cinco grupos. En segundo lugar, vuelve a coincidir GAE y GCINE con Trabajo en equipo. Con valoración media aparecen Destrezas comunicativas y Análisis y pensamiento crítico, y con valoraciones más bajas Emprendimiento y liderazgo e Investigación y pensamiento crítico.

En los datos obtenidos (escala de Likert de 1 al 5), con relación a la relevancia de las destrezas para el mercado laboral, se observó una autopercepción menguada de las capacidades del alumnado en relación con estas habilidades (3,5), y un aumento en el valor que le otorgan para el desempeño de las 5 ramas artísticas (4,2) y en su relevancia para la inserción laboral de un artista (4,17). Resulta de interés analizar las diferencias entre el alumnado de cada disciplina respecto de cuáles son las destrezas que se valoran, cuáles se consideran relevantes para el desempeño en cada caso y cuáles son importantes para la empleabilidad. GCINE y GAE son las que tienen más conciencia de la importancia de las destrezas transferibles para la inserción laboral, mientras que GMUS, GBA y GFOT, valoran este aspecto con puntuaciones más bajas.

En definitiva, son más altos los valores que se le otorgan a los requerimientos de cada disciplina que los valores que se otorgan a la empleabilidad. Esto nos habla de un perfil del alumnado que está más centrado en lado artístico y creativo, y que no tiene demasiada conciencia del entorno laboral concreto.

6. CONCLUSIONES

En primer lugar, consideramos que la participación ha sido muy buena y el muestreo es relevante para obtener conclusiones útiles en relación con los objetivos propuestos.

Podemos concluir que la participación de los grupos de interés se vincula con el perfil del alumnado de cada disciplina. El alumnado más participativo ha sido el de Artes Escénicas y el de Cine, ambos son los que están habituados a trabajar en grupos y participar en actividades. Mientras que las disciplinas que convocan perfiles más retraídos o introspectivos (como Música o Fotografía) han obtenido un menor porcentaje de participación.

Así mismo, observamos que la Ética profesional y la Creatividad son dos destrezas muy valoradas tanto en los requerimientos de todas las disciplinas como en la autopercepción del grupo participante. Esto nos hace pensar si esta percepción de ser fuertes en ética profesional no es más un mandato políticamente correcto que una realidad, dado que casi la mayoría de las personas encuestadas no han desarrollado aún ninguna labor profesional.

En lo que respecta a la presencia de las destrezas transferibles en la formación, vemos que las destrezas puntuadas como adquiridas no coinciden con las que han sido mejor valoradas. Esta brecha plantea un espacio importante para que la universidad intervenga en la infusión de estas habilidades ya sea de forma curricular o meta curricular. Esta brecha que hay entre la auto percepción del alumnado como estudiantes de disciplinas artísticas y lo que se necesita en el entorno laboral de las artes, es el espacio en donde la universidad puede intervenir y ofrecer formación en destrezas que mejoren el perfil del alumnado de cara a su inserción laboral.

Por otro lado, observamos que las valoraciones en relación con la empleabilidad pueden relacionarse con que el perfil del alumnado tiene una conciencia más cercana a la creación (por eso valoran tanto la creatividad) y más alejada del entorno laboral. Podemos pensar que una de las funciones de la universidad será entonces proveer al alumnado de

experiencias laborales que lo acerquen a la realidad del trabajo propio de cada disciplina artística.

En cuanto al vínculo entre destrezas y empleabilidad, hay una falta de conciencia de la importancia del emprendimiento y liderazgo y de la investigación y el espíritu crítico. Es interesante observar que, finalmente, la percepción de las personas encuestadas coincide con la de los empleadores, en cuanto a que el alumnado presenta un perfil que no se interesa ni se auto percibe con capacidad de adaptación, con hábitos de organización y con interés en el emprendimiento y el liderazgo. Este es justamente el reclamo que hace el sector empleador. Parecería que las opciones de empleabilidad fueran solo la creación, porque es lo más valorado, y, por el contrario, la investigación y el emprendimiento y liderazgo, no se contemplan en el horizonte laboral.

Concluimos que se hace necesario plantearse la infusión de destrezas transferibles en la enseñanza superior de las artes. Existe una clara conciencia del alumnado de la necesidad de mejora en este aspecto. Por otro lado, también se han identificado cuáles de ellas operan con más eficacia en cada disciplina teniendo en cuenta que la enseñanza artística está estrechamente vinculada al perfil del alumno-a/artista que se pretende formar y al contexto social en donde van a insertarse. Afortunadamente, el arte es un espacio ideal para trabajar estas habilidades, ya que la metodología de la educación artística privilegia dinámicas vivenciales, personales, grupales, de autoconocimiento, de toma de conciencia de colaboración y de mejora personal y grupal.

Finalmente, si consideramos que el entorno laboral actual está determinado por la incertidumbre y el cambio, acordaremos que la inclusión de estas destrezas en la enseñanza artística superior puede favorecer el desarrollo personal y profesional del estudiantado con el objetivo de ampliar sus posibilidades de empleabilidad.

7. REFERENCIAS

Bautista, R., Díaz, J., y Sánchez, L. (2020). Las destrezas transferibles en el ámbito de la salud. Revista de Investigación en Enfermería, 30, 45-56.

Caballero Fernández, G.; López-Miguens, M. J. y Lampón, F. (2014). La universidad y su implicación con la empleabilidad de sus graduados». Revista Española de Investigaciones Sociológicas, 146, 23-46. http://dx.doi.org/10.5477/cis/reis.146.23

Cao, L. y Nietfeld, J. (2007). Conciencia metacognitiva de los estudiantes universitarios sobre las dificultades de aprendizaje. Ajuste de estrategias de estudio. Revista australiana de psicología educativa y del desarrollo, 7, 31-4, 2007. http://www.newcastle.edu.au/group/ajedp/

Castañeda, M. (2021). El valor de las destrezas transferibles en el mundo laboral. Revista de Administración y Gestión Empresarial, 17, 23-35

Cortés, A., González, E., y Ríos, M. (2020). La importancia de las destrezas transferibles en la educación superior. Revista de Educación Superior, 49(3), 15-25.

CYD. (2020). Informe CYD 2020. La contribución de las universidades al desarrollo. Fundación Conocimiento y Desarrollo.

European Training Foundation. (2021). Skills for the future: Managing transition. European Training Foundation.

García Blanco, M.y Cárdenas, E. (2018). La inserción laboral en la Educación Superior. La perspectiva latinoamericana. Educación XXI, 21(2), 323-347. https://doi.org/10.5944/educxx1.16209

García, P., Hernández, J., y Jiménez, R. (2020). El desarrollo de destrezas transferibles en la formación profesional. Revista de Investigación en Formación Profesional, 15, 37-48.

Gatti, B. A. (2005). Habilidades cognitivas y competencias sociales. Enunciación, 10(1), 123-132. https://geox.udistrital.edu.co/index.php/enunc/article/view/462

Gómez, D., Pérez, J., y Rivera, M. (2020). Destrezas transferibles: Claves para la empleabilidad. Revista de Orientación Profesional, 25, 31-40.

Guerra Báez, S. (2019). Una revisión panorámica al entrenamiento de las habilidades blandas en estudiantes universitarios. Psicología Escolar y Educacional, 23, e186464. https://doi.org/10.1590/2175-35392019016464

Hernández-Fernaud, Estefanía, Ramos-Sapena, Yeray, Negrín, Fátima, Ruiz-de la Rosa, Carmen Inés, & Hernández, Bernardo. (2011). Empleabilidad Percibida y Autoeficacia para la Búsqueda de Empleo en Universitarios. Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones, 27(2), 131-142. http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1576-59622011000200005&lng=es&tlng=es

Huertas, A. (2021). El desarrollo de destrezas transferibles en la educación secundaria. Revista de Investigación Educativa, 35, 67-79.

Martínez, J. (2008). Aprendizaje, servicio y responsabilidad social de las universidades. Octaedro.

Orellana, N. (2018). Consideraciones sobre empleabilidad en educación superior. Calidad en la educación, 48, 273-291. http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n48.477

OECD. (2020). The future of education and skills: Education 2030. OECD Publishing.

Palmer, A., Montaño, J. y Palou, M. (2009). Las competencias genéricas en la educación superior: Estudio comparativo entre la opinión de empleadores y académicos. Psicothema, 21, 433-438. https://www.redalyc.org/pdf/727/72711821015.pdf.

Ramón, R. (2013). Las teorías de Schön y Dewey: hacia un modelo de reflexión en la práctica docente. CINZONTLE, 23, 27-32. https://revistas.ujat.mx/index.php/Cinzontle/article/view/2456

SV Flys, E., Torres, S. y Odogherty, R. (2021). El valor de las destrezas transferibles en las enseñanzas artísticas: Reflexiones de docentes y estudiantes universitarios. Conference Proceedings CIVAE 2021 (pp. 308-312). MusicoGuia.

Vera, F. (2016). Infusión de habilidades blandas en el currículo de la educación superior: Clave para el desarrollo de capital humano Avanzado. Akademèia, 7(1), 53-73. http://revistas.ugm.cl/index.php/rakad/article/view/137

Villarroel, V. y Bruna, D. (2014). Reflexiones en torno a las competencias genéricas en educación superior: Un desafío pendiente. Psicoperspectivas, 13(1), 23-34. https://n9.cl/scmb6

UNA MIRADA DESDE LA MITOCRÍTICA, LA TEORÍA GAIA Y EL ARTE SOCIAL

Lidia Benavides
Universidad Complutense de Madrid
Ana María Gallinal
Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

El arte y el contexto social están íntimamente relacionados, ya que reflejan y profundizan en los valores de la sociedad y la cultura. En este sentido, el arte es una herramienta para ahondar en el conocimiento y tratar temas actuales importantes, como la ecología y el cuidado por los ecosistemas.

Los marcos teóricos de partida de este estudio son la interrelación entre la ecología y la mitocrítica, desde algunos aspectos de la *teoría Gaia* (Lovelock, 1985); *Las Tres Ecologías* (Guattari, 1991); además del análisis de algunas obras significativas de arte social, arte relacional, arte colaborativo, arte procesual y arte ambiental.

Con estos planteamientos teóricos tratamos de establecer vínculos a la hora de extraer conceptos que aporten claves significativas a la educación artística. Este conocimiento nos permite transformar las ideas en desarrollos prácticos, y desde una metodología transdisciplinar proporcionar soluciones a problemáticas actuales.

1.1. De la ecoliteratura a la mitocrítica ecológica

La ecoliteratura se centra en la producción de narrativas que tratan temas sobre la naturaleza. De forma más específica, el ecocriticismo realiza el análisis crítico de la representación del medio en la literatura y en cómo influye en nuestra comprensión y relación con los ecosistemas.

Históricamente, la escuela ecocrítica se desarrolló en las últimas décadas y se centró en el papel de la literatura en la construcción del entorno; es decir, en la forma en que los textos y otras expresiones artísticas representan, afrontan y evalúan aspectos como el cambio climático y la relación entre los seres humanos y el medio natural. Si bien, a principios del s. XXI, los distintos géneros literarios reivindicaron la justicia ambiental, actualmente, profundizan en los valores de la ecojusticia, el ecocosmopolitismo, etc., en atención a la responsabilidad compartida en la protección y preservación del hábitat mundial.

A partir de la teoría ecocrítica, esta investigación ha buscado desentrañar las implicaciones ecológicas y las perspectivas éticas presentes en los patrones culturales y las estructuras narrativas, con el fin de influir en la conciencia ambiental y la acción política.

Entendemos que el arte social puede confabularse y formar una tríada epistemológica con la teoría mitocrítica (Durand, 2005; Losada, 2023) y ecológica (Lovelock, 1985; Margulis, 1991; Guattari, 1991). En este sentido, el poder del arte y la valoración de las consecuencias negativas de los mitos apocalípticos, entre otras cuestiones, pueden incluso ayudar a generar un cambio de percepción y promover la conciencia social y sostenible.

Ante los problemas complejos, en tiempos de crisis acuciante, la invitación al pensamiento crítico y al diálogo abierto conlleva superar visiones simplistas o idealizadas. En la era de la globalización, especialmente, la vertiente reivindicativa del arte facilita una comprensión más completa y realista de los fenómenos, así como el análisis raigal y contextualizado de la realidad subyacente, incluido el cuestionamiento del propio mito, según los procesos de desmitificación.

Una de las formas con las que el artivismo ecológico indaga los mitos es a través de mecanismos desmitificadores. Desde el punto de vista teórico, la mitocrítica se basa en la relación interdisciplinar para el estudio del mito. Este método de análisis fue ideado por el filósofo Durand (2005) en los años 70 para ofrecer un sistema de interpretación antropológica cultural, en virtud de la organización simbólica y arquetípica de lo imaginario.

Posteriormente, el filólogo Losada[53] (2023) añadió el término "cultural" a la teoría mitocrítica para comprender la realidad actual. A través de esta nueva metodología de interpretación del relato mítico podemos indagar sobre los procesos de (des)mitificación, así como localizar las confusiones terminológicas entre mito y símbolo o mito y arquetipo.

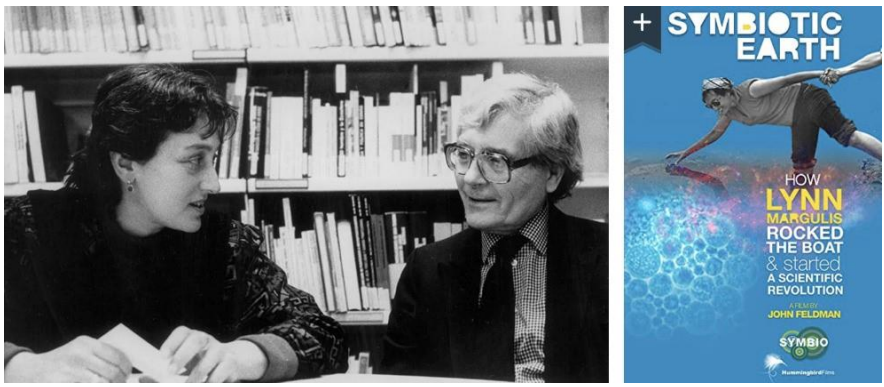
Del análisis de la obra artística contemporánea, se deduce que el ser humano afronta la crisis con soluciones innovadoras, alineadas con postulados ecológicos (teoría Gaia, economía circular, agricultura biodinámica, etc.); los 3 aspectos necesarios para el análisis de los mitos en la cultura actual, es decir, el fenómeno de la *globalización*, la lógica de la *inmanencia* y el *relativismo* (Losada, 2023).

1.2. Simbiosis e interdependencia en la teoría Gaia

La teoría Gaia, formulada por el médico y químico Lovelock en colaboración con la bióloga Margulis, habla de un sistema interrelacionado. Este conjunto de factores es capaz de regular las condiciones óptimas para que se dé el equilibrio necesario que permita la vida en nuestro planeta. La temperatura, la composición química de la tierra, del agua, la salinidad de los mares, las interrelaciones atmosféricas y la luz solar, entre otros elementos complejos, componen un sistema autoorganizado (Lovelock, 1985), un procedimiento de simbiosis e interdependencia, de evolución y colaboración de numerosos organismos interconectados que conviven y trabajan juntos. Gaia presenta una organización autorregulada que busca la armonía (Feldman, 2019).

[53] José Manuel Losada es investigador principal del Grupo de Investigación de la Universidad Complutense "ACIS. Grupo de investigación de mitocrítica", donde participan ambas autoras. https://bit.ly/3P2K4xd

FIGURA 1. *La bióloga Lynn Margulis junto al químico James Lovelock; imagen del documental "Symbiotic Earth: How Lynn Margulis rocked the boat and started a scientific revolution", dirigido por John Feldman en 2019* [54].



Fuente: https://bit.ly/43yznGX

El origen de esta hipótesis surgió a raíz del encargo a Lovelock por parte de la NASA en 1965, para investigar si el planeta Marte reunía las condiciones necesarias para albergar vida. Lovelock tomó consciencia de las condiciones singulares de la tierra, al realizar estudios comparativos:

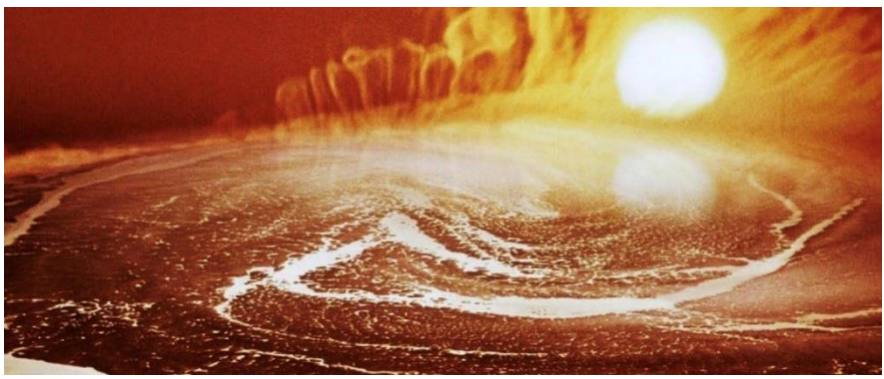
> Existe una interacción de las partes orgánicas e inertes del planeta de tal forma que la materia viva, junto con el aire, los océanos, y la superficie terrestre, componen un sistema complejo al que se le considera un organismo individual capaz de mantener las condiciones que permiten la vida sobre la tierra. (García, 2007, p. 81)

Con relación a uno de los aspectos más polémicos, pero también más interesantes de la hipótesis o teoría Gaia, encontramos un paralelismo sugerente en la literatura y la filmografía de ciencia ficción; nos referimos a *Solaris*, la mítica novela de Stanislaw Lem. En este relato se describe un planeta extraterrestre donde un investigador es enviado para esclarecer los conflictos de comportamiento de los tres tripulantes de la nave de observación allí situada (Lem, 2008). Solaris es un lugar único donde no hay tierra firme, tan solo el océano, supuestamente dotado de

[54] *Symbiotic Earth* se estrenó por primera vez en marzo de 2017 en la Universidad de Oxford; The Linnean Society en Londres; el Museo de Ciencias Naturales en Barcelona y el Centro David Brower en Berkeley, CA.

consciencia propia que interactúa con los deseos, miedos o preocupaciones de los habitantes de la estación espacial (Osorio, 2013).

FIGURA 2. *Andréi Tarkovski, "Solaris", 1972. Fotograma del largometraje; adaptación de la novela de Stanislaw Lem publicada por primera vez en 1961.*



Fuente: https://bit.ly/3qFzl1k

1.3. La interrelación del Arte social y ambiental con la filosofía

En cuanto a algunos aspectos medioambientales, traemos a colación la obra del filósofo Guattari (1991): *Las Tres Ecologías* (social, mental y medioambiental); la ecología mental y social plantean la comprensión de una coexistencia interrelacionada entre el interior del individuo y el exterior social.

La ecosofía se plantea como una actitud ante la vida, que surge de un trabajo interno experimentado a través de la contemplación. Este punto de vista nos recuerda que formamos parte de un ecosistema sociocultural interconectado, de donde surgen pensamientos y emociones, en relación con otras personas de manera directa o indirecta (Guattari, 1991).

Con respecto a esta especulación filosófica, asociamos la ecología mental con un aumento del nivel de consciencia que influye en la mejora y el cuidado del entorno. Esta interrelación mental, social y ambiental tiene la misma relación que uno de los principales y más profundos conceptos de las escuelas de filosofía oriental y de meditación: la "vacuidad", también definida como la relación interdependiente entre todas las personas y todos los fenómenos de donde todo surge. "No hay

contradicción, sino solo armonía, entre la ausencia de tan siquiera un átomo de existencia inherente y la infalible relación dependiente de la causa y el efecto" (Gyatso, 2013, p. 29).

2. OBJETIVOS

Dentro del contexto artístico, el principal objetivo de nuestra investigación es explorar la relación entre la ecología, la mitocrítica cultural y el arte social. La crisis actual demanda soluciones que permitan una mayor conciencia ética ante el umbral crítico de emergencia climática o "punto de no retorno", según la ciencia. Ante estas cuestiones, resulta fundamental fomentar el debate dialógico; y así dar una respuesta integrativa y revulsiva al desafío planteado, tanto desde la teoría ambiental como desde el estudio mitológico, ecocrítico, y la producción artística contemporánea reciente.

Por su parte, la obra de arte es más que una mera visión del mundo; es decir, por sí misma tiene la capacidad de estructurar la realidad, para cuya comprensión se requiere la referencia de aspectos mitológicos ocultos. Específicamente, el arte social se refiere a toda aquella producción que facilita estrategias integrativas a nivel colectivo. Así, el campo de intervención artístico más efectivo para la sinergia social opera, fundamentalmente, en el espacio público y la institución cultural.

FIGURA 3. *Activistas de Just Stop Oil arrojan sopa a la pintura de Van Gogh. National Gallery, Londres, 2022. La lucha contra la crisis climática (Augusto, 2022)*



Fuente: Videoteca RTVE. https://bit.ly/3P66vl3

Con relación a los planteamientos de la ecocrítica, la académica Cheryll Glotfelty (Glotfelty y Fromm, 1996), define el fenómeno del ecocriticismo a partir del sentido de unidad, rompiendo con la clásica división entre las ciencias y las humanidades. Además, la investigadora americana asemeja nuestro ecosistema a un conjunto interactivo entre organismos. Con todo, ante el deterioro ambiental y civilizatorio, creemos que la interrelación disciplinar también es aplicable a otras epistemologías como la artística, con el fin de comprender el mundo y motivar la conciencia ecológica, tanto desde el lugar como desde el habitar consciente.

3. METODOLOGÍA

Proponemos una metodología transdisciplinar, desde la argumentación y práctica del discurso holístico, ecocrítico y artivista, es decir, el abordaje de la situación actual de emergencia climática con tintes mitológicos, a partir del pensamiento teórico y artístico contemporáneo.

Con el análisis transversal del arte actual, observamos cómo el ser humano busca afrontar los temas ambientales y sociales con soluciones creativas, afines a los postulados ecológicos.

4. DESARROLLO Y RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

4.1. Precedentes artísticos sobre arte ambiental, artivismo y arte relacional

4.1.1. *Siete mil robles*: La reforestación urbana en Joseph Beuys

Un precedente significativo de arte ambiental, colaborativo y social es, sin duda, la obra mítica de Joseph Beuys titulada *7000 Robles,* realizada para la séptima edición de la Documenta de Kassel (Alemania). Beuys plantó un roble junto a los 7000 bloques de basalto acumulados delante del Museo Fridericianum.

Además, la acción implicaba el requerimiento de que las piedras solo podrían desplazarse en el caso de que se plantaran más robles al lado. Finalmente, la intervención se culminó tras 5 años de reforestación y controvertido debate, de manera que el efecto social y ambiental fue decisivo para la ciudad de Kassel (Bernárdez, 2013).

FIGURA 4. *La plantación del primer roble por Joseph Beuys frente al Museo Fridericianum, Documenta 7, Kassel, Alemania, 1982. Fotografía de Dieter Schwerdtle.*



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

4.1.2. *La montaña*: el artivismo en Francis Alÿs

Este estudio se articula con un enfoque transdisciplinar, es decir, ecocrítico, mitocrítico cultural y artivista (del acrónimo formado por las palabras "artista" y "activista"), todos ellos de relativamente reciente aparición histórica, y capaces de abarcar la totalidad de las expresiones artísticas (literarias, fílmicas, plásticas, etc.).

En particular, se reconoce el valor del mito en alusión a los aspectos profundos de la condición humana para comprender y acometer los retos ambientales de hoy; geográficamente, a partir de los territorios de creación (jardín del Edén) o mediante escenarios acuáticos (Diluvio universal), donde cuestiones como el origen y el fin del universo descansan en el paisaje y lo fluido.

Ante la actual emergencia global, entendemos que la táctica más efectiva opera desde la perspectiva vertebradora (la mitología, la literatura, la ecología y el activismo contemporáneos). Además, las narrativas míticas arraigadas en la sociedad contemporánea pueden perpetuar actitudes y conductas perjudiciales para el entorno. Por este motivo, observamos que el artivismo ecológico señala los mitos "estáticos" (sordos a las demandas actuales), y utiliza la creación artística como elemento actante de reencuadre y desencadenante del cambio de comportamiento colectivo. En este sentido, el artivismo de Francis Alÿs se caracteriza por su naturaleza movilizadora, como una forma de generar diálogo y reflexión sobre temas convulsos con la participación de las comunidades sobre el territorio.

El proyecto *Cuando la fe mueve montañas* se gestó un mes antes del fin del régimen de Fujimori, cuando las calles de Lima protagonizaban multitud de revueltas sociales. La intervención artística consistió en el desplazamiento geológico, realizado por 500 voluntarios que, ayudados de palas, consiguieron desplazar una duna de 500 m de diámetro a las afueras de la capital.

FIGURA 5. *Francis Alÿs en colaboración con Cuauhtémoc Medina y Rafael Ortega, "When faith moves mountains. Cuando la fe mueve montañas", 11 abril 2002. Fotograma de la videoinstalación de tres canales con sonido, dos canales transferidos de película de 16 mm, proyectados, 34 min. cada; un canal en el monitor, 6 min., bucle continuo. Museo Solomon R. Guggenheim (colección online).*



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

Se trató de un gesto heroico e inútil, aunque urgente, donde el movimiento físico no resolvió nada salvo con la metáfora; similar al absurdo "trabajo de Sísifo" pero crítico y útil simbólicamente frente a la enajenante repetición (derivada del castigo irreparable al personaje mitológico griego, consistente en subir la piedra, montaña arriba, para nada). Ante la falta de esperanza y el deterioro político y social, sirva la funcionalidad poética; además de la exploración de aspectos como el esfuerzo común, la resistencia y la capacidad de la transformación a través de la colaboración y la conciencia ambiental.

4.1.3. El sol, el arte relacional y la retroalimentación del espectador en la obra de Lozano-Hemmer

Como referencia significativa al Arte Relacional, traemos a colación al artista Rafael Lozano-Hemmer, que casi a la par que el crítico de arte Bourriaud (1996), en 1996, utiliza el término "relacional". Bourriaud mencionó el "arte relacional" en el catálogo de la exposición *Traffic* para posteriormente publicar el libro *Estética Relacional* en 1998; y Lozano-Hemmer titula, en 1997, su obra *Emperadores desplazados* como *Arquitectura relacional 2* (Andreotti, 2017).

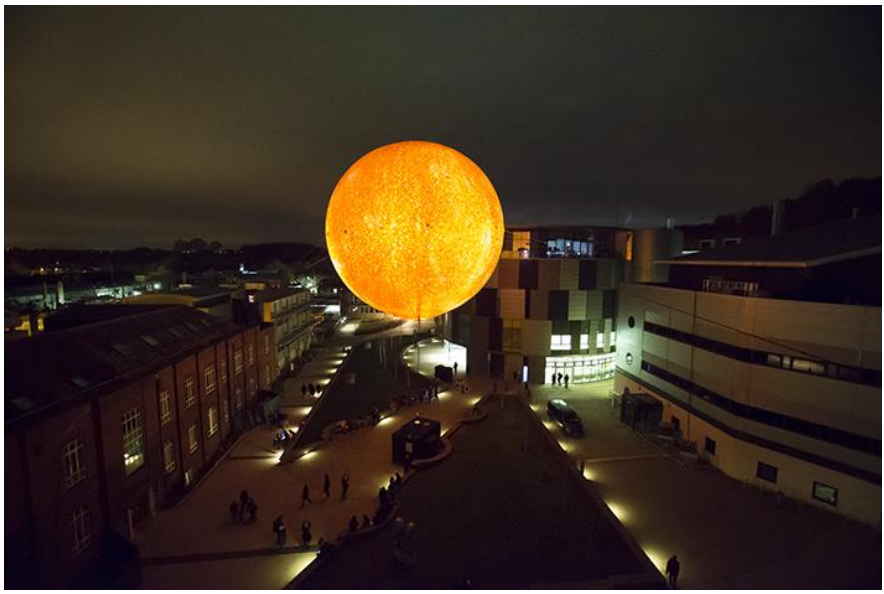
Ecuación Solar (2010) de Lozano-Hemmer es una instalación de arte público que consiste en una simulación fiel del Sol, a una escala 100 millones de veces inferior a la realidad. Las imágenes se generan mediante ecuaciones matemáticas que muestran turbulencias, erupciones y manchas solares visibles en la superficie solar.

La interacción con el espectador se produce mediante dispositivos electrónicos (iPhone o iPad), que permiten participar y modificar las animaciones en tiempo real y seleccionar diferentes visualizaciones dinámicas de fluidos.

La contemplación de esta pieza plantea preguntas ambientales sobre el calentamiento global, la sequía o la radiación ultravioleta. *Ecuación Solar* también pretende evocar entornos poéticos y paradójicos, como los de los autores polifacéticos Blake o Goethe.

En todas las culturas encontramos mitologías solares como arquetipos universales de trascendencia, como realidades que traspasan los límites de la experiencia. *Ecuación Solar* explora a la vez la expresión del simbolismo y el surgimiento de nuevas interpretaciones (Lozano-Hemmer, 2010).

FIGURA 6. *Rafael Lozano-Hemmer, "Ecuación Solar", 2010. Arquitectura relacional 16. Festival Lumiere, Sitio de Ciencias de la Universidad de Durham, Reino Unido*



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

4.2. Obra actual con relación al arte interespecies, arte colaborativo y arte social

4.2.1. La propuesta interespecies en Paula Bruna

Con relación a los ciclos naturales de la tierra y las especies que lo habitan, la ambientóloga y artista Paula Bruna plantea en *Ofrenda* una pieza comestible, formada por semillas y cereales de distintos colores e instalada en uno de los balcones del Centro de Arte Santa Mónica, en Barcelona (Granero, 2021).

La obra se ofrece para la ingesta de las diversas aves de la ciudad. Los pájaros intervienen en la transformación de la propia instalación, desapareciendo mientras está expuesta a los agentes atmosféricos. La inmanencia connatural a la acción nos traslada a la trascendencia simbólica en forma de *Ofrenda,* con el reconocimiento del acto como causa noble, y la veneración hacia las especies que coparticipan en la propuesta.

FIGURA 7. *Paula Bruna, "Ofrenda", 2021. Exposición "Ecosistemas de lo inesperado". Centro de Arte Santa Mónica, Barcelona.*



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

4.2.2. El vínculo humano y colaborativo con la naturaleza en Lucía Loren

Loren es una artista especializada en el arte ambiental y colaborativo, con el objetivo de hacer visible el vínculo del ser humano con la naturaleza. En sus proyectos plantea una visión sistémica y holística. Así, desde el arte actual se pueden impulsar propuestas integradoras, enlazando procesos creativos, relatos colectivos y la creación de tejido social; así como relaciones de intercambio del ser humano con el paisaje, la flora y la fauna. En muchas ocasiones, el proceso de trabajo se convierte en un espacio abierto a la participación de los habitantes, generando intercambio de experiencias y conocimientos entre el proceso artístico y la población rural (Loren, 2016).

Por ejemplo, en la obra *Biodivers* se siembran caléndulas y lavandas, que son especies que destacan por su capacidad de equilibrar los ecosistemas, atrayendo polinizadores como las abejas, y mejorando la calidad de la tierra. La intervención se lleva a cabo en un terreno abandonado

donde la acción participativa se realiza con los miembros de la comunidad y los visitantes.

FIGURA 8. *Lucía Loren, "Biodivers", 2016*



Fuente: https://bit.ly/3X1J667

4.2.3. El arte social y la cooperación en la obra de Boamistura

Con relación al arte social, nos detenemos en algunos casos de estudio acerca de la cooperación y la interdependencia. La lista de aportaciones sobre el aprendizaje basado en lo rizomático es incontable. A lo largo del proceso, en el que muchas personas están comprometidas, surgen opiniones variadas, reflexiones, mejoras, contradicciones, nuevas conexiones, etc. (Sánchez, 2014).

En la obra del equipo multidisciplinar "Boamistura", creado en el año 2001 en Madrid, se plantea la perspectiva de la transformación del espacio público: "Entendemos nuestro trabajo como una herramienta para transformar la ciudad y crear vínculos entre las personas. Sentimos una responsabilidad hacia la ciudad y el tiempo en el que vivimos" (Boamistura, 2012). En el proyecto titulado *Luz Nas Vielas*, realizado en Vila Brasilandia, una favela al noreste de la ciudad de Sao Paulo, los artistas

fueron acogidos por una familia donde desarrollaron la intervención colaborativa:

> El proyecto pretende dar respuesta a esta complejidad espacial tan característica. Aplanando la perspectiva desde un punto (anamorfosis), se puede leer "Beleza", "Firmeza", "Amor", "Doçura" y "Orgulho". Enmarcadas en un continuo de color plano, que cubre por igual todos los materiales, democratizándolos. (Boamistura, 2012)

A nivel práctico, los componentes de "Boamistura" se instalan en la barriada para entender cómo se articula la vida en el arrabal, conociendo a sus habitantes y a sus familias, proponiendo un desarrollo participativo donde los vecinos se suman de manera espontánea y fluida. Y siempre con los niños a la cabeza, quienes, al sentirse coautores del proyecto, están siempre dispuestos a colaborar, limpiar y pintar los callejones.

FIGURA 9. *Boamistura, "Luz Nas Vielas", 2012. Intervención urbana en Vila Brasilandia*



Fuente: https://bit.ly/3P8JHB8

4.3. Obra Emergente con relación a la conciencia ambiental

4.3.1. El refugio de Iara Rossetti

En general, la principal reivindicación del postulado ecocrítico consiste en la definición de la crisis ecológica mundial como una crisis ética, a partir de las teorías del historiador ambiental Donald Worster (1993). Esta idea se enmarca en un contexto integrativo hacia la comprensión del pasado y el presente no sólo en términos históricos sino también ambientales. De esta forma, la historia ambiental se ocupa bien de las

alteraciones de la naturaleza donde todo está conectado, bien del peligro de la extinción planetaria a consecuencia del efecto antropogénico.

En este sentido, el pensamiento histórico favorece el diálogo entre la humanidad y el medio. Por lo tanto, la degradación ecológica (agotamiento de los recursos naturales y destrucción de los ecosistemas) deriva, fundamentalmente, de la posición dominante del ser humano sobre el lugar y las carencias relacionales entre ambos. De aquí la urgencia de imaginar nuevas realidades desde el reconocimiento de nuestra interdependencia con el entorno para la preservación de la Tierra; y así comprender con rigor los resultados de la acción humana en las generaciones futuras.

Con esta reflexión se proyecta la acción artística, desarrollada durante el confinamiento decretado a causa de la pandemia de 2020. El trabajo tuvo lugar en el paraje natural y recóndito donde la estudiante de artes, Iara Rossetti, se aisló y construyó temporalmente su hogar, con la siguiente reflexión poética:

> Mi casa no tiene paredes, pero es el lugar más seguro del mundo. Como en los fuertes que me construía de pequeña. Todo el mundo sabe que ningún monstruo puede atravesar las sábanas. Este refugio, que soy yo, es lo que queda después de haber habitado este espacio durante 47 días, jugando con todo lo que había alrededor. Las acciones que han sucedido y los rastros que han dejado. Mover, colocar, extraer, colgar, ensamblar, construir, unir, aplanar, deshacer, regar, limpiar, ensuciar, despejar, tejer, amarrar, anudar, cavar, respirar, mirar, oler, escuchar, tocar, pensar, escribir, grabar. (Iara Rossetti, 2020).

FIGURA 10. *Iara Rossetti Musso. "Refugio", 2020, para la asignatura de "Creación y materiales", 2019-20 del Grado en Bellas Artes de la Universidad Complutense, impartida por Ana M. Gallinal.*



Fuente: Archivo digital docente

En definitiva, la gestión del colapso sistémico entraña un ejercicio de responsabilidad y compromiso hacia el medio, desde la metodología de interpretación antropológica del mito y el discurso ecocrítico y artístico. Con esta finalidad, se han tomado como referencia los estudios ambientales y mitocrítico culturales, y las obras de arte social recientes, como eficaces coaliados de la ética de los valores y la denuncia.

4.3.2. La toma de consciencia en Anamusma

En la era de la emergencia climática y sistémica, la *globalización* es la principal característica de la sociedad de la información y de los conflictos bioambientales. El concepto de "globalización social" y la integración cultural, económica, geopolítica y ecofisiológica[55] contribuyen a la comprensión del colapso en términos sinérgicos y humanos. En plena situación postpandémica y biotecnológica (el intento de reformulación de la naturaleza humana en forma de ciborg y de IA), es fundamental recordar que el medio natural y el individuo forman un todo indivisible, un cuerpo transhumano en términos de evolución fisiológica y cibernética.

De aquí, surge una nueva cultura de la *inmanencia*, propia de la sociedad occidental tecnificada y del hipercuerpo tecnológico, en su empeño contra de la inmortalidad; además del reto del mundo inmanente o material hacia la dimensión trascendente, en tanto inaccesible e indemostrable.

En este sentido, el mito, según Losada, sucede cuando un elemento de la trascendencia impacta con otro de la inmanencia. Entonces, tiene lugar la ficción, donde el personaje heroico nos interpela a través de la invención de historias imaginarias; o mediante alteraciones de los hechos reales (modificados o recreados creativamente) para sondear los entresijos de la existencia humana. De esta forma, la realidad ficcionada interpreta el mundo narrativa e icónicamente; y la propia revisión del mito permite cuestionar libremente las convenciones tal como las conocemos, sin la intención de establecer una verdad absoluta.

[55] La ecofisiología estudia la capacidad de adaptación del individuo, condicionado ambientalmente.

Finalmente, con relación a la tercera categoría, en el carácter relativo subyace la lógica consumista: la pérdida del concepto de ejemplar único, propio del mito y de lo ahistórico de los personajes mitológicos, atemporales, constantemente referenciados a lo largo de las épocas. Sirva como análisis del *relativismo* el diálogo entre las siguientes referencias corporales femeninas: la mitológica Gea (o Tierra) y el ejercicio de contemporaneización artística a partir de la escultura clásica griega.

FIGURA 11. *Anselm Feuerbach, "Gaia", 1875. Fresco del techo de la Academia de Bellas Artes de Viena. Fotografía de acceso libre: Bildinex der Kunst und Architektur*



Fuente: Fototeca Instituto Central de Historia del Arte. https://bit.ly/3NmiucP

FIGURA 12. *Anamusma. "Meditaciones para señoritas", 2014, para la asignatura "Composición Espacio y contexto", 2013-14, Grado en Bellas Artes UCM, impartida por Ana M. Gallinal.*



Fuente: Archivo digital docente

Con relación a la Fig. 11, la deidad primera surgida tras el Caos expresa la creación terrestre como forma divina manifestada. En cuanto a la Fig. 12, la obra se enmarca dentro del discurso sobre la exploración de la identidad individual y colectiva; y la reflexión sobre la hibridación "naturaleza-cultura", sensible a posibles modificaciones históricas. Según las declaraciones de la artista, su práctica se define como:

> [...] una vía de toma de conciencia, de conocimiento en diálogo con otras disciplinas, así como una herramienta activa de cambio que posibilita (re)escribir un relato humano [...]. Así voy de-construyendo y (re)escribiendo a lo largo de un camino que ya transita por la disolución de lo corpóreo en 0 y 1... (Anamusma, s.f.).

En el marco conceptual epistemológico y a partir de la anterior comparativa artística, se extrae la siguiente observación: los modelos cosmogónicos pueden ser complementados desde la visión escatológica, esta

última en un sentido más afín a la transformación y la renovación que a la destrucción catastrófica del mundo.

5. DISCUSIÓN

Con relación a ciertas cuestiones derivadas del planteamiento de la ponencia presentada en el "I Congreso Internacional Arte y Contexto Social"[56], a continuación, transcribimos las preguntas formuladas y las respuestas por parte de las autoras:

> Pregunta 1: En cuanto a obras artísticas que exploran la conexión entre la humanidad y la naturaleza, cuestionando nuestra comprensión de la realidad y nuestras interacciones con el entorno, hay una instalación, "Sin Cultivar", del artista Pierre Huyghe, que explora la interacción entre la naturaleza y la cultura, desafiando las convenciones establecidas. Es una forma metafórica y conceptual de relacionar los planteamientos de Lovecraft y el arte contemporáneo. La cuestión sería: ¿el arte conceptual puede ser comprendido con este tipo de aportaciones metafóricas como Pierre Huyghe o se desvía del camino más político y de denuncia de otras propuestas artísticas? Segura, J. (comunicación personal, 11 de mayo de 2023)
>
> Respuesta 1: Pensamos que, efectivamente, la obra de Huyghe plantea la importancia del proceso (subjetivo) más que el resultado (objetivo). Más allá de la mayor importancia que el movimiento del "arte conceptual" pueda otorgar al territorio de las ideas, entendemos que la investigación artística (aun cuando enfatiza lo transitorio) se asienta en la amalgama de lo discursivo (idea) y lo práctico (materia). Como tal, por su propia naturaleza, si el arte se alinea con un planteamiento más o menos político lo hace en tanto que opera desde la función de la protesta, la acción o el movimiento ecosocial, esto es, desde la trinchera del mundo material, y como resultado de manifestar lo incognoscible, lo aún no nombrado o formado; para así poderlo comprender desde las formas y los hechos: antes del acontecimiento, la palabra, y antes de la palabra, la idea.
>
> Pregunta 2: De acuerdo con las propuestas y los marcos teóricos ecosociales presentados, ¿desde qué marco pensáis que se pueden construir colaboraciones y transversalizar acciones e intervenciones con otras

[56] El "I Congreso Internacional Arte y Contexto Social. Encuentro para un diálogo transversal de las Artes" se celebró durante los días 11 y 12 de mayo de 2023. Consideramos que las cuestiones planteadas aportan reflexiones muy interesantes para complementar la investigación. https://bit.ly/3p5a00m

disciplinas de tipo social y transformativo? Sangrá, T. (comunicación personal, 11 de mayo de 2023)

Respuesta 2: Creemos que el marco a partir del que se pueden construir puentes entre disciplinas es, desde el punto de vista conceptual, bajo el paraguas de la transdisciplinariedad, es decir, desde la superación de los límites entre cualquier ámbito del conocimiento, incluida la propia transformación ecosocial. En términos prácticos, el prefijo "trans" nos invita a plantear la acción desde el carácter permeable entre áreas de conocimiento diferentes (arte, ecología, educación, sociología…), todas ellas afines en términos de construcción colectiva. En este sentido, el principal desafío que nos encontramos es responder a la imperiosa implicación de todas las dimensiones del pensamiento sin sesgos ni competencias. De ahí que nuestra propuesta intenta dar respuesta, principalmente, al actual reto de la humanidad: frente a la emergencia climática resulta más necesario que nunca operar desde sentido de unidad "holobiótica", para generar nuevas percepciones como resultado de la integración de todas las perspectivas.

Pregunta 3: De la conciencia ecológica hace parte todo un pensamiento crítico anticapitalista. ¿Identifican este pensamiento en los marcos teóricos y prácticas artísticas a los que se refieren? Pratas, C. (comunicación personal, 10 de mayo de 2023)

Respuesta 3: Sí, efectivamente, en el pensamiento crítico anticapitalista subyace también una sintonía con la conciencia ecocritica, que se incluye en el marco teórico y las prácticas artísticas dentro del arte ambiental que proponemos. Existe una relación interdependiente entre todo ello, que ayuda a comprender y desarrollar tanto la teoría como la práctica artística. En el caso de la obra de Lucía Loren, se expone un caso concreto de práctica artística relacionada con el tema, donde se entiende la relación de la tierra, lo vegetal, la comunidad y los habitantes del lugar. En la última década, ha habido un aumento en la conciencia ecológica en el arte y la cultura, con muchos artistas y teóricos que exploran temas como la crisis climática, la sostenibilidad y la justicia ambiental. Y por ello, hay un interés creciente en el pensamiento crítico anticapitalista, que cuestiona precisamente el capitalismo por sus impactos en la sociedad y el medio ambiente.

Pregunta 4: Entre las muchas reflexiones que se pueden recoger, me gustaría enlazar con el discurso de la mitología solar; excesivamente presente en nuestros días, en mi opinión. Me gustaría preguntarles: ¿Qué papel está desempeñando la mitología lunar en la sociedad contemporánea? Borgia, E. (comunicación personal, 12 de mayo de 2023)

Respuesta 4: Es cierto que la mitología solar está muy presente en nuestros días, pero de manera complementaria la atención a la mitología lunar también está saliendo cada vez más a la luz, no solo en redes sociales o cultura popular sino también en el ámbito académico. Selene

representa la luna en la mitología griega y está dotada de capacidades extraordinarias. Se muestra como una diosa madre, diosa del cielo y, en este sentido, en nuestra ponencia tiene relación también con la Madre Tierra o Gaia.

En la sociedad contemporánea la mitología lunar aparece con más frecuencia en algunas tradiciones espirituales como la Wicca. La luna es venerada como una fuente de energía que influye en los ciclos de la vida, como los ciclos menstruales de la mujer y el crecimiento de las plantas. Los ciclos lunares son fundamentales en la agricultura biodinámica basada en las teorías de Rudolf Steiner, precedente de toda la agricultura ecológica actual que respeta los equilibrios naturales de la tierra y sus seres vivos. Por lo tanto, tiene un papel importante dentro de la teoría Gaia a la hora de influir en los ciclos del agua, las mareas y el movimiento de los océanos. Mitología solar y lunar están íntimamente relacionadas.

Afortunadamente, en la actualidad se puede abordar la mitología lunar de una manera transversal y holística, para poder abarcar desde distintas perspectivas y en profundidad el conocimiento del aspecto lunar y su influencia en los ecosistemas. La tesis doctoral de Alfonso Alcalde-Diosdado (2002) "El hombre en la luna en las literaturas cultas y populares" analiza textos de los cinco continentes y abarca el tema de la mitología lunar, desde la antropología, la astrología y la astronomía a la contemporaneidad con una dinámica de tensión entre lo psicológico y lo espiritual.

Pregunta 5: ¿Cómo llevaríais esta propuesta al aula? Yáñez-Martínez, B. (comunicación personal, 10 de mayo de 2023)

Respuesta 5: Hemos tenido alguna experiencia en el aula mediante la realización de proyectos utópicos de presente y de futuro, en los últimos dos años en la asignatura de "Arte Procesual"; y anteriormente en "Tecnologías digitales"[57] en la Facultad de Bellas Artes (UCM). Partimos de una propuesta teórico-práctica, con ejemplos de artistas que ya han trabajado desde perspectivas del arte ambiental, colaborativo, social y procesual. Después de una tormenta de ideas individuales, configuramos equipos de cuatro o cinco estudiantes e interrelacionamos sus ideas individuales partiendo de un problema común. A partir de ahí, desarrollan un proyecto artístico en el que se proponen soluciones.

Este proyecto se presenta en clase y se muestran imágenes y precedentes artísticos relacionados, de manera transversal de otras áreas de conocimiento. Vemos la evolución de las ideas iniciales hasta la idea final con imágenes creadas por el grupo, añadiendo referencias bibliográficas y

[57] V. los resultados de los proyectos artísticos utópicos realizados en el aula como, por ejemplo, las propuestas de ecoutopías en la asignatura impartida por Lidia Benavides "Tecnologías Digitales" (Benavides, 2021).

una obra final, con varias imágenes o una propuesta interdisciplinar (*performance*, *happening*, instalación, pintura, escultura, fotomontaje digital, etc.); así pueden elegir libremente el lenguaje que mejor resulte para hacer visible o materializar su propuesta artística.

6. CONCLUSIONES

En resumen, los citados marcos teóricos nos ayudan a comprender y contextualizar los problemas que enfrenta el planeta y la sociedad; y con ello, a contribuir con una respuesta efectiva a través del arte social.

El cambio climático o las biomigraciones producidas por las anunciadas guerras del agua, entre otras cuestiones, obligan a repensar nuestra relación con el medio de forma más fluyente, más allá de la relación hegemónica sobre la naturaleza.

El imparable avance de las nuevas tecnologías exige nuevos planteamientos sociopolíticos, estéticos y una clara conciencia del entorno. En este sentido, el/la artista es el agente facilitador del proceso de cambio desde la posición visionaria y la cocreación de nuevas realidades.

Por su parte, la creación artística es la forma de visibilización y anticipación a los hechos, con la posibilidad de estimular el aumento del nivel de consciencia[58] y promocionar el cuidado por el medio y el cambio social.

Implícitamente, este estudio se ha apoyado en el concepto de "ecología cultural", desarrollado por la crítica de arte y activista americana Lucy Lippard (2001), con relación al sentido de hogar y a la necesidad de recuperar el lugar y, con él, el sujeto social (no en vano, la etimología de "ecosistema" procede del griego "oikos", "casa"). Además, Lippard se refiere al arte activista como un medio útil de implicación social (hacer arte políticamente), más que una preocupación por lo social (arte político).

De esta forma, el pensamiento ético y estético confluyen para permitir al sujeto percibir y organizar mejor el mundo, mediante la denuncia y la propuesta de soluciones relacionales. Todo ello para favorecer el espacio

[58] La "conciencia" se refiere a la capacidad básica de percibir y tener conocimiento (de sí, de los demás y del entorno natural), mientras que la "consciencia" implica un nivel más elevado de autoconocimiento y una conexión más íntima y profunda con la realidad (pensamientos, emociones y experiencias subjetivas), para *tomar consciencia* de la *conciencia* misma.

intermedial, socializante y dialógico; donde los cambios en las partes afectan a la unidad holobióntica –de "hólos" ("todos") y "bio" ("ser vivo")–, en términos de Margulis (1991).

La antropología cibernética y las nuevas tecnologías cognitivas suscitan el debate biofilosófico de la conciencia no solo maquínica, aquella simulada por el ordenador, sino también ecosocial. En la era del tecnocuerpo, la simbiosis de lo humano y la inteligencia artificial inauguran la era de la evolución de la consciencia bajo la concepción de los seres vivos como conjuntos interrelacionados, esenciales para la existencia (Gallinal, 2016).

Finalmente, el pronóstico del final planetario suscita la comprensión de "nuevos modos de hacer" artísticos, una nueva "estética modal" (Claramonte, 2016) que ofrezca una relación más ética que técnica con el ser humano, y un planteamiento ecocrítico de todo conectado a todo. A través de las artes plásticas, literarias, cinematográficas, etc. podemos afectar sobre la forma y el lenguaje con los que nos relacionamos con el entorno natural y social, como elementos de una misma consciencia inteligente, cósmica y unitaria[59]: la naturaleza es el hogar donde las ideas se materializan como formas de inspiración creativa.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Este estudio surge en el marco de "ACIS. Grupo de investigación de Mitocrítica", donde las autoras participan como investigadoras, con el principal objetivo de análisis teórico-práctico de la recepción de los mitos antiguos, medievales y contemporáneos en la literatura contemporánea y las artes visuales y escénicas.

Agradecemos la labor del grupo desde su creación en 2009, así como el aporte del IP, Losada, cuyo pensamiento fue esencial para obtener los resultados más significativos en materia de mitocrítica cultural y su

[59]En referencia a la conexión de conciencia que trasciende los límites individuales y donde todo estaría interconectado en un nivel fundamental común. V. la teoría de Bucke; la filosofía de Hadot; la investigación artística de Mapi Rivera sobre "las aguas nutricias de la inspiración" (Rivera, 2021).

relación con la ecología. Igualmente, no podemos dejar de mencionar al estudiantado de la Facultad de Bellas Artes UCM, cuya participación y disposición han sido indispensables para obtener información relevante para nuestra reflexión.

8. REFERENCIAS

Alcalde-Diosdado, A. (2002) El hombre en la luna en las literaturas cultas y populares. Universidad de Granada.

Anamusma (s.f.). Anamusma. Declaración https://bit.ly/3WZoA6c

Andreotti, E. (2017) Las tecnologías digitales aplicadas al arte y la arquitectura relacional. Análisis de las técnicas utilizadas en las distintas etapas de la trayectoria de Daniel Canogar [Tesis]. UCM.

Augusto, R. (2022, 12 de noviembre). Pegarse al arte: la protesta climática se cuela en los museos. Informe Semanal. RTVE. https://bit.ly/3P66vl3

Benavides, L. (2021). Proyectos utópicos. Estrategia artística para potenciar la imaginación y la capacidad creadora, por el beneficio de la sociedad. Arte, Individuo y Sociedad, 33(3), 819-836. https://doi.org/10.5209/aris.70242

Bernárdez, C. (2013) Arte Hoy: Joseph Beuys. Nerea.

Boamistura (2013). Luz Nas Vielas. https://bit.ly/3MSHx5O

Bourriaud, N. (2015) Estética Relacional. Adriana Hidalgo.

Claramonte, J. (2016). Estética modal. Tecnos.

Durand, G. (2005). Las estructuras antropológicas de lo imaginario. Fondo de Cultura Económica de España.

Feldman, J. (2019) Symbiotic Earth: How Lynn Margulis rocked the boat and started a scientific revolution. Hummingbird Films. https://bit.ly/42sMOqE

Gallinal, A. M. (2016). Cíborg: el mito posthumano. En Mitos de hoy: ensayos de mitocrítica cultural (pp. 61-70). Logos Verlag Berlín GmbH.

García Cruz, C.M. (2007). De la Teoría de la Tierra de James Hutton a la Hipótesis Gaia de James Lovelock. En: Asclepio, Revista de Historia de la Medicina y de la Ciencia, 59(1), 65-100.

Glotfelty, C. & Fromm, H. (eds.). (1996). The Ecocriticism Reader: Landmarks in Literary Ecology. University of Georgia Press.

Granero, N. (2021, 3 de marzo). Ecosistemas de lo inesperado en Arts Santa Mónica. https://bit.ly/3oWisz/

Guattari, F. (1991). Las Tres Ecologías. Pretextos.

Gyatso, G.K. (2013) Nuevo corazón de la sabiduría. Tharpa.

Lem, S. (2008). Solaris. Minotauro.

Lippard, L. (2001). Mirando alrededor: dónde estamos y dónde podríamos estar. En: P. Blanco et al. (eds.). Modos de hacer: arte crítico, esfera pública y acción directa (pp. 51-72). Universidad de Salamanca.

Loren, L. (2016). Biodivers. https://bit.ly/3X1J667

Losada, J. M. (2023). Mitocrítica cultural. Una definición del mito. Akal.

Lovelock, J. (1985). Gaia, una nueva visión de la vida sobre la Tierra. Orbis.

Lozano-Hemmer (2010). Ecuación solar. Arquitectura Relacional 16 https://bit.ly/3CmdoqP

Margulis, Lynn (1991). Symbiogenesis and symbionticism. En L. Margulis y R. Fester (Eds.), Symbiosis as a source of evolutionary innovation (pp. 3-14). The MIT Press.

Rivera, M. (2021, 19 de octubre). Las aguas nutricias de la inspiración. https://bit.ly/3CrQn5G

Schwerdtle, D. (1982). Joseph Beuys planta el primer roble en el borde de Friedrichsplatz frente al Museo Fridericianum. documenta archiv. https://bit.ly/3WYoRqa

Osorio, O. (2013). Solaris. Nau Llibres.

Sánchez Díaz-Marta., I. (2014, 31 de marzo). El arte colaborativo: juntos es mejor. El clip infinito. https://bit.ly/3P4fXFy

Worster, D. (1993). Wealth of Nature: Environmental History and the Ecological Imagination. Oxford University Press.

DESINSTITUCIONALIZACIÓN Y ARTE UN ACERCAMIENTO A LOS CUIDADOS DEL FUTURO

ESTHER CARMONA PASTOR
Universidad de Valladolid

1. INTRODUCCIÓN

Las políticas de servicios sociales actuales abogan por un cambio sustancial en los cuidados de personas con diversidad funcional y esto pasa por la desinstitucionalización. Un proceso de cambio donde las personas, que así lo deseen, salen de la institución hacia sus casas o pisos tutelados, contado con apoyos específicos allí donde vayan a vivir. La clave de todo esto es poder recibir servicios y apoyos en comunidad, elegir y compartir.

Son cuidados basados en la historia de vida y en marcar el foco en la propia decisión de la persona por esto las instituciones no cumplen este propósito.

En la capital de Castilla y León, Valladolid, desde Fundación Personas se lleva a cabo este proceso de desinstitucionalización en Valladolid desde dos vertientes, por un lado, encontramos El barco de la Rubia, espacio socio-comunitario creado para apoyar a todas aquellas personas que quieran salir de la residencia y volver a su barrio, y por otro lado encontramos en Centro de Viana de Cega el cual abre sus puertas para que este intercambio comunitario se realice dentro de sus muros.

Durante el texto pasaremos a intentar diseccionar las claves para este proceso, no solo de desinstitucionalización sino de apertura de la diversidad a la comunidad. Todo ello en una ciudad concreta, Valladolid.

2. OBJETIVOS

La clave y el gran objetivo de este proyecto es la persona. Serán sus deseos e independencia, los factores que nos llevan a formular los siguientes objetivos generales:

- Poder recibir servicios y apoyos en comunidad, elegir y compartir.
- Cuidados basados en la historia de vida y en marcar el foco en la propia decisión de la persona y del que las instituciones no cumplen el propósito.

3. METODOLOGÍAS ARTÍSTICAS

En ambas experiencias se ha optado por usar un lenguaje universal y es el lenguaje del arte y la creación, clave para esta apertura en comunidad.

El arte y las metodologías artísticas se basan en la libertad, en la posibilidad y en el crecimiento en grupo, creando espacios de inclusión.

Una poderosa herramienta, el arte, en los procesos de transformación y desarrollo socio-comunitarios e inclusión que se basa en la posibilidad y en el desarrollo integral de la persona.

Son muchas las experiencias que se basan en el valor del arte para la unión de la comunidad como puede ser La casa Encendida en Madrid (https://www.lacasaencendida.es/) que siendo definido como un espacio social y cultural que cuenta con una amplia agenda de actividades dirigidas a todo tipo de público y que cuenta con un espacio totalmente adaptado y con las ayudas necesarias para la participación de cualquier persona. También contamos con muchos proyectos inclusivos entorno al arte como puede ser el Colectivo Debajo del Sombrero (https://www.debajodelsombrero.org/) o la compañía de teatro y danza El tinglao (https://eltinglao.org/), ambos centros de creación y expresión artística donde cuentan con miembros diversos, pero la orientación de este espacio, aunque también se sume a los objetivos de estos proyectos, cambia por completo el objetivo principal y es que hasta ahora ninguno de estos proyectos se basaban en los apoyos y cuidados en comunidad

sumando la plena inclusión de las personas con diversidad funcional, aun así, el arte sigue siendo una de las grandes claves para todos ellos.

4. DESINSTITUCIONALIZACIÓN

La agenda 2030 ha marcado una meta con relación a las personas que viven institucionalizadas en concreto el objetivo 3 dice:

> Es necesario promover las medidas de prevención e intensificación de discapacidades, reduciendo el impacto sobre la salud de la persona, su calidad de vida y su integración en las actividades de la sociedad. (Estrategia2023, s.f., s.p.)

La discapacidad en los ODS de la Agenda 2030 se cita en 7 metas de 5 objetivos.

Trabajar una sociedad inclusiva donde todos los ciudadanos, independientemente de su condición, cuenten con derechos y obligaciones sin eximentes.

Pero es en texto de elaborado por el Ministerio de Asuntos Sociales y Agenda 2030 donde de manera clara se aborda el tema de la desinstitucionalización dentro del punto 6 bajo lo siguientes aspectos (MDSociales2023, 2022, pp. 46-50):

- Ciudadanía activa y pleno ejercicio de los derechos humanos.
- Inclusión social y participación: Educación inclusiva, Empleo y tasas de actividad y Salud.
- Autonomía personal y vida independiente.
- Apoyo a las familias.
- Igualdad y diversidad.
- Diseño y accesibilidad universal.
- Cohesión territorial, datos y estadísticas, gobernanza y diálogo civil, liderazgo y cooperación, innovación y digitalización, desarrollo sostenible.

En este texto se analiza la realidad española y se marca unas claras metas para que todos los ciudadanos sean iguales en derechos, participación, autonomía y autodeterminación. Para ellos se deben elaboran los apoyos necesarios tanto en el hogar y como en la comunidad.

Por tanto, en este nuevo modelo no solo se ven afectados las personas con diversidad funcional, quienes dispondrán de poder para manejar sus vidas, sino que también existe una restructuración de cómo se entienden los cuidados y por tanto del trabajo de los profesionales del sector.

FIGURA 1. *Agentes implicados en el abordaje y desarrollo de las políticas y actuaciones en el ámbito de la discapacidad*



Fuente: MDSociales2023 (2022, p. 41).

Como vemos, la orientación de los organismos públicos internacionales en el ámbito de la diversidad funcional tiene una clara intención de

integración social. En los últimos años los centros de atención a la diversidad han desarrollado una gran labor de atención a algunas de las necesidades de estas personas, mejorando en diferentes áreas sus cuidados y calidad de vida. En este momento la agenda internacional está dando un paso más ampliando la noción de cuidados y derechos de las personas diversas. El derecho a la representación, al desarrollo de la propia identidad, a la vida pública, cultural y social toman cada vez más relevancia en la conformación de los nuevos modelos de acompañamiento (MDSociales2023, 2022).

A todo esto, se le ha unido la crisis del papel de las residencias tras la pandemia, que aparte de apoyar la desinstitucionalización, hablan de un replanteamiento de la institución, apoyando una mayor presencia de los residentes en su organización, poniendo en valor su opinión y deseos.

5. VALLADOLID COMO EJEMPLO DE DESINSTITUCIONALIZACIÓN

Valladolid es un pequeño ejemplo de los que vemos por el resto de la geografía española. Una ciudad con gran historia que marca parte de su urbanismo y que la hace acogedora a los turistas principalmente nacionales.

La comunidad de Castilla y León durante los últimos años ha hecho un gran esfuerzo por modernizar sus servicios sociales teniendo en cuenta su peculiaridad, la ruralidad y el envejecimiento de su población. Aun siendo la comunidad de mayor extensión cuenta con un número de habitantes que la hace situarse en la sexta posición y a la cabeza en el tema de la despoblación, pero lo verdaderamente particular es su dispersión, marcado por un claro contraste demográfico marcado por las zonas rurales con una gran despoblación. La atención a las personas de los pueblos es el mayor reto con el que cuenta la administración. Todo esto hace que Castilla y León sea un gran campo de investigación en cuanto a este tipo de políticas sociales de aquí que proyectos como el Rural Care (https://ruralcare.eu/es/) o Intecum (https://serviciossociales.jcyl.es/web/es/dependencia-discapacidad/proyecto-intecum-atencion-final.html) hayan realizado su pilotaje en estas tierras.

Valladolid es el epicentro de todo ello, ya que es su capital.

En esta ciudad podemos encontrar gran activismo social y artístico aparte de contar con la sede de una de las fundaciones que más peso en el mundo de la discapacidad de Castilla y León que es Fundación Personas. (https://fundacionpersonas.es/).

Como ya se ha comentado la ruralidad pasa por ser una gran peculiaridad de esta provincia y es esto lo que mayor reto a supuesto dentro de los servicios sociales. Atender a un gran número de personas en sus casas que se encuentran dispersas por su geografía suponía generar nuevos programas, es aquí donde surge rural care (https://ruralcare.eu/es/), programa de autonomía personal que se fundamenta en la figura del asistente personal y del gestor de caso. Su éxito ha llevado a su incorporación en toda la comunidad pasándose a llamar "A gusto en casa". Una de las claves la creación de los nuevos perfiles profesionales que se adaptan a la necesidad de cada persona.

Todos estos factores fueron los que impulsaron a ser Valladolid donde se ubicara este proyecto.

5.1. Fundación personas

Fundación Personas nace en de la unión de Adecas Guardo, Apadefin Segovia, Aspanis Palencia, Asprona Valladolid y Asprosub Zamora. Todas ellas con un trabajo de más de sesenta años surgen del compromiso de padres y madres de hijos con diversidad funcional. Sin perder su identidad pues la fundación surge para poder gestionar los centros y servicios.

Todo esto ha propiciado que se coloque como líder en la atención a la diversidad en la provincia de Valladolid.

Fundación Personas junto con Plena Inclusión (https://www.plenainclusion.org/) lograron una subvención proveniente de los fondos Next Generation para generar un centro socio-comunitario que apoye los procesos de desinstitucionalización. De todo ello surge El barco de la Rubia, espacio inaugurado el 1 de marzo del 2023.

Todas aquellas personas que puedan y quieran vivir un proceso de desinstitucionalización, desde este proyecto socio-comunitario se cuidará y apoyará su proceso.

En el caso de las personas gravemente afectadas, se propiciará un proceso a la inversa en el que la comunidad podrá ser partícipe de acciones dentro de la institución y esto ya se encuentra fuera del proyecto llevado a cabo con los fondos de recuperación. Este cambio de perspectiva hacia el tipo de cuidados residenciales vine generado por la crisis que la COVID 19 generó en este sector. El replantearse la vida y organización dentro de los muros de la institución y que las familias y comunidad puedan ser partícipes de su oferta cultural era algo necesario y que esta crisis sanitaria puso en especial relevancia.

Se está trabajando en la línea de la integración social real y la consecución de los derechos ciudadanos de las personas diversas desde la propuesta de la desinstitucionalización en diferentes niveles. La desinstitucionalización pasaría por mantener los recursos y servicios necesarios que ya están en marcha y complementarlos con propuestas que fomenten la integración desde diferentes modelos. También pasaría por generar nuevos perfiles profesionales que se adapten a las nuevas necesidades. Es aquí donde la figura del asistente personal se pone en especial relevancia por ser un perfil que apoya a la autonomía y autodeterminación de la persona.

Los proyectos El Barco de la Rubia y Viana de Cega tienen como finalidad dar visibilidad a la diversidad funcional, incorporar las personas con diversidad funcional como ciudadanos/as de pleno derecho en su comunidad y generar espacios de gran compromiso hacia el cuidado comunitario. Por tanto, cobra especial importancia el poder incorporar a estas personas como un ciudadano de pleno derecho en su comunidad.

Esta pequeña experiencia que apenas está iniciando ya que lleva escasos tres meses de vida, aún no se cuenta con amplios resultados, pero se basa en la experiencia y el trabajo en el cuidado de personas con diversidad funcional durante muchos años, en reconocer los errores del pasado para cuidar este proyecto que de verdad se considera verdaderamente necesario.

Como aspectos más relevantes del proyecto descrito podemos destacar:

- Proceso de desinstitucionalización como posibilidad y opción para aquellas personas que deseen vivir de otra manera y como apoyo a su proyecto de vida.
- Arte y cultura como motor del cambio.
- La institución y su apertura socio-comunitaria, como espacio de creación y de cuidado.
- Apoyo a la cohesión social, a todos aquellos espacios de encuentro, creación en comunidad y cuidado.
- Educación en la diversidad y creación.

Desde ambos pilotajes, lo que se pretende es poner el foco en las personas, en su proyecto de vida y en la apertura de la diversidad funcional hacia la comunidad.

El proyecto parte de la necesidad, pero desde la cordura y es que, sin los apoyos necesarios en ambas vertientes, apoyos a las personas con diversidad funcional y mediación hacia la población general, no se podrá dar ningún avance con sentido.

5.1.1. El barco de la rubia

"El Barco de La Rubia" espacio socio comunitario ubicado en la zona de La Rubia, la cual abrió sus puertas el pasado 3 de marzo. Cuenta con oferta sociocultural basada en metodologías artísticas, contando con todos los apoyos y los interlocutores sociales de la zona.

FIGURA 2. *Espacio El Barco de la Rubia*



Fuente: Elaboración propia

Para llevar a cabo esta finalidad se está trabajando en diferentes líneas estratégicas:

- **Detección de las personas diversas que quieren formar parte del proceso de desinstitucionalización.**

  Se ha trabajado con los centros y las/os profesionales de referencia para detectar las personas que tienen interés en formar parte de este proceso. Contemplamos El Barco como un espacio en el que las propias personas diversas se implican en el cambio desde su propia voz como agente social.

- **Activación de tejido comunitario y detección de agentes sociales afines al proyecto.**

  Hemos conformado un mapa de activos afines a la diversidad para comenzar a generar un trabajo en red que cale en el discurso y el imaginario social. En la primera fase se ha conformado una mesa de agentes del barrio de la Rubia, se ha contactado con las Ampas más cercanas, los centros de salud de la zona, servicios sociales y centros culturales. En la segunda fase se amplía la actuación a la ciudad de Valladolid contactando con agentes claves del territorio: Universidad de Educación y Trabajo Social, Ciclos formativos de Igualdad e Integración.

– **El arte y la cultura como motores del cambio.**

Partimos de la idea de que la cultura y el arte, contempladas desde la cotidianeidad de las personas y no únicamente desde los cánones establecidos, son motores de cambio en la vida de las personas. En nuestro proyecto el arte actúa como mediador entre las capacidades de unas y otros/as, todas podemos encontrarnos en un trazo y un movimiento, en un poema o una forma de narrar. Podemos compartir una exposición y tener una emoción al respecto, leer un libro y generar nuestra propia vivencia y narración del mismo. El capacitismo actual que promueve la sociedad de los/as más preparados/as deja poco espacio para las divergencias y la cultura pequeña, de barrio, de tiempo y encuentro.

Creemos que en esta nueva forma de cuidar lo singular y lo común, la subjetividad y el cambio social podemos encontrarnos todas en nuestras diversidades.

Dentro de nuestro programa de actividades contemplamos el cuidado de la subjetividad y la creatividad a través de talleres de arte, música, canto y expresión, grupos de tejedorxs y el del cuerpo con yoga y chi kung.

Por otro lado, ofrecemos un espacio de exposiciones para las/os artistas emergentes de la ciudad y estamos conformando una red de artistas afines a la diversidad. Con todo ello se diseñan programaciones mensuales abiertas a toda la comunidad, generando encuentros de cuidado y escucha que dan cabida a diferentes discursos y capacidades (Martínez, 2022, Moreno, 2016).

– **El arte como vía. La representación y el desarrollo de la identidad como derecho.**

La orientación de los talleres de Arteterapia es que las personas con diversidades vayan tomando caminos singulares que les permitan sentirse representados y con un discurso propio (López, 2006).

Una parte más de la desinstitucionalización es poder formar parte de espacios sociales en los que estas personas antes no habían tenido ningún espacio de representación.

Se está trabajando en la línea de exposiciones conjuntas en diferentes espacios y en la generación de becas en espacios de formación artística y cultural para las personas diversas que estén interesadas.

5.1.2. Viana de Cega

Por otro lado, está el Centro Viana, ubicado en Viana de Cega. Cuenta con un centro ocupacional, una residencia y viviendas tuteladas. Aquí el proceso es la inversa, dada las necesidades de las personas se ha realizado una apertura del centro hacia la comunidad. Jardines y salas habilitadas como espacio de encuentro, dando una oferta socio comunitaria entorno a la naturaleza y el arte. Aun así, los ratios de este espacio son muy bajos para poder apoyar a las personas con sus historia de vida, necesidades y deseos.

El proyecto en Viana de Cega está en fase de desarrollo/proyección, dando a conocer el mismo entre los posibles interlocutores de la zona.

FIGURA 3. *Espacio Viana de Cega*



Fuente: elaboración propia

Líneas estratégicas Viana de Cega

- **El arte y naturaleza como motores del cambio.**

  El espacio es el punto fundamental de este proyecto. Un espacio natural proyectado para ser transitado por cualquier persona y en el que se puedan plantear diferentes acciones culturales.

- **La integración de la institución como un nuevo motor sociocultural:**

  Apostamos por la apertura del centro y la incorporación de su programa sociocultural dentro de los circuitos públicos. Apostando por una agenda donde el arte y la cultura sean el principal motor del cambio y facilitador de la unión de las personas.

- **Transversalidad, educación y respeto hacia la naturaleza**

  Uno de los grandes motores de cambio social es la educación en la diversidad, para ello y como eje transversal, el centro contará con un aula de la naturaleza que abrirá su puerta a los escolares de la zona que podrán pasear por este espacio de unión entre personas de diferentes condiciones y el hábitat multiespecies.

6. CONCLUSIONES

Es necesario propiciar espacios que ayuden a la unión de la comunidad, a su acercamiento, pero dentro de todo este proceso nunca debemos perder el objetivo principal de todo ello y es ayudar en que las personas puedan ejercer su derecho a llevar la vida que desean.

En toda esta marea de nuevas estrategias podemos dejarnos llevar por el ideal perdiendo el foco de las personas y sus deseos.

Para muchas de las personas con diversidad funcional su primer y verdadero hogar fue la residencia. Fue el primer espacio que pudo habitar con libertad y como un igual, fue el primer lugar al que pudo llamar “mi casa”, por tanto, la opinión de las personas siempre debe ser respetada, aunque no sea la deseada.

La necesidad de cambio en el modelo residencial es una gran realidad que se hizo evidente durante la pandemia. Dentro de todas las cuestiones que se plantean respecto a esto espacios, su apertura hacia la comunidad es una de las grandes necesidades.

Juntado estas tres premisas se realizó este proyecto, lo primero y fundamental es tener en cuenta el deseo de cada persona y hacer una apertura a la sociedad desde espacios creados para ello o abriendo las puertas de la residencia.

Nos hemos encontrado con grandes problemas como es una sociedad que no conoce la discapacidad o profesionales que ven un futuro incierto, pero los logros están siendo mayores y es que al comenzar a trabajar nos hemos topado con una comunidad activa que no solo busca la inclusión de la diversidad funcional, sino que se preocupa por los problemas de sus mayores y jóvenes y que ve el arte como una forma de dialogar entre todos. Unir en diálogo a esta red social ha sido uno de los primeros trabajos.

El recorrido que llevamos es breve y los objetivos son muy grandes, por eso para nosotros también es necesario la observación y evaluación continua, replantear cada parte del proceso si es necesario, ir despacio pero seguro y no ir a zancadas propiciando que la comunidad no nos pueda seguir.

Aun no podemos concluir en más de lo que nos marcamos como objetivo, nuestro recorrido es muy corto para poder hablar de más, pero sabemos que estamos en el camino del cambio necesario para las personas con diversidad funcional.

7. NUEVOS FOCOS DE ESTUDIO Y DISCUSIÓN

Tras concluir este escrito queda destacar posibles nuevas vías de estudio como pueden ser:

- La tercera edad y su valor social dentro de la comunidad.
- Nuevos perfiles profesionales en el campo de los servicios sociales del futuro. Formación y capacitación.

- La institución como promotora socio comunitaria. La apertura hacia la comunidad.
- La ruralidad como reto en toda su dimensión social.
- Diferencias en el modelo de desinstitucionalización de personas mayores y personas con diversidad funcional. Características y necesidades.

Estas son parte de esas posibles nuevas vías de investigación e intervención que se abren tras el presente estudio, aunque con más tiempo de intervención puedan surgir nuevas e incluso focos de discusión.

Como foco de discusión se cuenta con uno que con seguridad a marcado desde el principio el carácter de este proyecto y este es poner por encima de todo el deseo de la persona frente a su desinstitucionalización y es que sabemos que en muchos de estos casos la institución ha sido un verdadero valor para la libertad de la persona. Muchas de las personas con diversidad funcional han encontrado la libertad y autonomía que no podían lograr dentro del hogar familiar. En muchos casos el cambio en el modelo residencial, con ratios muy bajos, donde se tienen en cuenta los deseos de cada persona para la organización diaria, provocan que las personas encuentren ese espacio donde crecer en libertad pudiendo desarrollar su proyecto de vida. Es por todo ello que no con todas las personas vale la desinstitucionalización. Esto complica la labor de los servicios sociales que cada vez ven más ampliado y disperso su campo de acción. Aun así, ha de ponerse el foco en la persona y su deseo.

Otro foco de discusión en el que no vamos a entrar por no poder aportar los datos necesarios, pero si comentar, es el económico. Ambos modelos de cuidados pueden suponer distinto gastos a la administración, pero en cualquier caso no ha de ponerse el foco en lo económico sino en las personas y sus deseos.

8. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Son muchos los que han ayudado a poder llevar a la puesta en marcha de este proyecto donde cabe destacar:

Plena Inclusión Castilla y León y Fundación Personas, en este último hay que destacar el apoyo y compromiso de Ángela Galán, coordinadora de El Barco de la Rubia y Mª Eugenia del Olmo, delegada de Valladolid y directora de ASPRONA.

A cada uno de los trabajadores de los centros, grandes profesionales.

A todos aquellos que han querido escuchar este discurso del cambio y que como agentes sociales han querido sumarse a intentar hacer una sociedad más justa para todos sus ciudadanos.

De cara a esta investigación, cabe destacar el apoyo y ayuda de Sofía Marín y Pablo Coca: Universidad de Valladolid y Laura de Miguel Álvarez: Universidad Complutense de Madrid.

Pero, sobre todo, a cada una de las personas valientes que han hecho de su discapacidad una marca personal y que se han unido a dar sentido a este proyecto y a enriquecer su barrio y comunidad.

9. REFERENCIAS

Colectivo Debajo del Sombrero (s.f.). https://www.debajodelsombrero.org/

Compañía de Teatro y Danza El Tinglao (s.f.). https://eltinglao.org/

Estrategia 2023. (s.f.). Objetivo 3 Salud y bienestar. Estrategia 2023 Desarrollo Sostenible. https://estrategia2030.es/objetivo-3-salud-y-bienestar/

Fundación personas. (s.f.). https://fundacionpersonas.es/

Innerarity, D. (2006): El nuevo espacio público. Espasa Calpe.

Intecum (s.f.). https://serviciossociales.jcyl.es/web/es/dependencia-discapacidad/proyecto-intecum-atencion-final.html

La Casa Encendida (s.f.) https://www.lacasaencendida.es/

López Fernández-Cao, M. (coord.). (2006) Creación y posibilidad aplicaciones del arte en la integración social. Fundamentos.

MDSociales2023. (Ed.). (2022). Estrategia española sobre discapacidad 2022-2030. Para el acceso, goce y disfrute de los derechos humanos de las personas con discapacidad. Ministerio De Derechos Sociales y Agenda 2030. https://www.mdsocialesa2030.gob.es/derechos-sociales/discapacidad/docs/estrategia-espanola-discapacidad-2022-2030-def.pdf

Martínez Cano, S. (2022). La mediación artística en entornos universitarios: lo corporal, lo emocional y lo performático, en Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación para inclusión social 17, 37-48.

Moreno González, A. (2016). La mediación artística: arte para la transformación social, la inclusión social y el arte comunitario. Octaedro.

Mundet Bolós, A., Fuentes-Peláez, N. & Pastor, C. (2017). El fomento de la inclusión social infantil a través de los lenguajes artísticos. Pedagogía social. Revista interuniversitaria, 29, 143-156.

Palacios Garrido, 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.

Plena Inclusión. (s.f.). https://www.plenainclusion.org/

Rural Care. (s.f.). https://ruralcare.eu/es/

Torrealba, R. (2021). Arte & parte: Metodología artística para la Inclusión. Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano. http://hdl.handle.net/20.500.12010/22162

DONNE AD ARTE Y LA *IN-CERTEZA* COMO POSIBILIDAD. UN ENCUENTRO FEMINISTA EN LA *ACCADEMIA DI BELLE ARTI* DE NÁPOLES

EVA SANTOS SÁNCHEZ-GUZMÁN
Universidad de Murcia

1. INTRODUCCIÓN

Varias son las líneas que abordamos en este escrito, pero tal vez, lo más significativo será dar valor a las relaciones que se establecen entre ellas, por que en sí, este texto trata de lo relacional para situarnos en una acción feminista.

En primer lugar debemos situar el propio cuerpo de la escritura en un cuerpo sexuado femenino, que prende, del mismo modo que Emanuela De Cecco (2013), algunos principios del pensamiento feminista de la diferencia sexual para dar importancia al reconocimiento recíproco que se da entre las mujeres como paso previo -y en paralelo- para otorgar valor a las relaciones que entre ellas se construyen. Porque si las mujeres están presentes en el contexto artístico es desde el reconocimiento unánime a aquellas que sentaron las bases de una conquista anunciada de sus derechos y libertades.

Reconocemos que nuestro ámbito de investigación es el arte y la creación y nos situamos, en la mayoría de las ocasiones, como herederas de aquellas artistas de los sesenta y setenta que abordaban en sus creaciones cuestiones propias de un género silenciado, cuando, quien escribe, apenas vislumbraba su vocación. Esta línea de trabajo nos llevó a descubrir el grupo *donne ad arte*[60], organizado por la profesora Maria Cristina

[60] En el texto leeremos el nombre del grupo, así como el de cada una de las acciones o creaciones que genera, con todas sus letras en minúscula con el fin de respetar el modo de escritura que ellas utilizan.

Antonini, profesora de la *Accademia di Belle Arti* de Nápoles y en el que participan estudiantes mujeres. Nuestro primer acercamiento a ellas se dio a través de su sitio web: "*il fondo nella biblioteca Anna Caputi" dell'Accademia di Belle Arti di Napoli dedicato alle artiste e alla cultura di genere*" reza su presentación, junto a la imagen de una composición de flores y libros. El carrusel nos devolvía fotografías de libros de artista que invitaban a ser descubiertos en sus texturas, colores, trasparencias y desdoblamientos. Indagando en sus eventos nos llamó la atención *para la guerra nada* -tal vez por su escritura en español- sabiendo del valor otorgado por el grupo a las acciones artísticas relacionales con las que el proyecto estaba comprometido. Así se construía la seguridad de hallarnos ante un espacio cercano a los intereses que en esos momentos rondaba nuestra creación.

En la primavera de 2022 nos pusimos en contacto con el colectivo para proponerles la elaboración conjunta de una propuesta creativa y relacional, *La incertidumbre como posibilidad* acogiéndonos a la convocatoria de becas *Moving minds* de la Universidad de Murcia. El 5 de octubre conocíamos personalmente a Maria Cristina. Poco a poco también a Alessia, Fiorita, Agnese, Cristina, Carlotta, Marta y Federica que se cruzaron en el caminar de esta creación y, al tiempo que superponíamos nuestras puntadas en un bordado colectivo, iban descubriéndonos las andaduras, hallazgos, luchas y la actual incerteza en la que se ve el colectivo.

La profesora Maria Cristina Antonini fue dando forma al proyecto *Donne ad arte* con la convicción de ofrecer una plataforma para los discursos de las mujeres en el ámbito artístico. Maria Cristina es una mujer de apariencia segura, de palabras firmes y mirada clara; feminista en su ADN, activista desde los años 70 por los derechos de las mujeres y defensora de una diferencia femenina que otorga al género una responsabilidad de reconocerse. Madre, artista y docente en la Accademia di Belle Arti de Nápoles fue configurando *donne ad arte*, ante la certeza de que las cuestiones relativas a la discriminación del género femenino aún no han sido resueltas.

2. OBJETIVOS

Es ahora el tiempo de la escritura, de reconocer esta labor y de agradecer su existencia que, más allá de una loable lucha por obtener un espacio en la biblioteca Anna Caputi ubicada en la *Accademia di Belle Arti*, desarrolla iniciativas (*performances*, obras colectivas, conciertos, debates, exposiciones, etc.) dedicadas a la cultura de las mujeres.

Ampliamos nuestro objetivo creativo para completarlo con una indagación que nos permitiera poner en valor a *donne ad arte*. Para hilar esta investigación nos fuimos preguntando cuáles son sus objetivos una vez iniciado el archivo, o cuáles son sus estrategias de acción y cómo se relaciona con la *Accademia*.

3. METODOLOGÍA

Configuramos el discurso con nuestras conversaciones que durante dos meses se iban salteando de correos electrónicos y ricos encuentros presenciales en el *Taller di pittura* de la *Accademia* situado más allá de un cuarto piso de desgastados peldaños de mármol. Cada viernes, y reconfortadas con una exquisita pizza de escarola, bordábamos, charlábamos y organizábamos el noveno evento de *donne ad arte*. Son significativos para la elaboración de esta indagación-reconocimiento los contenidos que nos ofrece el sitio web www.donneadarte.net/. En él se vislumbra el espíritu del proyecto, el valor otorgado a las creaciones artísticas y, especialmente, la actividad incesante y comprometida con la reflexión en torno a la situación actual de las mujeres y el mundo del arte. Así mismo, recurrimos a fuentes bibliográficas consultadas en el fondo de *donne ad arte* con una metodología del hallazgo, del descubrimiento y el acontecimiento.

El proceso se vertebra con la elaboración de *in-certezze* un libro-mantel bordado colectivamente en el que derivó la primera propuesta creativa cuya metodología de la incertidumbre ha guiado gran parte del trabajo.

4. RESULTADOS

4.1. El fondo *donne ad arte*

La biblioteca de la *Accademia di Belle Arti* de Nápoles, inaugurada a mediados del siglo XVIII, alberga sobre todo tratados de arte, de técnicas artísticas, geometría o química y una extensa y variada documentación que recoge la historia de la propia academia y su papel en la zona sur de la nación. A pesar de su nombre femenino, Anna Caputi en memoria de la conservadora e historiadora que gestionó sus fondos durante la segunda mitad del pasado siglo, y en la línea del resto de archivos de la memoria cultural, los escritos que recogen pensamientos y creaciones de mujeres son difíciles de hallar en sus solemnes vitrinas. La profesora Maria Cristina Antonini, consciente de esta ausencia, hace 11 años empezó el proyecto *donne ad arte* con la convicción de ofrecer una plataforma para los discursos de las mujeres en el ámbito artístico invitando a amigas, mujeres artistas, galeristas e instituciones a donar textos que suplieran la escasez de la presencia de las mujeres en la biblioteca Anna Caputi.

Así el proyecto *donne ad arte* se inicia con la creación de un fondo compuesto principalmente por donaciones recibidas sucesivamente. Maria Cristina Antonini nos explica que

> partiendo de mí misma y casi como un acto hecho a mano, como suelen hacer las mujeres: me puse en contacto con amigas y mujeres que conocía en el mundo artístico y les pedí si tenían catálogos, libros, testimonios si quisieran guardarlos en un fondo dedicado a las mujeres, en la Biblioteca Anna Caputi. Las mujeres contactadas no solo se unieron, sino que se lo contaron a otras, así que nos convertimos en una pequeña red. A la que se sumaron algunos museos y galerías. (Correspondencia 29 de abril de 2023).

FIGURA 1. *Maria Cristina Antonini colocando los primeros documentos en la vitrina del fondo donne ad arte. Junio de 2018. Accademia di Belle Arti. Nápoles.*



Fuente https://www.donneadarte.net

Al cabo de varios años estos volúmenes quedarían dispuestos en el vestíbulo central de la biblioteca. Lo importante era su presencia diferenciada del resto porque solo así se podría ser conscientes de su existencia. Para que fuera identificable Antonini reclamaba una librería distinta al resto del mobiliario. Esta demanda no debiera tildarse de capricho, sino una precisa elección política cuyo fin es obtener las mismas oportunidades y al mismo tiempo el reconocimiento de la diferencia. Además, la

librería que acogiese el fondo debería ser de vidrio, otorgando un valor simbólico a su trasparencia y adaptándola a una estética contemporánea que datara así este espacio conquistado a la cultura al mostrar un claro contraste con el mobiliario más clásico del resto de la estancia.

Actualmente en el fondo hay catalogados 354 documentos y algunos más que se encentran a la espera de este proceso.

4.2. Una extensión activa: Ediciones y eventos *Donne ad arte*

El objetivo del proyecto no era solo fomentar la presencia de mujeres en la biblioteca, sino llamar la atención sobre la cultura de las mujeres en general desde la *Accademia* hacia la sociedad. La creación colectiva de libros de artista sería uno de los medios que se proponen para ello, concluyendo hasta el momento *le cose che accadono* (Antonini, 2021) con un grupo de mujeres artistas de Milán y *one together, in progress* fruto del encuentro e intercambio con otras mujeres que trabajan en el mundo del arte.

En los primeros encuentros Maria Cristina Antonini nos indica que la línea creativa que el grupo va consolidando y alrededor de la cual está formando una identidad en la *Accademia* es la elaboración de este tipo de publicaciones. De hecho, muchas de las acciones que veremos a continuación se configuran en ensayos visuales a modo de libros de artista. La colección de estos documentos, junto a algunas donaciones, se expone en grandes vitrinas en el pasillo de la tercera planta de la *Accademia*. Este interés por los libros de artista ayudará a la definición del objeto de nuestro bordado colectivo, como veremos más adelante.

Poco a poco, entre los compromisos que asume el grupo se asientan la organización de conciertos, exposiciones, espectáculos, encuentros, momentos de intercambio y otras iniciativas creativas como acciones, performance, etc. Dos hitos en su propósito de dar visibilidad a la cultura de las mujeres serían la creación de su página web en 2020 que es alojada en la web de la *Accademia de Belle Arti* de Nápoles y los boletines mensuales, llevando hasta la actualidad 33 envíos en los que se comparten muestras, exposiciones, enlaces a artículos o blogs.

***FIGURA 2**. le cose che accadono. Libro de artista. 2021*



Fuente: Fotografía de Eva Santos

Es difícil estructurar estas actividades y agruparlas con claridad para organizar apartados en el presente discurso por cuanto su movimiento es a modo de redes que se intercalan y fluctúan entre ellas. De lo que tenemos certeza es que *donne ad arte* es una plataforma activa que pone su foco en atender a la cultura de las mujeres sobrepasando las intenciones de su archivo inicial.

El proyecto es un programa transversal que atañe -o se desea- a toda la *Accademia*, conformado por María Cristina Antonini y un grupo variado de mujeres estudiantes, que van sumándose y alternándose a lo largo de los años, que se acercan, generalmente, por curiosidad, por un interés ya formado o por experiencias personales; “algunas empiezan con la pasantía formativa, que consta de 4 módulos de 1 crédito cada uno, se puede hacer uno o los cuatro, luego el que quiera se queda”, nos comenta Maria Cristina (Conversación personal 14 de octubre de 2023) Juntas invitan a la participación y, sobre todo, a la reflexión del contexto social de las mujeres a través de la creación artística.

Periódicamente organizan sus eventos en los que animan a las personas participantes con el slogan *porta un libro porta un fiore*. En ellos se ofrecen conciertos como el de la vocalista Romilda Bocchetli, acompañada de Tsvetanka Georgina Astaryan y de Ermina Kacani (*donne ad arte*[2]; 2015); invitan a mujeres de diferentes disciplinas para participar en encuentros, así dialogan con Gianna Escatarzi de la *Libreria delle donne* de Florencia (*donne ad arte*[5]; 2018); brindan homenajes a la crítica e historiadora de arte Lea Matarela, tras su fallecimiento, con las muestras *anemoni* y *anemoni due* (*donne ad arte*[6]; 2019 y *donne ad arte*[7]; 2020); realizan performance y acciones como *ri-camare* que se presentaría en *donne ad arte*[9] (2022), y comparten sus acciones y proyectos. Rescatamos a continuación alguno de ellos.

4.2.1 abito/abitare/abitando (2014)

> abito, abitare, abitando
> una casa, una stanza, un luogo
> il corpo, la pelle il cuore
> i gesti, le parole, gli sguardi
> i vestiti
> una situazione, un'atmosfera, una relazione
> una terra, un stato, il mondo, il mare
> abitare ed essere abitato/i
> abitare significa sentirsi a casa (*donne ad arte*, 2014, 2)

Abito/abitare/abitando (Maria Cristina Antonini, 2014) fue un programa de intervención artística participativa que duró tres años e involucró a los y las estudiantes que en ese tiempo asistían a los cursos de la profesora Antonini. Se inicia antes de la formación de *donne ad arte* invitando al grupo *donne in nero* a conversar especialmente sobre Israel y Palestina y en general sobre los difíciles lugares en que este grupo está presente. *Donne in nero* es un movimiento feminista y pacifista internacional, nacido en Jerusalén en 1988 con la iniciativa de mujeres israelís que deseaban disociarse de la ocupación de los territorios palestinos de su gobierno. Defiende la resolución de conflictos no con la eliminación del otro, sino a través de la escucha y la relación; de hecho, el cuerpo, en silencio y vestido de negro, se convierte en protagonista de situaciones difíciles y de guerra que el colectivo escenifica en acciones performativas.

***FIGURA 3**. Tejido elaborado por estudiantes mujeres de la Accademia di Belle Arti de Nápoles y Donne in nero con la coordinación de Maria Cristina Antonini. 2014.*



Fuente: https://www.donneadarte.net

Se trabajó el vínculo mediante la elaboración de un gran tejido colectivo en el que puede leerse *DONNE IN NERO NAPOLI* (Fig 3) y que se confeccionó a partir de prendas traídas por algunas de las participantes. "Así las diversas piezas encontradas, cortadas, cosidas juntas, nos muestran una historia de la existencia a modo de mosaico que facilita nuevas relaciones entre los estudiantes". (Antonini, correspondencia personal, 29 de abril de 2023). De esta experiencia se edita un libro de artista a modo de registro visual que se manifiesta como una metáfora de la permanencia del vínculo establecido entre *donne ad arte* y *donne in nero*: "teníamos ganas de contar historias, tal vez también de aplazar las despedidas, ciertamente de dejar huella" (Antonini, correspondencia personal, 29 de abril de 2023). Cada página conjuga una leyenda narrada sobre la imagen de restos de tejidos que acompañaban a esa historia.

***FIGURA 4**. Abito/abitare/abitando. 2014. Páginas 41 y 42*



Fuente: Fotografía de Sonsoles Tornero Ramírez

El 13 de mayo de 2014, en el teatro Niccolini de Nápoles, se lleva a cabo una acción performativa en la que 117 chicos y chicas vestidas de negro van en fila y unidos con la mano sobre el hombro, recorriendo cada rincón del teatro, habitando el espacio, habitando el mundo en una acción pacífica y poderosa y en la que se despliega la pancarta tejida previamente, "una vez más, el tejido común se manifiesta como una huella performativa de una manifestación por la paz y la justicia". El video, de Luisa de Gaetano, "Fuori la guerra dalla storia" registra la acción y la acompaña de un relato constante, en diversas lenguas del mundo y con voces de mujeres, del lema fuera la guerra de la historia (https://www.donneadarte.net).

4.2.2. donne in viaggio (2016)

Es un proyecto participativo ideado por Maria Cristina Antonini y Francesca Marone, profesora de la Universitad Federico II, en los primeros meses de 2016; concluye con la exposición *da donna a donna, immagini* que se muestra en la *Accademia* en el contexto de la tercera edición de *donna ad arte*, entre el 3 el 12 de marzo (Fig. 5).

En el acto de presentación de esta edición, Maria Cristina Antonini, comenzó haciendo presente el asesinato de María y Marina, dos argentinas de 20 y 21 años que fueron halladas envueltas en plástico en una playa de Ecuador. Un acto de violencia contra mujeres, acto tratado en la prensa desde una perspectiva absolutamente machista que se atreve a comentar como móvil del crimen el hecho de viajar solas.

***FIGURA 5**. Presentación en la Biblioteca Anna Caputi de la exposición da donna a donna, immagini. 2016.*



Fuente: https://www.donneadarte.net

Sin embargo, la acción surgió del deseo de concebir una propuesta de creación conjunta. Entre ambas docentes comenzaron el proyecto cuyo objetivo era el de pensar las relaciones entre ellas como mujeres. Esta manera de pensarse mutuamente la extendieron a las estudiantes del taller de *Educazione all'immagine* que dirigía Francesca Marona y las estudiantes de la asignatura de *Pittura e Tecniche performative* de Maria Cristina Antonini en un modo de confluir palabra e imagen y, a su vez, la expandieron a las relaciones con otras mujeres que habitaban en Nápoles, ya inmigrantes, ya autóctonas, incluyendo la realidad social en el espacio de ambas instituciones.

Todas ellas, investigaron e hicieron intercambios y encuentros entre sí, relatos y fotografías que reelaboraron posteriormente en el *Laboratorio de pittura*. La convocatoria, por tanto, favorece y acompaña a la diversidad de las relaciones que las jóvenes participantes son capaces de establecer y que se registra mediante imágenes que son testimonios de intercambios y reflexiones.

Estas modalidades de encuentro y creación afirman las organizadoras, son su deseo de permanecer juntas y en esta unión acoger la diversidad; así, "el tejido de las relaciones es la práctica política de las mujeres: siempre hemos pensado que estas modalidades son las únicas formas posibles de cambiar el mundo y seguramente traer felicidad a nuestra vida o más felicidad en nuestras vidas" (https://www.donneadarte.net).

Para cerrar el acto de presentación del proyecto se invita a las participantes a decir su nombre y su lugar de origen para reiterar su presencia y mostrar su rostro.

4.2.3. donne in panchinna (presentado el 13 de diciembre de 2017)

En el deporte se dice estar en el banquillo al referirse a los jugadores y las jugadoras que están de reserva, que se hallan disponibles para entrar en juego. Su intervención se da en muchos casos ante el fracaso o los resultados no esperados del resto de jugadores. Son casi la última esperanza para corregir lo que no funciona o bien se les da la oportunidad ante la victoria incuestionable, se les permite su participación cuando el juego ya no se puede perder (Antonini, 2017, p. 75).

donne in panchina es un alegato provocador para reclamar, no solo la posibilidad de sentar a las mujeres en el banquillo sino

> ante los desastres de una cultura masculina que ignora el valor de partir de uno mismo y la riqueza de las relaciones, somos conscientes de ser la única "reserva" posible, la única oportunidad de traer nuevas palabras y nuevos contenidos que pertenecen a la cultura de las mujeres, pero que pueden convertirse en patrimonio de todas y de todos [...] somos conscientes de que representamos la única posibilidad de cambiar profunda y radicalmente las reglas del juego. (Antonini, 2017, pp. 75-76)

FIGURA 6. *donne in panchina. Muestra en la Bilbioteca Anna Caputi. 2017*



Fuente: https://www.donneadarte.net

El proyecto nace del encuentro con Cinzia del Giudice, concejala del quinto municipio de Arenella Vomero, proponiendo intervenir algunos bancos del barrio a la "medida de la mujer". Tras las primeras puestas en común, las fases de la intervención se sucedieron del siguiente modo:

> Palabras de mujeres como punto de partida, identificando aquellas que connotan la cultura de las mujeres y de la diferencia (pensamos en el cuidado, la acogida, el apoyo, la belleza, el agrado, el uso diferente de las cosas que tenemos, la amabilidad, pero hay muchos otros).
>
> Traducir palabras y significados en "objetos" tangibles y por lo tanto en intervenciones en nuestros bancos (pensamos en reposabrazos, reposapiés, reposacabezas, apoyabolsos, maceteros, luces, altavoces para escuchar música, colores, fotografías, pero hay hay muchos otros).
>
> Pensar en una posible "leyenda" que invite a aquellos que quieren quedarse, ser incluidos en la intervención o fuera del banquillo. (https://www.donneadarte.net)

Una vez más, el proyecto ha traido nuevas relaciones y nuevos lazos. Las sugerencias e interpretaciones de las participantes han permitido pensar el espacio de un banco como un "lugar de pausa, de suspensión, de tranquilidad, de descanso, de encuentro con personas que, como nosotras, se detienen por un tiempo más corto o más largo -es posible hablar o callar, volver a encontrarse o no verse más" (https://www.donneadarte.net). Así, el banco, este espacio público que permite todo un mundo de relaciones y encuentros, es un banquillo fecundo para esta acción feminista.

4.2.4. *para la guerra nada* (12 de febrero de 2020)

Kelly Echeverry Alzate es una joven colombiana, activista de la Ruta Pacífica de la Mujeres que visitó la *Accademia* los días de la presentación de la pancarta confeccionada con *Donne in nero*. Los primeros encuentros con ella fueron pequeñas acciones con estudiantes *del Laboratorio di pittura* que se acompañaban de comidas y conversaciones"(Antonini, correspondencia personal, 29 de abril de 2023).

A su regreso a Italia, en 2020, contactó con *Donne in nero* para organizar un taller y dar a conocer la Ruta pacífica de las mujeres. Esta organización de mujeres colombianas nace en 1996 y aúna cerca de trescientos grupos y asociaciones con el objetivo común de combatir las discriminaciones de género y cualquier forma de violencia sobre las mujeres. Son feministas, pacifistas y animalistas en un país que vive un sangriento conflicto interno. Las mujeres de "La ruta" están convencidas que no puede llegarse a la paz duradera sin la memoria y el resarcimiento

de los crímenes cometidos y afirman que "los cuerpos de las mujeres son lugares de conflictos" (https://www.donneadarte.net).

La Ruta pacífica de las mujeres, *Donne in nero* y *donne ad arte* confluyeron en dos reuniones, una celebrada en Santa Fede Liberata (espacio de bien común de Nápoles) y la otra en la *Accademia di Belle Arti* de Nápoles el 12 de febrero de 2020. Kelly narró sus reivindicaciones, pudo responder a las preguntas y mostrar los videos de las actividades de La ruta. En el evento intervino la cantautora colombiana Marta Gómez, interpretando, entre otras, la canción "Para la guerra nada".

4.2.5. *svelate* (2022)

En septiembre de 2022 Mahsa Amini, de 22 años, muere bajo custodia policial, había sido detenida por no llevar bien colocado el *hiyab* o velo islámico. Se sucederán protestas en todo el mundo, especialemente en torno a la Universidad de Teherán coreando el lema "Mujer, vida y libertad". En su funeral decenas de mujeres se quitaron el velo mostrando su cabello. Así mismo, se difunde la fotografía de Mahsa como perfil en redes sociales y se hará viral el corte de pelo como acto de protesta ante esta injusta muerte que duele a todas las democracias.

El proyecto *svelate* de *donne ad arte* toma este asesinato como gérmen para pensar en las diversas situaciones de ocultamiento y anulación que sufren las mujeres y lanza una convocatoria en la que las personas que lo deseen podrán enviar un dibujo, fotografía, collage o creación (de 15 x 10 cm) a partir de las siguientes sugerencias:

> Cortar el velo, liberar el velo. 2. Revelar, dar a conocer una cosa que hasta ahora permanece escondida o que estaba destinada a permanecer oculta o desconocida, un secreto. 3. Extensión. a) Manifestar, mostrar con clara evidencia, traicionar al estado de ánimo que debería permanecer oculto o desconocido. [...] b) Referido a desvelarse, mostrarse en su apariencia real o en su personalidad intelectual o moral real. [...] Desveladamente, sin velo y abiertamente. (https://www.donneadarte.net/svelate).

De cada una de las postales recibidas se imprimen varios ejemplares para exponerse y repartirse en la novena edición de los eventos de *donne ad arte*.

***FIGURA 7**. Exposición de postales del proyecto svelate (noviembre 2022)*



Fuente: Fotografía Eva Santos

En marzo de 2023 *svelate* crece y se amplía desarrollándose un acto público en la Piazza Forcella (Nápoles); con la invitación a los centros educativos de Bonturi di San Bonifacio (1° grado secundaria, profesora Maria Tortino) y Don Lorenzo Milani di San Pietro di Lavagno (1° grado secundaria, profesor Vincenzo Garofano) y con el lanzamiento por redes sociales de la convocatoria *svelate il progetto abbraccia.*

> nuestro proyecto abraza: el abrazo implica contacto, toque... pero es un toque particular, es una acción que pregunta y de la que surge una respuesta, y en esa misma respuesta sigue presente el toque que la generó – (https://www.donneadarte.net/).

4.2.6. *In-certeze* (2022)

Definamos nuestro encuentro con *donne ad arte* como un espacio fértil que se construía en los primeros días de octubre de 2022 para acoger un bordado colectivo del que solo sabíamos su metodología, la incertidumbre, y del que aún tenemos el camino por concluir. Este proyecto surge en un tiempo dominado por un sentimiento de incertidumbre en muchos niveles y es acogido por *donne ad arte* en tiempos de su propia incertidumbre. La propuesta era abordar este sentimiento como una oportunidad para construir un espacio de resistencia reconociendo que un proyecto creativo siempre es un proyecto de incertezas.

***FIGURA 8**. Intercambios de in-certeze. 2022/2023*



Fuente: Fotografías Maria Cristina Antonini

Si la certeza nos ofrece un conocimiento seguro y claro, la incertidumbre nos sitúa ante la duda, debemos estar abiertas, procurar una escucha atenta y acoger las adversidades con resiliencia. Así, en los primeros días ante un lienzo blanco, unos hilos de colores y un otoño luminoso iríamos bordando nuestras primeras imágenes de la incertidumbre sin saber muy bien cómo continuar.

Cruzamos estas puntadas con la organización del noveno evento de *donne ad arte* y, si los tiempos de bordado se acortaban en la *Accademia*, el espacio se ampliaba para bordar en nuestros hogares portando la labor de modo alternativo.

Así, esta práctica artística se materializa en el bordado de un libro/mantel colectivo donde el mantel recuerda las piezas realizadas por mujeres que estaban a punto de casarse, un trabajo manual que es reflejo de un aprendizaje que se transmitía de madres a hijas. El mantel es también un recuerdo de las mujeres que servían la comida, cuidaban la casa y vivían

en una cultura de obediencia; es decir, funciona como una huella cultural, al menos de la mujer blanca occidental. ¿Cómo transgredir este hecho? ¿Cómo transformarlo en objeto de resistencia? Una vez concluido el mantel, se cortará de la misma forma que se cortan las hojas en la imprenta para encuadernar. Se transforma así en lugar de conocimiento. Cambiamos la imagen de aquellas mujeres que han servido, en mujeres a valorar pero también en mujeres lectoras o creadoras de otros saberes dando reconocimiento a sus labores como amas de casa. De la incertidumbre de bordar un mantel de boda a la incertidumbre que se produce en el proceso creativo.

5. DISCUSIÓN

La creación de archivos o espacios dedicados a la conservación de la memoria escrita femenina es una labor precisa destinada a preservar las voces de las mujeres, sus creaciones, sus posiciones e ideologías. Salvaguardar es permitir y favorecer el intercambio generacional y reconocer el valor patrimonial de estos documentos. Estas memorias son testigos de conquistas y posibilidades que deambulan entre certezas e incertidumbres. En Europa, dos de las referencias ineludibles para pensar el movimiento de conservación de la memoria femenina son la *Bibliothèque Marguerite Durand* de Paris (1931) y *The Women's Library @ LSE* de Londres (cuyo origen data de 1926 como *Library of the London Society for Women's Service*) En Italia encontramos *L'archivio della Rete Lilith* que actualmente está depositado en la Asociación Làadan y que conforma una red de archivos en todo el país (https://www.retelilith.it/), destacamos también la *Associazione Archivio per la memoria e la scrittura delle donne* o el *Archivi Riuniti delle donne* en Milán, entre otros. Son centros que estimulan la creación de espacios de información y documentación y que persiguen promover la consulta de textos en los que las cuestiones relativas a las mujeres son el eje vertebrador. El Fondo *librario Soggettività femminile* es un punto de referencia en la ciudad de Nápoles. En 1991 un grupo de mujeres de su Biblioteca Nacional, en el deseo de dar testimonio al pensamiento de la diferencia sexual inicia un fondo con la presencia de textos difíciles de encontrar en otros lugares. (https://www.bnnonline.it/it/1/home).

En el ámbito artístico, sabemos que a raíz de los movimientos sociales de finales de los años sesenta se confirma la urgente necesidad de diluir las barreras entre lo político y la vida, así como entre la vida y el arte, entrelazando los tres términos en una fecunda relación. Se conciben situaciones creativas que cuestionan, contravienen e infringen las jerarquías y los cánones de la cultura del poder. Estos movimientos rechazan el lideralismo y recurren al juego, la ironía, el cuerpo o la interrelación de disciplinas para descubrir que la obra no es propiedad exclusiva del artista y menos del artista varón occidental. La autoafirmación del artista en la modernidad da paso al deseo de hallar e incorporar las relaciones a la creación artística. La llamada a la participación del espectador y la emergencia de obras colectivas van de la mano del reconocimiento de la intersubjetividad en la construcción del ser.

Donatella Franchi utiliza el término "la novità fertile" para referirse a la interrelación entre la energía de la creación y la energía de las relaciones buscando entender el origen relacional de la creatividad que reconoce el espacio del otro y permite un movimiento de vaivén entre las distintas subjetividades. La "novità fértile" es el término que da título a su intervención en *Matrice: Pensiero delle donne e practiche artistiche* (2004), compendio de pensamientos feministas escritos por autoras italianas que siguen el camino del feminismo de Carla Lonzi. Apoyándose en el arte y la creatividad proclaman una conciencia femenina que pone en marcha energías creativas y modos de pensar cómo estar en el mundo con los propios deseos, cuestionando las reglas o reinventando lenguajes.

Partiendo de la artista y psicoanalista israelí Branch Lichtenberg Ettinger, este grupo de pensadoras ambicionan incluso cambiar el nombre de lo que todavía llamamos generalmente "arte" por el término "Matrice" (matriz) encontrando en él la imagen que representa la madre y el hijo en los últimos meses de embarazo. Este momento se concibe como un símbolo de coexistencia de dos cuerpos en un único espacio, un modelo donde el "no-yo" no es un intruso, sino un acompañante. Son meses de fecundidad en los que se da una experiencia de conexión que aúna las huellas de cada ser humano, huellas que nos enseñan una relación de no oposición en la vida relacional, estrategia que trasladan a la interpretación, lectura y creación de las obras artísticas (Franchi, 2004, p. 14).

6. CONCLUSIONES

Hemos presentado parte de las diversas acciones y propuestas de *donne ad arte*; desde su análisis podemos concluir que *donne ad arte* se muestra como un movimiento que crea vínculos a través de experiencias que toman la creatividad como medio de conocimiento y vehículo de conexión. La creación de obras colectivas, que se erigen sobre la base de la no individualidad, fomenta las relaciones y los encuentros entre mujeres para demoler y reconstruir una sociedad machista muy asentada en el contexto italiano.

La creación de archivos de la memoria de las mujeres favorece la conquista de sus derechos y sus libertades ofreciendo, por un lado, el reconocimiento a escritoras y pensadoras que han construido la historia y otorgando, por otro, referentes a las nuevas generaciones. El fondo *donne ad arte*, contribuye a ello recopilando, especialmente, documentos que aúnan mujeres y arte.

Es la conciencia femenina por la justicia la que pone en marcha las energías creativas que el grupo promueve a través de la invitación a la participación. Así, el contexto social de la vida de las mujeres emerge como eje de acción, para explorar temas actuales. Ellas están atentas a lo que ocurre a su alrededor en temas de política de género y no dudan en coordinar sus eventos o elaborar sus *newsletter* para dar visibilidad, reflexionar y cuestionar, desde una acción creativa y atenta, cada uno de los acontecimientos.

Estudiar y compartir el trabajo de este grupo nos ha confrontado con la propia posición y pensamiento como mujeres en nuestra diferencia. Tal como señala Chela Sandoval (citada por Timeto, 2013) ser conscientes de la diferencia no es asumir una diferencia en si misma, sino solo diversos modos de posicionarse, de ser diferente ante las cuestiones que se nos presentan.

Constatamos, así mismo, que el cuidado por las personas, por los detalles de cada uno de los eventos o de cada una de las creaciones es parte de su compromiso con las mujeres. Toman esta cualidad asignada al

género femenino como una capacidad para compartir y ofrecer porque cuidando podremos trasformar nuestro modo de cohabitar.

Donne ad arte es un ejemplo de compromiso con las mujeres en el ámbito educativo que a lo largo de su trayectoria mantiene una defensa del feminismo en la institución. Poco a poco ha configurado un fondo bibliográfico para compensar la escasez de documentos que recogen pensamientos y creaciones de las mujeres en la biblioteca Anna Caputi; ha generado eventos y encuentros para analizar y exponer obras tanto plásticas como musicales, poéticas o performativas de mujeres y ha promovido la elaboración de creaciones colaborativas activando a las estudiantes de la academia a participar y a aportar sus visiones renovadas en el pensamiento feminista. Sin embargo, esto no siempre ha sido fácil. En los últimos meses la relación con la institución está siendo más complicada pero, esperemos que la incertidumbre proyectada en la obra *in-certeza* permita sobrepasar los obstáculos y seguir creyendo en este laudable proyecto.

7. AGRADECIMIENTOS

Queremos agradecer a cada una de las componentes de *donne ad arte* por su acogida y, especialmente por su labor recogida -en parte- en este escrito. Gracias a Maria Cristina Antonini, Alessia Canelli, Fiorita Ragozzino, Agnese Fornito, Cristina Taffuri, Carlotta Lentini, Marta Perroni y Federica Vitiello.

Este proyecto ha sido financiado por la convocatoria Movind Minds de la Universidad de Murcia.

8. REFERENCIAS

Antonini, M. C. (2017). donne in panchina. Donne ad arte.

Antonini, M.C. (2021). le cose che accadono. Donne ad arte.

Biblioteca Nazionale di Napoli. (2023). https://www.bnnonline.it/

De Cecco, E. (2013). Date le circostanze. Autoritratti: iscrizioni del femminile nell'arte italiana contemporánea (pp. 157-163). Museo d'arte Moderna di Bologna.

donne ad arte. (2014). Abito, abirtare, abitando.

donne ad arte-abana Napoli. (2020). https://www.donneadarte.net

Franchi, D. (2004). La novitá fértile. Matrice: pensiero delle donne e practiche artistiche (pp. 13-32). Editorial Via Dogana,.

Gaetano, L. (2014). Fuori la guerra dalla storia. [video] vimeo https://www.donneadarte.net/copia-di-donne-in-viaggio

L'archivio della Rete Lilith (2022). https://www.retelilith.it

Timeto, F. (2013). Da Federica Timeto a Uliana Zanett. Autoritratti: iscrizioni del femminile nell'arte italiana contemporánea. (pp. 21-23). Museo d'arte Moderna di Bologna.

LA DANZA COMO SENSIBILIDAD EN NIETZSCHE Y SU INFLUENCIA EN LA CREACIÓN ARTÍSTICA

CARLOS ROLDÁN LÓPEZ
Universidad Rey Juan Carlos

1. INTRODUCCIÓN

La danza constituye para Nietzsche uno de los fenómenos artísticos donde más claramente puede visualizarse la expresión de lo mutable, el devenir propio de la existencia, siempre cambiante, creando sentidos en la propia inmanencia de la existencia sin intentar fijarlos ni cristalizarlos. Se trata del arte en movimiento por excelencia, aquel donde el hombre se abandona al caos de lo real. La danza es, en efecto, el lenguaje propio de la ligereza y la libertad, donde se puede "Ser" en lo deviniente: "Solo en el baile sé decir los símbolos de las cosas más sublimes" (Nietzsche, 2007, p. 128).

Por lo expuesto, en este artículo se buscará construir la concepción de la danza como una figuración de los devenires de la vida desde la filosofía de Nietzsche, transitando pasajes por su crítica al lenguaje tradicional que subyace al sujeto moderno, la función del pensamiento como símbolo de la esencia del baile, el juego consigo mismo como un arte de cultivo, hasta la importancia que tiene para el filósofo bailarín la concepción de un "nuevo lenguaje" artístico en el que prima el baile.

2. OBJETIVOS

2.1. OBJETIVO GENERAL

Construir la concepción de la danza como expresión del devenir de la vida desde el pensamiento filosófico y estético de Nietzsche.

2.2. Objetivos específicos

- Desarrollar la noción de danza según Nietzsche.
- Describir el rol de la razón imaginativa en la construcción de ficciones provisorias.
- Explicar la importancia que Nietzsche da a la función del pensamiento.
- Caracterizar la crítica de Nietzsche hacia el lenguaje tradicional.
- Relacionar juego y arte.
- Caracterizar y comprender el lenguaje del arte como una concepción más deviniente, diversa y no cristalizable.

3. METODOLOGÍA

Para llevar a cabo esta investigación se realizará un análisis documental de la obra de Nietzsche y recogimiento de otros autores, acerca de su concepción de la danza como arte no sólo corporal, sino como un lenguaje de expresión que contribuye a la devinencia, la diversidad y la superioridad del hombre por encima de todo, inclusiva la muerte.

4. DESARROLLO

4.1. La danza como la expresión de lo mutable y sublime

La danza implica una nueva forma de sensibilidad, ya que se debe aprender a usar otros sentidos, en la medida en que el espíritu del bailarín vive en todo su cuerpo, lo cual hace al hombre que ha aprendido este arte, virtuoso en múltiples sentidos.

Efectivamente, la exaltación de la danza como fenómeno estético se encuentra muy ligada al elogio nietzscheano del cuerpo, que se enfrenta a la concepción filosófica tradicional que ha establecido la superioridad del alma o de la conciencia.

Ciertamente, las funciones animales son, por principio, millones de veces más importantes que todos los bellos estados y alturas de la conciencia: estas últimas son un excedente en la medida en que no tienen que ser instrumentos de esas funciones animales.

La vida consciente entera, el espíritu juntamente con el alma, con el corazón, con la bondad, con la virtud: el trabajo de todo esto ¿a quién presta sus servicios? Al máximo perfeccionamiento posible de los medios (medios de nutrición, de intensificación) de las funciones animales fundamentales: sirve sobre todo a la intensificación de la vida (Nietzsche, 1987).

Como afirma Berti (1994), todo baile necesita un cuerpo flexible, cuyo símbolo y expresión es el alma contenta de sí misma. La danza es una manifestación de la vida en tanto pone en movimiento el cuerpo liberándolo de las ataduras, para lo cual es preciso que sea sano y brioso.

La danza es la máxima expresión del movimiento siempre cambiante, no anquilosado. Atrapa el devenir pero al mismo tiempo, deviniendo. El hombre que se acerca al fin aprende a bailar, a correr y a saltar, hace fuerte sus piernas (Berti, 1994, p. 304).

Se trata, una vez más, del elogio de la ligereza del movimiento dionisíaco contra la pesadez que ha caracterizado a la tradición filosófica imperante. Hay en esto una inversión de valores, se afirma la vitalidad del hombre a partir de una valoración del movimiento, de la levedad, del fluir y la multiplicidad.

4.2. El baile y la razón imaginativa

El baile, el lenguaje que elude el espíritu de la pesadez que se arrastra hacia la cruz, es espíritu de ave y residuo dionisíaco, es la fuente de lo fluyente y siempre viviente, donde aflora el juego de instintos vitales. La condición esencial de la figura nietzscheana del hombre futuro, es saber danzar con las piernas, con la cabeza, etc. Baila tratando de ir más allá de su propia torpeza, baila encima de sus Pensamientos, encima del lodo y encima de la muerte que todo lo congela: “Nietzsche incita al hombre superior a que baile, a que se eleve” (Berti, 1994, p. 305).

Como puede verse, a partir de esta concepción de la danza como arte en movimiento, y expresión del devenir de la vida, Nietzsche parece plantear la necesidad de tomarla como nuevo modelo del pensamiento, de la filosofía creadora. Se trata de lograr bailar con la cabeza.

> Así quiero yo al hombre y a la mujer; el uno apto para la guerra, la otra apta para dar a luz; pero los dos aptos para bailar con la cabeza y las piernas. ¡Y que un día que no haya bailado una vez al menos, sea un día perdido para nosotros! (Nietzsche, 1983, p. 254)

La posibilidad de entender el pensamiento como danza es también la posibilidad de entender la filosofía como riesgo frente a la seguridad de la metafísica, entendida por Nietzsche como un nihilismo decadente. La danza como paradigma del pensar genera continuamente nuevas figuras que pueden liberarse de una concepción extremadamente pesada del llamado fundamento último.

El filósofo concebido como danzante, no hace sino probar continuamente nuevas posibilidades, nuevas e imaginativas solucionas a los problemas. De alguna manera podríamos hablar de "ensayar" alternativamente distintas perspectivas. Ello es posible por una nueva forma de racionalidad que ya no es unidimensional, sino bailarina, que permite al filósofo artistas desmembrar caminos ya tomados para esbozar otros nuevos y distintos.

La razón de la que hablamos está basada en el nomadismo, en el movimiento, su modelo son los movimientos corporales, propios de un filósofo que ya no cree en fundamentos últimos y, por tanto, debe concluir solo de forma provisional. La provisionalidad se convierte así en una característica del pensamiento que guía al filósofo bailarín, es una nueva forma de racionalidad del ser humano que supera la racionalidad instrumental de la Modernidad, muerta como sombra de Dios que es. Esta razón instrumental no puede ser sustituida por la mera inmediatez, ni el mero azar, se hace necesaria la hermenéutica crítica del presente.

Mientras que una razón sedentaria busca denodadamente soluciones últimas, la razón cambiante, bailarina da cuenta de la multiplicidad, de la riqueza de aspectos de aquello de lo que se ocupa el pensamiento, pero,

a la vez, de la necesidad de unificar para poder pensar sin perderse en lo anárquico, genera "soluciones" provisorias: esto es el perspectivismo.

Desde esta perspectiva, la risa viene a culminar la nueva configuración del pensamiento basado en el movimiento constante y en la danza como paradigma del pensar y del vivir. El sentido del pensamiento ya no es la captura de la vida, sino todo lo contrario, aquello que debe hacerse presente en las múltiples interpretaciones, a partir de la multiplicidad de sentidos.

El filósofo bailarín ya sabe que no hay una gran verdad formada de una serie de certezas a las que someterse. Sino que surge una suerte de razón imaginativa, consciente de la necesidad de ficciones, quizá provisionales, que nos permiten no caer en el nihilismo. Por ello es necesario danzar, porque lo hacemos sobre el caos en vez del sedimento aparentemente seguro de la tradición. Al respecto, Luis de Santiago Guervós (2004) afirma:

> Nietzsche hubiese querido que sus frases cantasen como si fuesen música, y que sus palabras se moviesen como en una danza. Pero ¿pueden las frases bailar? ¿Puede el poeta decir tanto con sus rimas y su música? Sí, si ellas cantan la vida. Así pensaba Nietzsche cuando termina la Gaya ciencia con una canción de danza. (p. 292)

4.3. Aprendiendo a pensar en sintonía con la danza

La función del pensamiento es aprender a bailar entre los conceptos, aprender de la corporalidad del cuerpo, "hacerse cuerpo" porque de lo que se trata es de aprender de las formas artísticas corporales:

> Bailar es un juego con toda la gravedad e ilusiones de la seriedad, porque un pensamiento que danza es un pensamiento que desecha el sistema y las estructuras estables de los valores; es otra forma de pensar, otra racionalidad distinta, un nuevo camino mediante el cual se pone orden en el caos, pero no de una forma fija y estable, sino de una manera "alegre" y "ligera", de tal manera que siempre queden abiertas nuevas posibilidades y otras formas de pensar. (Santiago, 2004, p. 298)

De manera que el filósofo debe pensar cómo se baila, o debe aprender a pensar cómo se aprende a bailar, de manera que los conceptos mismos danzan y crean nuevas figuras artísticas, como las metáforas, abriendo nuevos caminos al ejercicio del pensamiento (Santiago, 2004).

4.4. NIETZSCHE Y LA CRÍTICA DEL LENGUAJE

Otra de las artes que aparece completamente subvertida a partir de la filosofía Nietzscheana es la literatura, o en sentido más amplio, la posibilidad del lenguaje de ficcionalizar la realidad.

En efecto, la crítica a la metafísica tradicional, a su búsqueda de la Verdad, a la tradición filosófica que ha postulado tras el mundo fenoménico un mundo ideal, perfecto e imperceptible a los sentidos, implica también una crítica al lenguaje tal como ha sido entendido tradicionalmente, es decir, al lenguaje como representación de lo real.

El lenguaje que critica Nietzsche en la mayoría de sus obras es básicamente aquel que establece una jerarquía lógica (verdad-falsedad) sobre la cual se ha estructurado el sujeto, y más específicamente, el sujeto moderno. Esta forma del lenguaje, propia de la lógica desde los tiempos aristotélicos, redefinida luego por la modernidad, cristaliza todo lo deviniente, lo empobrece quitándole los aspectos múltiples, solidifica al Ser.

Así opera la reducción lógico-lingüística, atrapando al lenguaje en universales, transformándose en un Mundo-Todo. La palabra es el dominio del logos, Razón y esclavitud del significado. Se le impone un orden reduciendo perspectivas y multiplicidades (propias de todo lo deviniente). Se construye un mundo donde reina la miseria de lo Absoluto, identificando la estructura de la realidad con el lenguaje. Hay una síntesis entre logos y signo (Nietzsche, 2007).

A partir de esta crítica, abrirá Nietzsche la posibilidad a toda la filosofía posmoderna que se autodefine como crítica de la representación. La obra de filósofos como Deleuze, Derrida, e incluso el mismo Foucault, serían impensables sin este aporte subversivo.

En efecto, a partir de la crítica al concepto de Verdad, Nietzsche destruye el armazón sobre la cual se estructura no sólo el mundo moderno, sino casi toda la filosofía y la metafísica occidental.

Si la metafísica y la lógica aristotélica descansan sobre una noción de verdad como correspondencia, que constituye la máxima expresión del lenguaje entendido como espejo del mundo, el lenguaje de la

modernidad confía a su vez plenamente en la Razón, dejando de lado lo diverso, lo inclasificable, lo mutable.

La filosofía moderna intenta, de diversos modos, dominar el caos, subsumiéndolo a la lógica de la representación y a la Razón absoluta, enfrentándolo a barreras formales (el principio de identidad, de no contradicción, etc.), y ordenando el mundo a partir de la subjetividad como aquella certeza que permite acceder a la Verdad, paralizando lo deviniente.

La "lengua-endurecida" tiene en su centro a la gramática que es el símbolo de lo esquemático y fijo. A ella se aferran los filósofos obreros, los científicos creyentes en la objetividad de los conceptos y de las palabras, los que crean ataúdes y se regodean en el espíritu de la pesadez negando la heteronomía de la vida, haciendo conceptos-momias (Nietzsche, 1987).

Siguiendo a Berti (1994), el "lenguaje tradicional" de la mera representación (tanto filosófica como literaria) expresa sólo una realidad que es inerte, no comunica nada, todo lo aplasta y compacta bajo sus valores fijos, atemporales y universales, dejando muda a la vida.

4.5. El "nuevo lenguaje" del arte: deviniente, diverso y no cristalizable

Por lo expuesto anteriormente, frente a ello Nietzsche plantea una concepción completamente subversiva del lenguaje, que se enfrenta tanto a la lógica aristotélica como a la noción de representación propia de la tradición moderna.

El lenguaje de Nietzsche es el lenguaje del arte, un lenguaje que se esfuerza por evitar los "males" del lenguaje conceptual: la estabilidad y la vulgaridad (Berti, 1994). Pero escapar de la lógica de la representación y devolver a la filosofía y la literatura toda su potencia artística implica necesariamente crear un nuevo lenguaje que sea deviniente, no reductible a fórmulas y categorías estáticas. Se trata, básicamente, de un lenguaje basado en la multiplicidad de la vida y las perspectivas de la subjetividad, un lenguaje que sea capaz de acercarse a lo diverso sin cristalizarlo.

> "¡Matemos ese espíritu de la pesadez!", grita el filósofo alemán, es preciso crear un nuevo lenguaje, crear espacios para la vida no preestablecidos, atentar contra las cosas. Los matices y el cambio no pueden expresarse en el atávico lenguaje tradicional. El "lenguaje perspectivista" es el que utiliza los conceptos de modo flexible, se asume como algo provisorio, consciente de su propio enmascaramiento, por lo tanto, es más adecuado para moverse en el caos. (Berti, 1994, p. 305)

En este sentido, Nietzsche no sólo realiza una oda de la literatura como lenguaje abierto, capaz de abarcar la multiplicidad de sentidos que existen en el devenir de la existencia, sino que parecería tomar a la literatura como modelo de la filosofía, y de todo trabajo con el lenguaje. En efecto, negando la lógica de la representación, trascendiendo las categorías lógicas y metafísicas de Verdad-Falsedad, todo lenguaje aparece en Nietzsche como ficción.

El lenguaje se vuelve entonces una de las principales herramientas que posee el hombre para dotar de estilo a la propia existencia, y lograr el cultivo de sí que implica desarrollar su potencia creadora. La posibilidad de ficcionalizar la realidad a partir del lenguaje no es más que la capacidad de constituirse en un artista que crea distintos mundos a partir de sus propias valoraciones y sentidos estéticos.

La función de la ficción es vital porque esquematiza el caos (pero no rígidamente) para poder vivir. Crea un mundo fragmentado que se resiste a las tonalidades absolutas. "Las ficciones son útiles para la vida porque hablan creando, constituyéndose en perspectivas de una interpretación posible que selecciona el caos" (Berti, 1994, p. 149).

La tarea no es sencilla. Crear un nuevo lenguaje implica no sólo una intención estética, sino una actitud filosófica que excede al mero uso de las palabras. Es preciso alejarse de la noción de Verdad, para atreverse a nombrar el mundo con una verdadera fuerza des-estructurante.

Así, la única verdad posible en la literatura —y en la filosofía entendida como creadora de ficciones— es aquella que no se deja reducir a la dicotomía de la lógica entre lo verdadero y lo falso. Para Nietzsche, estas nociones han encerrado durante siglos la polívoca y compleja apertura del mundo. En el nuevo lenguaje de lo diverso, en el cual se despliegan

simultáneamente distintos modos de decir vivos y dinámicos, la única verdad posible es la no-verdad y la apariencia.

Solo a partir de esta nueva actitud filosófica es posible buscar un modo distinto de expresión, que no esté atado a las viejas palabras. Este nuevo lenguaje debe así favorecer y potenciar la vida, en la medida en que logra expresarla en su movimiento genuino.

Romper con el martillo la verdad que conserva y atrapa lo múltiple (que es el origen de las cosas buenas). Ya no buscar la verdad, sino las distintas perspectivas, derribar los viejos castillos erigidos por la eternidad, crear a vuelo fugaz entre fragmentos (Santiago, 2004).

Se trata, como hemos dicho, de tomar a la poesía y a la literatura en su carácter no-representativo como modelo del pensar y de toda utilización del lenguaje. Este "nuevo lenguaje" del que habla Nietzsche no es otro que el lenguaje artístico, propio de la ficción. Así como la danza constituía un arte ligero, del mismo modo el lenguaje, en todas sus expresiones, debe liberarse de la pesada carga de la tradición filosófica. El lenguaje del arte no tiende al logos, es ligero y alegre, en la medida en que se compone fragmentos siempre cambiantes. De acuerdo con Noemí Vino (1994):

> En primer lugar, este lenguaje evita la estabilización porque es un lenguaje en movimiento, no cristaliza en una referencia. Es un lenguaje nuevo para una experiencia nueva [...]. A diferencia del concepto, respeta las diferencias y los matices.
>
> […] Comunicar lo no-común, ese es el mejor arte. Esta comunicación es un desborde de tensión, un fluir de interpretación en imágenes y símbolos, aún cuando no haya hombres capaces o dignos de escucharlos. (p. 252)

Es posible asentir con Berti (1994) cuando plantea que Nietzsche, construye un lenguaje antagónico al de la Razón Absoluta, al del hombre teórico, rompiendo las armazones conceptuales con la fuerza libre de la poetización y la imaginación creadora. En este camino este filósofo se aparta de la metafísica corriéndose al lugar de la ficción, vigorizando las emociones, desestructurando la lógica de la representación propia de su época (Cfr. Santiago, 2004). Posiblemente, la escritura literaria de *Así hablo Zarathustra* constituya un ejemplo claro de esta intención de tornar todo uso del lenguaje en una manifestación ficcional, poética,

artística. En palabras del propio Nietzsche, "acaso sea lícito considerar al Zarathustra entero como música" (Cfr. Berti, 1994, p. 300).

El uso de lo metafórico constituye entonces uno de los rasgos más claros de este "nuevo lenguaje" artístico que propone Nietzsche. Como sostiene Noemí Vino (1994), la metáfora libera del compromiso de la verdad y de la comprensión unívoca. Todo es símbolo y es posible decir y ocultar al mismo tiempo, decir y no-decir, sin contradicción. Sin embargo, los conceptos fueron también metáforas, "sólo que desgastadas y endurecidas con el tiempo, socializadas, se convirtieron en lenguaje común" (Cfr. Berti, 1994, p. 301).

4.6. El juego consigo mismo como arte de cultivo

Uno de los compromisos de este artículo es abrir una línea de investigación de la danza como lenguaje, como si la danza con el pensamiento fuera precisamente la imagen del lenguaje vivo, y del pensamiento móvil que Nietzsche plantea: ¿Es la danza un lenguaje en el sentido que estamos planteando?

La Danza como lenguaje, la coreografía como imagen del pensamiento en movimiento, que se hace y deshace, se dice y contradice en una suerte de lógica coreográfica superadora de la lógica gramática, el propio Nietzsche manifiesta "bailar con la pluma".

La presencia de lo lúdico en la obra de Nietzsche también merece nuestra consideración cuando nos abocamos a pensar las artes del cultivo de sí, ya que ha ocupado un rol central en su filosofía.

No sólo nos encontramos con esta noción para describir el juego del hombre que ha logrado deshacerse de la pesadez del mundo moral, sino que también el cosmos parece ser un juego constante entre fuerzas en pugna.

Desde sus primeros escritos Nietzsche se mueve en la dimensión del juego, como un germen que tenderá a forjar posteriormente su metafísica de artista: se trata del niño que juega con el mundo, retomando la tradición de Heráclito. Poco a poco, en el correr de su obra, en Nietzsche el juego humano, el juego del niño y el del artista se convertirán en los conceptos claves para expresar el universo.

Ya en *El nacimiento de la tragedia*, Nietzsche toma la dimensión lúdica en un sentido ontológico constitutivo del universo (es decir, en un sentido prácticamente cosmológico). Observa así la existencia de cierta contradicción que mueve al universo: el divino juego de Apolo y Dionisos, que es similar a la coreografía de las sombras y las luces en el Universo, a la fuerza vital liberada y la constricción del lenguaje, aunque sea artístico. De alguna manera, Apolo y Dionisos juegan alternándose entre sí, un juego sin resultado ni conclusiones definitivas, basado en lo perennemente abierto, aquello que fluye a la manera de río heraclitiano, la vida y sus devenires que es precisamente, aquello que venimos a jugarnos en la tragedia, la vida misma.

Toda la vida puede entenderse, así como un juego. "Un juego en el que tiene lugar lo axiológico, los valores vienen a configurarse en el contexto mismo del juego" (Vino, 1993, p. 253). Este juego coreográfico entre lo apolíneo y lo dionisíaco crea y destruye, dota de provisionalidad toda construcción estable o con pretensión de cristalización definitiva. Este juego es el que nos sitúa más allá del bien y del mal.

Esta visión del juego siempre inacabado entre lo apolíneo y lo dionisíaco no implica que Nietzsche se sustraiga a la cuestión de la ontología, de qué sea lo humano en devenir. Su carácter lúdico no implica en ningún caso una reducción de la complejidad del ser: "Cuando Nietzsche concibe el ser y el devenir como juego no se encuentra ya prisionero de la metafísica; tampoco la voluntad de poder tiene entonces el carácter de la objetivación del ente para un sujeto representativo" (Berti, 1994, p. 301).

La constitución ontológica del ser humano puede ser entendida como lúdica en la medida en que se lo piensa como apertura, como potencia creadora, como ente extático y no estático, corresponsable de la creación eterna del mundo.

Desde las infinitas posibilidades del juego del mundo, es donde el pensamiento filosófico puede desbordar las apariencias apolíneas para dar cabida a la vida en devenir, una vida que es creación y destrucción, y en la que la constante aparición y desaparición de lo finito y temporal es experimentado como una danza constante, un juego constante recubierto por la inocencia y por el azar; sólo así, decimos, "puede el hombre, en

su productividad lúdica, sentirse semejante a la vida del todo, sentirse entregado al juego del nacimiento y la muerte de todas las cosas e inserto en la tragedia y la comedia del existir humano" (Berti, 1994, p. 301).

De acuerdo con Eugene Fink (1976), tenemos la oportunidad de sumergirnos en el gran juego danzante que es la vida y la realidad como apariencia, el gran juego del mundo. Este es el ser humano dionisíaco, poseído por Dionisos, totalmente abierto a él, participa del juego del mundo sin ser algo exterior al mismo.

La danza lúdica que supone para Nietzsche la vida y el pensamiento no tiene nada que ver con la idea clásica del destino, más bien implica la participación en la construcción de la propia suerte. Es en este sentido que Nietzsche trae la cuestión del amor fati. Así, en el ditirambo dionisíaco titulado *Gloria y eternidad* Nietzsche revindica la poetización existencial que implica la armonía de opuestos entre el ser humano y la vida a través del juego.

Así, la metafísica propuesta por Nietzsche evoca cierto juego de máscaras, propia de un festival, donde abunda la risa, la diversión y la novedad, donde da gusto perderse en la multitud.

Las diversas máscaras, el juego con ellas, constituyen un recurso expresivo de la ardorosa búsqueda del ser. Analíticamente, las máscaras sirven como vehículo para revelar, no para encubrir, lo cual es, como sabemos, el uso convencional de la máscara. Pero en términos de inversión, aquí "la máscara es un medio de descubrimiento, en el sentido más profundo de la búsqueda del Sí—Mismo, que es una tarea que el hombre debe encarar en el correr de toda su vida" (Berti, 1994, p. 302).

Ahora bien, el juego también puede pensarse aquí como un eje desde el cual abordar y pensar a la filosofía. El "jugar" con los conceptos implica también el reconocimiento de que todo hombre, en el juego, asume "máscaras".

Mientras que el filósofo del nihilismo decadente es aquel que dirige sus esfuerzos y pensamientos en una sola dirección, el filósofo artista puede "diversificarse", jugar a tener muchas almas, eludir la existencia fijada en una figura única y consistente.

De allí la posibilidad de las diversas máscaras: adoptar diferentes perspectivas para enfrentarse con los problemas y conflictos, sin quedarse en ninguna máscara última o definitiva, ya que eso supondría afirmar un "detrás" por la apariencia.

En efecto, una filosofía Nietzscheana sería un juego donde no hay nada más allá de la apariencia: todo es aparente, todo es simulacro, no existe un fundamento (Vino, 1994).

En su monografía *Arte y poder. Aproximación a la estética de Nietzsche*, Luis de Santiago sistematiza también el desarrollo Nietzscheano de la importancia del Juego en tres sentidos: En el contexto primero de la llamada "metafísica de artista", posteriormente en el llamado "Juego estético" del devenir, para terminar, formulando el modelo Nietzscheano del juego artístico del niño.

Es este último, enmarcado como un juego "artístico" el que más me interesa para su consagración como arte del cultivo de sí que estamos tratando. Nietzsche no se conforma con el sentido que da Heráclito al juego, sino que lo reviste de una dimensión estética al establecer un paralelismo entre el juego del niño y el artista, hasta el punto que apenas distingue uno del otro (Berti, 1994).

Esta afirmación de Luis de Santiago es de capital importancia, puesto que, al igual que hizo en la cuestión de la risa como arte, igualmente lo dice del juego, el juego como arte del cultivo de sí en tanto forma parte del "Juego consigo mismo "que Nietzsche afirma "Y así como el niño y el artista juegan, juega el fuego que vive eternamente, construye y destruye, en inocencia, y este juego juega el consigo mismo" (Nietzsche, 1925, p. 36).

El cultivo de sí puede pues, definirse como un "juego consigo mismo" de manera que el juego mismo, a su vez, es un arte del cultivo de sí, una vez definido con arte mismo el juego.

5. CONCLUSIÓN

Para el filósofo bailarín, la danza es parte germinal del proceso evolutivo que comprende superarse a sí mismo. En este artículo buscamos comprender la mirada de Nietzsche, para quién el baile no se trata sólo de

una actividad física, sino que es mucho más que ello: implica armonía, liberación y conexión con uno mismo.

Para Nietzsche la danza es un arte en movimiento y expresión del devenir de la vida, considerando a esta disciplina como un nuevo modelo de pensamiento, porque no sólo se utiliza el cuerpo en el baile sino también la mente para tomar consciencia de los movimientos, de cada uno de ellos.

Por otra parte, se evidencia que también vincula a esta expresión artística al juego, como si fuera una dimensión lúdica; ya que sus coordenadas siguen unas reglas de participación festiva que implican a toda la comunidad en la elaboración del código coreográfico, la comunidad se transciende cantando y bailando en unas reglas de codificación lingüística integradoras en la fiesta de los locos, un lenguaje corporal que implosiona la dimensión gramaticalista del lenguaje.

Por último, en este trabajo se atraviesa la crítica de Nietzsche hacia el lenguaje tradicional y, en contrapartida se expone su proposición de un "nuevo lenguaje" artístico, como aquél que rompe con los armazones de la razón absoluta y utiliza lo metafórico como un rasgo claro de lo expresivo.

6. REFERENCIAS

Berti, G. (1994). Friedrich Nietzsche, Mary Wigman: danzar en el caos. En AAVV. Nietzsche actual e inactual. Proyecciones en el pensamiento contemporáneo (pp. 119-121) Universidad de Buenos Aires.

Fink, E. (2019). La filosofía de Nietzsche. Alianza.

Nietzsche, F. (1983). Ainsi parlait Zarathoustra. Librairie Générale Française.

Nietzsche, F. (1925). Die Philosophie im tragischen Zeitalter der Griechen (1873). Editorial Alfred Kröner Verlag Leipzig.

Nietzsche, F. (2007). Así hablaba Zaratustra. Editorial Maxtor.

Santiago Guervós, L.E. de. (2004). Arte y poder. Aproximación a la estética de Nietzsche. Editorial Trotta.

Vino, N. (1994). Nietzsche y la crítica del lenguaje. En AAVV. Nietzsche actual e inactual. Proyecciones en el pensamiento contemporáneo (pp. 252-253). Universidad de Buenos Aires.

DIRECCIÓN DE ARTE CINEMATOGRÁFICA: UNA DEFINICIÓN DE LA DIRECCIÓN DE ARTE EN EL CINE DOCUMENTAL

KAREN CALDERÓN URBINA
Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

¿El documental es un género audiovisual que excluye necesariamente la dirección de arte? Como directora de arte el objetivo de esta investigadora es demostrar que esta profesión y el cometido en el documental es esencial para definir la no-ficción fílmica. La dirección de arte materializa la autorreflexibidad propia de este género.

Como punto de partida de la investigación se define al género documental en relación con el oficio de la dirección artística, siendo aquel un cine verosímil y está la profesión que le presta su autorreflexividad fundacional. En este capítulo, se define lo que es cine documental, para luego proceder a conceptualizar una tipología de cine de no-ficción desde el punto de vista de la dirección de arte, en donde se distinguen 3 tipos de film:

- *El documental clásico,* que pretende informar al público, usa la imagen como ilustración objetiva de la verdad y propone la metáfora de que reflejar la realidad es narrar una historia desde la verosimilitud. La dirección de arte clásica –no nombrada no aparece en los créditos- reconstruye espacios y tiempos para hilar el testimonio del relato.
- *El documental moderno* que frente a la narración clásica pretende que la cámara es un ojo que mira naturalmente. Su dirección de arte aparece implícita, porque se supone que nada puede ser trastocado o intervenido ante la cámara. La dirección

de arte moderna –tachada, pero presente- se dedica a esconder la cámara, y a convertir en invisible el objetivo, un trabajo arduo, que deja su rastro.

– *El documental contemporáneo* cambia el sentido del documental e ironiza sobre la contradicción moderna que propone una visión al tiempo verosímil no mediada y de autor. La dirección de arte contemporánea es negociada. Esta se sitúa en el problema actual de definir la frontera entre cine de ficción y de no-ficción, que combina estrategias narrativas y visuales del género dramático e informativo, teniendo en cuenta técnicas de representación procedentes de las artes plásticas y aceptando la inclusión de lo falso.

A continuación, un enfoque de género documental para abordar la dirección de arte, que la investigadora considera.

1.1. Definición del género documental

Film de no-ficción, verosímil, autorreflexivo, constructivista, transmedia, poscolonial; componen la constelación de adjetivos que definen lo que tienen en común los 3 tipos de cine documental que se han establecido.

– *Film de no-ficción*: el carácter negativo del calificativo es una virtud al predicarlo del documental para Weinrichter (2004, p. 11), que permite establecer un amplio campo que incluye la tipología de documentales que se ha propuesto, una indefinición que permite combinar formatos, elaborando un punto de vista narrativo que combina géneros dramáticos, información y reflexión. La audiencia, salas y franjas horarias que le son propias se acercan a la *midcult* (por ejemplo, cine-estudios y salas alternativas, de arte y ensayo, la 2 de TVE, festivales y premios de cinematografía específicos). La valoración estética y la autoría son diferentes a las propias del cine de ficción[61].

[61] La no ficción se relaciona con el efecto realidad que persigue el documental, que puede emplear –para representar la realidad- recursos expresivos "irreales", o que se apartan de la

– *Verosímil*: al definir los productos informativos que ofrecen los medios de comunicación de masas, Martín Serrano (1993, p. 74) define la verosimilitud de una noticia, de un periódico o de un informativo como la cualidad de una representación de la realidad que es objetiva (tomada directamente, con medios que registren el sonido y la imagen reales "en directo"), suficiente (con nitidez y precisión para tener un registro reconocible de la realidad referida) y pertinente (de acuerdo a un criterio del medio de comunicación en el caso de las noticias y acorde a la visión del director en el caso del documental; la metáfora "la editorial del realizador del film" tiene que ver con el punto de vista ideológico y estético del rodaje en relación con la visión que expone de la realidad representada en su film)[62].

– *Autorreflexivo o metadocumental*: se defiende que tanto la dirección del documental, como su producción y dirección de arte entablan un diálogo o dialéctica que convierte el rodaje del film en una definición performática del propio producto audiovisual. El documental no trata solamente de la realidad que pretende representar de forma verosímil, versa también (sobre

realidad: discontinuidad en el sonido e imagen, roturas del ritmo, naturaleza dispar del metraje, testimonios falsos o recreados o incongruencias en la presentación de las imágenes y sonidos registrados. El concepto "efecto realidad" significa que, aunque el documental parece real no lo es, se trata de una representación consciente de ser un signo de lo acontecido (Weinrichter, 2004, p. 46), de forma parecida a lo que sucede con la famosa imagen de Magritte en la que la pipa dibujada sobre el letrero "esto no es una pipa" afirma que la imagen de la pipa es un signo que se sabe una imagen que representa la pipa real: el documental es una representación de la realidad consciente de que no es la realidad misma.

[62] León (2014, p. 16) señala que la evolución del documental –su visión de este progreso coincide con nuestra triple clasificación del documental clásico, moderno y contemporáneo- se relaciona con las nuevas herramientas de registro de la realidad que aumentan su verosimilitud. León señala que la democratización del equipo de filmación se inicia en 1923 con la producción masiva de película de 16mm, continúa con las grabadoras de cinta magnética en 1955, las videocámaras en 1971 y el formato digital desde 1992: el registro verosímil de la realidad es igual para profesionales y aficionados, la verosimilitud documental se populariza. Sorenssen (2008, p. 51) propone que el documental "creíble" se ha democratizado globalmente por la digitalización audiovisual masiva y participativa, que es barata (equipos de producción y postproducción al alcanza de la clase media baja), miniaturizada (no requieren logística ni espacios especiales) y con canales de distribución mundiales (las redes sociales se tornan en distribuidoras populares de documentales).

todo) de cómo se representa ese fragmento de vida que se coloca ante la cámara. La autorreflexión es performática debido a que la dirección del documental expone la respuesta "afectiva" de quien lo realiza ante la realidad, y porque en todo documental hay un intento de conmover (mover gracias al metraje) al público, al que se quiere afectar, no con retórica verbal, como en la política, sino con la retórica de la cámara (Weinrichter, 2004, p. 50). La figura de documentalista pretende conectar con el público, creando un nexo entre sujeto, contexto y cámara.

No solo pretende "mostrar o exponer", sino que pretende convencer o conmover al público. Esta retórica performática requiere de la dirección de arte, como banco de recursos retóricos visuales.

- *Constructivista* (Sucari, 2012, p. 9) indica que al filmar la realidad la edificamos: no entendemos lo real como algo preexistente y al margen de lo registrado, sino que la representación de la realidad mediante la cámara es un tipo de discurso que organiza y da forma a la realidad misma. El control del dispositivo técnico al filmar es un modo de poder y dominación; la dirección de arte hace evidente este poder, y por lo tanto permite combatirlo o compartirlo.

- *Transmedia:* A partir del estudio de los recursos de la dirección de arte que permiten la autorreflexión y componen la retórica visual del documental se propone con Sucari[63] (2012, p. 9) una combinación de medios, en la personal interpretación de esta autora, del documental que va más allá de la diferencia entre documental televisivo y cinematográfico (Barroso, 2009; León, 2014). Se puede asumir el reto de combinar medios de la cultura de masas con otros medios procedentes del circuito

[63] Sucari (2012, p. 9) en su definición del documental expandido indica que la múltiple narratividad del género actual rompe con la bidimensionalidad del documental cinematográfico o televisivo del pasado: la performance, instalación y multimedia añadidas en el panorama actual al documental crean nuevas relaciones entre emisor y receptor del mensaje, lo que le convierte en un género más participativo.

de las prácticas artísticas *highcult*: ¿Por qué imaginar el documental como un formato filmado para cine o televisión? ¿Por qué no asumir técnicas performáticas, de la instalación y del *happening* en la realización de un documental? Esta hibridación de medios permite una nueva interpretación de la relación emisor-canal-receptor del documental y propone un nuevo empoderamiento para el público, para quien realiza el documental y para quienes son representados en el propio documental. La inclusión en el documental de *happenings*, *performances* y elementos teatrales modifica el canal clásico y moderno de consumo del documental (la sala oscura del cine) y traslada el film al *white cube*, a la galería de arte. Desde el circuito de masas el documental pasa a la alta cultura del museo.

– *Poscolonial:* en Latinoamérica durante el siglo XIX los movimientos de liberación nacional y criollos son un primer paso en este camino de liberación de la lógica colonialista (Guasch, 2016, p. 64). Se defiende que el discurso del documental clásico y moderno es colonial, construido desde un eurocentrismo que ve a los otros pueblos como inferiores, colonizados o como etnias objetualizadas. Se propone, dentro del documental contemporáneo que se pretende realizar, mostrar y criticar primero el enfoque imperialista, para después construir un enfoque participativo y postcolonial, que asuma la influencia de ese enfoque de dominación hasta hoy, pero que también sea capaz –mediante un planteamiento artístico- de superar esa rémora y hacer partícipes a los pueblos y personas que el documental académico y moderno filmó como objetos esclavizados y convertirlos en parte activa de la filmación[64].

[64] El poscolonialismo analiza la explotación socioeconómica que sufrieron los países de la periferia (denominados del tercer mundo en la lógica imperialista) mediante un cuestionamiento que incluye la postura ética y cultural de la figura de artista. Ana Guasch (2016, p. 64) propone a Fanon y Foucault como antecedentes de este enfoque. La "arqueología" de Foucault denuncia el uso del conocimiento como arma de dominación: los documentales clásico y moderno han sido, desde esta arqueología foucaltiana, elementos de dominación. Del mismo modo que Said (2020) denuncia que el orientalismo es una mirada colonialista en la que las buenas intenciones del colono occidental trivializan las culturas asiáticas a las que admira al

En esta investigación se propone que el documental contemporáneo es un dispositivo poscolonial porque su imprescindible dirección de arte engloba el carácter transmedia y va más allá, porque emplea todos los recursos de la dirección de arte como medios para explicitar la construcción de discurso al rodar el film.

1.2. Objeto de estudio

Como docente de dirección de arte en universidades de Lima-Perú, esta investigadora se ha centrado en el análisis de un documental en Perú, colocando ejemplos que se consideran más destacados, clasificándolos según tipología temática propia del país al que esta investigadora pertenece, y eligiendo *Sigo Siendo* (Kachkaniraqmi)[65] de Javier Corcuera (Figura 1) como documental paradigmático de film de no-ficción, moderno, con una mirada antropológica sobre las denominadas tres regiones naturales del Perú como son la Costa, la Sierra y la Selva. Esta investigación pretende evidenciar la visión colonialista explicada desde la ausencia de dirección de arte en el documental para deconstruir este film, desarticulándolo y proponiendo una nueva versión contemporánea y decolonial que sirva como ejemplo práctico del nuevo documental transmedia y expandido que se plantea crear y categorizar[66].

---

apropiárselas desde el sistema de valores de la metrópoli. En esta investigación se pretende mostrar primero el "exotismo" (llamamos así al "orientalismo" sobre Latinoamérica) y después contestarlo.

[65] En idioma quechua es "Kachkaniraqmi", que significa "sigo siendo, aún soy". Su director es Javier Corcuera, reconocido director y guionista de documentales peruanos. "Sigo Siendo" (2012), es un largometraje documental que retrata diferentes zonas del Perú mediante historias de músicos de las tres regiones naturales (costa, sierra y selva peruanas), donde además se van interrelacionando conforme se van contando las historias. Concuera se ha desarrollado como director y guionista de documentales peruanos, realizando trabajos como: Invisibles (capítulo de La voz de la piedra), La espalda del mundo, Invierno en Bagdad, y Sigo siendo (Kachkaniraqmi).

[66] Se realizará una relectura de este film para detallar conceptos poco claros y redefinirlos con respecto a la narrativa de los espacios escénicos, los elementos que los componen y cómo intervienen en la dirección de arte. En este documental no existe dirección de arte explícita, el trabajo de composición es absolutamente del director. Esta reinterpretación, -guión y descripción de una película de no-ficción contemporánea- reivindica la dirección de arte como toma de conciencia vernácula del medio que se torna multimedia, incorporando prácticas artísticas como parte del producto documental.

FIGURA 1. *Fotograma de la película Sigo Siendo de Corcuera, 2013. Escena de Selva – Pucallpa*



Fuente: Documental *Sigo Siendo* de Javier Corcuera, 2012.

1.3. Memoria, motivación: una primera experiencia en la dirección de arte de un documental sobre Perú

Siendo aún estudiante de escenografía en el 2002, esta investigadora participó en el documental producido por Natural History New Zealand Limited llamado *Treasure and Death - Secrets of a Moche Tombs*[67] *(Tesoro y Muerte - Los Secretos de las Tumbas Moche),* que versaba sobre unas de las culturas pre-colombinas más importantes de Sudamérica, Los Moche. Es en este trabajo donde esta investigadora tuvo su primer acercamiento con la dirección de arte.

Era el último año de carrera y sorprendió la dinámica del trabajo audiovisual, distinta a la teatral. Lamentablemente al tener rango de estudiante

[67] Ficha Técnica: *Treasure and Death - Secrets of a Moche Tombs (Tesoro y Muerte - Los Secretos de las Tumbas Moche).*

Dirección: Steven R. Talley, Producción: Bob Nymoen y Steven R. Talley, Gerentes de producción de Perú: Marcela Sánchez – Aizcorbe, Coordinador de Perú: Deborah Delgado, Narrador: Neil Ross, Registrador de sonido: Cameron McGrath, Iluminación: José Luy Lavayens, Peinado / Maquillaje: Ada Ventura, Escenografía y Vestuario: Guillermo Isa, Casting: José Enrique Mavila, Edición: Stu Waterhouse, Música: Alan Ett Music Group.

esta investigadora y segunda asistente del equipo, no fue tomada en cuenta en los créditos.

Para completar la narración del documental se grabaron partes ficticias, insertadas para dar fluidez al documental. Se ambientaron varios espacios y reproducimos vestuario, joyería y utilería de la cultura Moche, para representar su vida cotidiana de hace 500 años. La parte ficcional fue grabada en Lima en locaciones históricas: Museo de La Santa Inquisición, Puericultorio Perez Araníbar y La Huaca Huallamarca.

A pesar de que el film se presentaba como "documental de no ficción", se estaba ficcionando gran parte del metraje, pese a que en los créditos no aparecía explícitamente la Dirección de Arte.

Sorprende la estética del título de la portada de la carátula (Figura 2), que evoca la estética de la saga de película de aventuras arqueológicas de Indiana Jones[68] (Figura 3), indicio de que el film podría catalogarse tanto como película de ficción como de documental histórico.

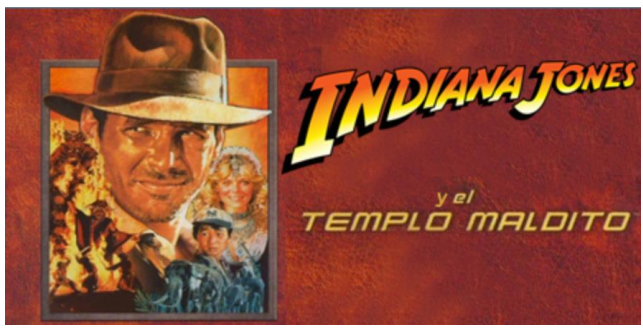
[68] Se muestra la portada de ambas producciones para comparar la estética del título del documental *Tesoro y Muerte - Los Secretos de las Tumbas Moche*, con la estética del título de una de las películas de Indiana Jones, en este caso: *Indiana Jones y el Templo Maldito*. Se aprecia un parecido estético en sus colores y en ese punto de "espectacularidad" con que se presentan ambas carátulas. Ambas parecen de mismo género. No es que esto disguste, sin embargo, esto avisa que hay algo en el Documental que se va a ficcionar, o al menos eso esperamos.

FIGURA 2. *Portada del documental Tesoro y Muerte - Los Secretos de las Tumbas Moche, 2002*



Fuente: Documental T*reasure and Death, secrets of a Moche Tomb,* Natural History New Zealand Limited, 2002.

FIGURA 3. *Portada de la película Indiana Jones y el Templo Maldito, 1984*



Fuente: Película *Indiana Jones* de Steven Spielberg, 1984

Al comienzo del film, para mostrar la orfebrería Moche se recrearon diversas piezas (Figura 4), ya que la producción no obtuvo el permiso para filmar las originales, pertenecientes al patrimonio nacional histórico, custodiadas en el Museo Larco Herrera (Lima-Perú). Las piezas de orfebrería parecen ser las originales (Figura 5), pero fueron encargadas a un artesano especializado en *bisutería* local, quien -bajo supervisión del equipo de arte- realizó réplicas exactas (Figura 4) con la documentación que recopiladas le fueron entregadas.

FIGURA 4. *Réplica de pieza de orfebrería Moche creada para el documental Tesoro y Muerte-Los Secretos de las Tumbas Moche, 2002*



Fuente: Captura tomada del documental *Tesoro y Muerte-Los Secretos de las Tumbas Moche*, 2002.

FIGURA 5*. Pieza original de orfebrería Moche*



Fuente: The Metropolitan Museum of Art, website.

En la segunda parte del film, cuando se describe las ceremonias ancestrales de los Moche, para narrar los sacrificios humanos, se elaboraron vestuarios y accesorios, *atrezzo* para las escenas, y se recreó un ritual de sacrificio. Todo aparece en el film. Para representar las tumbas excavadas empleamos un *scouting*[69]: se grabó en el Puericultorio Pérez Araníbar, (céntrico, en un área sin construir y en la que era factible representar algunas escenas de excavaciones). Otros elementos de utilería que se diseñaron

[69] "Scouting": Búsqueda de locaciones.

fue una momia típica Moche (con sus cabellos), mediante rellenos de algodón barato, y forrando el bulto con telas previamente desgastadas y teñidas, pese a que se le colocaron cabellos de *atrezzo*, algunos bromearon porque la momia se veía pelona. Estos trabajos no fueron explicitados en los créditos del film como dirección de arte sino bajo sus subespecialidades: escenografía, vestuario, peinado y maquillaje.

Se encausa la realización de un documental en el hecho de que el trabajo es solo el de la Dirección y su cámara, sin embargo, en este documental en que se participó esto no fue cierto: incluso se tomó en cuenta en los créditos parte de las especialidades de la dirección de arte, y se nombró al equipo de *atrezzo*, algo infrecuente en el género documental[70].

2. OBJETIVOS

2.1. Objetivos de investigación

A partir de la hipótesis constructivista del documental que se plantea, se ordenarán las prácticas canónicas de la dirección de arte como un conjunto de herramientas para tomar conciencia de la autorreflexión del documental. Se creará un protocolo de metacomunicación sobre el documental desde las claves del oficio de la dirección de arte[71].

- A partir de la hipótesis de la triple autoconciencia del documental se diferenciarán 3 oficios de dirección de arte: clásica, moderna y contemporánea. Comparando las clasificaciones de documentales de diferentes autores para, a partir de una filmografía canónica de no-ficción, definir las características de la

[70] A esta investigadora, como docente de Dirección de Arte en Facultades de Comunicación Audiovisual, le preocupa que las y los estudiantes no valoren la importancia de la dirección de arte en el documental. Cuando, a principio de cada semestre que se imparte pregunta a la clase si existe dirección de arte en el Documental, la gran mayoría responde que sí, con mucha seguridad, y que además es muy importante. ¿Por qué entonces, en la mayoría de Documentales, no aparece en los créditos? La clase se queda callada.

[71] Rizzo (2007) describe las claves de la dirección de arte así; a partir de este índice leemos cada técnica de la dirección de arte como un modo de abordar la autodefinición del documental.

dirección de arte correspondiente con estos 3 modos de documental[72].

– Se creará una metodología materializada en una práctica en la que describirá críticamente un documental actual deconstruyendo un film moderno[73].

2.2. Frases cortas

– Dirección de arte
– Documental
– Cine
– Narrativa visual
– Espacio escénico

3. METODOLOGÍA

Se aborda esta propuesta a partir del tratamiento que los documentales constituyen según sus tiempos, elaborando cuadros de análisis, definiendo sus características en las diferentes etapas del documental: clásicos, modernos y contemporáneos. A partir de esto se va a decodificar la dirección de arte en el documental en cada una de esas etapas.

---

[72] Se compara y hace coincidir las clasificaciones de cine documental que proponen Barroso (2009, pp. 25-71), según técnicas de filmación, Barnouw (2005, pp. 11-257) a partir de la metáfora que identifica un tipo de documental con una profesión, en relación con las herramientas, formatos y referencialidad en el caso de León (2014, pp. 16-28), en relación con la práctica del cameraman (Almendros, 1982, p. 33), según su desvío de la realidad captada por el film (Weinrichter, 2004, pp. 45-77) o a partir de la expansión que se produce desde los paradigmas anteriores (Sucari, 2012, pp. 14-21).

[73] Barroso (2009, pp. 311-339) describe seis ejercicios prácticos de realización documental, la 1ª basada en el modelo interpretativo que concuerda con el documental clásico, la 2ª apoyada en la observación que le lleva al Direct Cinema, la 3ª participativa que es propia del Cinéma Verité, la 4ª de corte memorialista, que acerca al documental de historias de vida, la 5ª de características reflexivas que lleva a la no-ficción de denuncia y la 6ª de tipo gran reportaje que asociamos con el documental de actualidad televisiva. El objetivo tercero es crear una 7ª práctica que culminaría en el paradigma contemporáneo en la batería de ejercicios de Barroso. Esta metodología es transmedia, combina recursos de los "mass media" y prácticas artísticas de la highcult (*performance*, *happening*, técnicas de *specific site* y situacionistas) en un documental que se define como decolonial.

El desarrollo metodológico de la propuesta artística que se está ejecutando se basa en el diseño de un cuadro de doble entrada para posteriormente hacer una relectura del documental que se va a trabajar para evidenciar los elementos de la dirección de arte y que a partir de esto se pueda generar una visión poscolonial. Como ya se mencionó, *Sigo Siendo* de Corcuera es el documental con el que se va a abordar, y en el que la dirección de arte se va a tornar como esa autoconsciencia autorreflexiva. Esta obra es un anteproyecto y está en proceso de realización.

4. RESULTADOS: TIPOLOGÍA DEL DOCUMENTAL Y DE DIRECCIÓN DE ARTE

Según Lugon (2010): "El término documental apareció en 1926, en un artículo de John Grierson sobre *Moana,* de Flaherty para definir una película basada en lo real y no la creación de una ficción" (p. 20). El género de no ficción pretende capturar la esencia de lo real desde la perspectiva de dirección y cámara, sin intervenir en la composición de los espacios, incluyendo personajes, pudiendo mover/cambiar elementos, componiendo o recomponiendo espacios y encuadres, sin intervención de especialistas, bajo su propia óptica, sin la ayuda o aporte de dirección de arte.

Con Barroso (2009, p. 117) definimos 3 tipos de documental: Clásico, Moderno y Posmoderno o Contemporáneo.

La dirección de arte clásica se define como: negada, no nombrada (sin créditos), no profesionalizada (sin oficios reseñados ni diferencias entre sus prácticas), no diferenciada de la labor de la dirección del film (que la asume), disimulada y como parte subsidiaria de la labor del director del film, que tiene una concepción vergonzante de la dirección de arte.

El Cine Ojo de Vértov es el siguiente paso del documental clásico, pretende "usar la cámara como un ojo fílmico más perfecto que el ojo humano" (Barnouw, 1996, p. 57), como si el documental pudiera captar algo más allá de lo real: Vértov cree que puede filmar la verdad. Con este planteamiento renuncia a toda forma de puesta en escena, incluso a la iluminación (Barroso, 2009, p. 30). Desde esta perspectiva la dirección de arte es antidocumental y mentirosa. Vértov no se considera divulgador de información, sino un reportero cuya misión es convertir el

cine en testimonio de verdad absoluta, influenciando en el cine de lucha, procesos sociales y de transformaciones revolucionarias.

El documental moderno apuesta por el naturalismo, rechaza la alteración en la composición de los encuadres, porque pretende presentar la realidad sin alterarla, no representarla. Se supone que el documental está legitimado porque el director mira la realidad directamente, por el visor de su cámara. Mientras que en el cine de ficción de esta época la dirección de arte se ofrece majestuosa, subrayada y convertida en clave de la superproducción como plusvalía, en el cine de no-ficción moderno, la dirección de arte es inconsciente, no aparece en los créditos, ni tiene oficio diferenciado.

Desde un punto de vista técnico, el documental moderno emplea nuevas cámaras, más ligeras, emulsiones más sensibles, ópticas más rápidas, que generan un nuevo modo de "mirar" a través del lente y nuevas formas expresivas ante nuevos escenarios, nuevas estrategias de producción y costes mucho más reducidos.

El documental contemporáneo es denominado por Barroso (2009, p. 67) neo-documental o cine de no-ficción; se inicia en 1990 y se desarrolla hasta la actualidad apoyándose en 3 claves: la democratización de los sistemas de grabación de alta definición, y la masificación de los programas de montaje informáticos, que se expanden desde las productoras de la *masscult* hasta las redes sociales de la cultura popular –desde esta accesibilidad generalizada-, surge una definición del documental sin prejuicios, hibrida sus oficios en nuevos subgéneros (*found-footage*, *fake*, *mockumentary*, dentro del neo-documental) que reaccionan, comentan o ironizan sobre el documental televisivo, omnipresente en la pequeña pantalla e influyente en la gran pantalla *midcult*, como un puntal en la taquilla del cine independiente.

El documental expandido. El circuito cultural del documental contemporáneo es el de la sala del museo o el centro cultural, la sala de exposiciones o el teatro alternativo. La alta cultura como referencia del documental contemporáneo y la cultura de masas como marco propio del documental moderno, fuera cinematográfico o televisivo, da paso a un nuevo circuito. El neodocumental se proyecta en el museo o se realiza

en la sala teatral alternativa, como prueban los ejemplos que ofrece Sucari (2016, p. 268) cuando, con una brillante metáfora espacial señala que mientras que el documental clásico y moderno se pensaban para la sala ascua, el documental contemporáneo tiene como marco ideal el cubo blanco.

Considerando que esta es una investigación en proceso, se podrán obtener resultados más certeros en futuras publicaciones.

4.1. Análisis de algunos casos de cinematografía documental en el Perú

Por sus temas, se divide en dos los documentales más frecuentes sobre Perú: sobre turismo y terrorismo. Los documentales *Volver a ver*[74], *Perú, Tesoro Escondido*[75], o *La Hija de la Laguna*[76], son producciones que han conseguido tener reconocimiento y, sin embargo, carecen de dirección de arte explícita en los créditos.

Documental turístico: Tiene el objetivo de promocionar el país, desde la narración como un viaje por las regiones de Perú, mostrando su cultura, tradiciones y dando a conocer de una manera informativa, pero también aventurera, su historia, y descubriendo nuevos parajes para una audiencia definida como posible turista o visitante, que gasta tiempo de vacaciones y dinero en hoteles y excursiones[77].

Un ejemplo de documental de corte turístico es *Perú, Tesoro Escondido*[78], que presenta de manera muy atractiva los diferentes parajes del Perú. Motiva al turismo, a la meditación y la fascinación por las maravillas naturales peruanas. Bajo el elogio turístico se mantiene un tono colonialista, porque se ofrecen paisajes, flora, fauna, y también cultura

[74] *Volver a ver* (Dir.: Judith Vélez, 2018)

[75] *Perú, Tesoro Escondido* (Dir.: Luis Ara, 2017)

[76] *La Hija de la Laguna* (Ernesto Cabellos, 2015)

[77] En documental *Perú, Tesoro Escondido*, es un llamado a visitar el Perú: "Este documental de 2017 te permitirá conocer hermosos escenarios naturales de Perú, muchos de ellos desconocidos para la mayoría de los viajeros. A través de él podrás tener un acercamiento a la cultura culinaria peruana, a hermosos paisajes amazónicos, las playas y las antiguas civilizaciones." (Netflix, 2017).

[78] *Perú, Tesoro Escondido* (Dir.: Luis Ara, 2017)

y población local como materias primas disponibles en la colonia. Se detecta una transformación imperialista de los signos propios del Perú cuando el relieve se convierte en "paisaje a la puesta de sol", cuando la fauna y flora se transforman "en fondo perfecto para sus vacaciones", la cultura en "gastronomía" y la población en "servicio de hotel y simpáticos nativos". Otro documental que promueve el interés por conocer el Perú es *Pacificum, el retorno al océano*[79], pero este más bien tiene un enfoque científico sobre las maravillas del mar peruano.

Documental sobre la lucha armada (época del terrorismo): El documental *Volver a ver* trata de tres reporteros gráficos que regresan a pueblos andinos llevando 6 fotografías tomadas 30 años atrás, reviviendo recuerdos de la lucha armada contra el grupo terrorista Sendero Luminoso. Por su parte, *Lucanamarca*[80] es un documental que trata sobre la lejana comunidad de los Andes Peruanos llamada Santiago de Lucanamarca, que fue víctima de la venganza del Sendero Luminoso, asesinando sangrientamente a 69 campesinos.

Magallanes[81] o *La Última Tarde*[82] son documentales históricos que plantean la rememoración de un hecho político para ser reinterpretado ante un espectador que se supone local y conocedor de la realidad política peruana.

Frente a la audiencia propuesta para el documental turístico, (personas extranjeras de clase económica alta y en busca de ocio), la "lucha armada" es un tema que ha obtenido éxito internacional con premios en festivales como el Festival Internacional de Cine de San Sebastián, Festival de Cine de Lima, Premios Goya, Premios Platino, entre otros. Estas películas esbozan trágicas historias que han vivido los residentes de las ciudades que fueron presas del terrorismo. Proponen la moraleja de no volver a repetir la historia. Lo sorprendente es que tanto el documental turístico y el que trata sobre terrorismo versan sobre los mismos lugares: el primero define la región y sus gentes desde la lógica de las alegres

[79] *Pacificum, el retorno al océano* (Dir. Mariana Tschudi, 2017)

[80] *Lucanamarca* (Dir. Héctor Gálvez, Carlos Cárdenas Tovar, 2009)

[81] *Magallanes* (Dir. Salvador del Solar, 2015)

[82] *La Última Tarde* (Dir. Joel Calero, 2016)

maravillas que existen en Perú –paraíso natural-. El del terrorismo ahonda en las heridas ocultas del sitio. Un documental que une estas dos caras de la misma moneda es el que se ha elegido como punto de partida de práctica artística, como es *Sigo Siendo*.

Sigo Siendo propone una mirada antropológica y social, contando alegrías y padecimientos de las personas que intervienen, pues (más allá de lo que hayan vivido sus ancestros en el periodo herido por el terrorismo) comparten su experiencia cultural como habitantes genuinos de sus tierras, añadiendo un discurso orientado también a lo turístico.

4.2. Dos modos de entender la dirección de arte

Existen dos maneras de entender el departamento de arte, desde el visor de la cámara, o desde el guión visual o *storyboard*: desde la dirección de arte o desde el diseño de producción. Aunque coordinadas mediante confianza mutua en la autoría del film, la dirección de arte entiende su labor desde el "campo de batalla", verificando exhaustivamente cada detalle visual frente a cámara. Además, las personas que integran la dirección de arte asumen responsabilidades administrativas y terminan siendo cocreadores del audiovisual. La dirección de producción entiende el departamento de arte desde la administración del film y desde la creación de las imágenes como producto visual, inventado desde los gabinetes creativos y de diseño, y no desde el objetivo de la cámara. Steve Saklad, director de producción de *Spiderman 2*, representa esta segunda opción, ya que entiende que su labor es solucionar temas estructurales o de acabados, aprovechando su virtuosismo al dibujar para interpretar las ideas de los diseñadores de producción, aportando su propia creatividad, incluso por encima de temas administrativos, que le competen específicamente (Rizzo, 2007, pp. 17-19)[83].

[83] Saklad (Rizzo, 2007, p. 19) en Spiderman 2, trabaja con cinco directores de arte, tres creativos. Organiza el trabajo desde la metáfora de una orquesta que, desde el storyboard o guión de imágenes, crea un discurso visual que después la cámara filmará todo orquestadamente con sus compañeros. La organización es la clave, más el trabajo en equipo. Además, fue el único de los tres creativos que pudo esbozar en papel y lápiz. Y una vez más, resalta la estrecha confianza entre el departamento de diseño de producción y el de dirección de arte.

5. DISCUSIÓN

Se postula que la dirección de arte en el documental deriva de la creencia de que éste niega la dirección de arte, sin más composición espacial que la realizada por el director y su cámara; para subrayar su objetividad se niega cualquier artificio (como la dirección de arte), suponiendo que todo está registrado por la lente y la propia mirada del director, y que no es necesario componer o "re-componer" los espacios o elementos que intervienen. Sin embargo, en muchos documentales esto no es cierto.

6. PRIMERAS CONCLUSIONES

Se ha comprendido que las profesiones u oficios contenidos bajo la dirección de arte del documental son, para una artista, medios expresivos, oportunidades para autodefinir el documental, posiciones para tomar partido en la representación de la realidad que se quiere plasmar.

Al comienzo de la investigación se propuso una definición del documental por adjetivos, que la práctica ha aquilatado.

La clasificación y definición del documental mediante 3 paradigmas propuestos: clásico, moderno y contemporáneo; así como las tipologías están resultando exitosas, aunque se sigue investigando.

7. REFERENCIAS

Almendros, N. (1982). Días de un cámara. Seix Barral.

Barnouw, E. (2005). El documental. Historia y estilo. Gedisa.

Barroso, J. (2009). Realización de documentales y reportajes: Técnicas y estrategias del rodaje en el campo. Síntesis.

Heinich, N. (2017). El paradigma del arte contemporáneo. Casimiro.

Guasch, A. M. (2016). El arte en era de lo global, 1989-2015. Alianza.

León, B. (2014). Nuevas miradas al documental. Editorial Comunicación Social.

Lugon, O. (2010). El estilo documental, de A. Sander a W. Evans, 1920-1945. Ediciones universitarias.

Martín Serrano, M. (1993). La producción social de la comunicación. Alianza editorial.

Rizzo, M. (2007). Manual de dirección artística cinematográfica. Omega.

Sorenssen, B. (2008). Digital video and Alexandre Astruc's caméra-stylo: the new avant-garde in documentary realized?. Studies in Documentary Film, 2(1), 47-59.

Sucari, J. (2012). El documental expandido, pantalla y espacio. UOCpress.

Weinrichter, A. (2004). Pasajes de la imagen. Documentales en el Museo. Centro Párraga.